

Discurso, língua, ensino,
memória: representações
e poder

Renato da Anunciação Filho
Reitor

Luiz Gustavo da Cruz Duarte
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Claudio Reynaldo Barbosa de Souza
Coordenador Geral da Editora do IFBA

Ronaldo Bruno Ramalho Leal
Assistente de Coordenação da Editora do IFBA

Conselho Editorial

Ana Rita Silva Almeida Chiara
Davi Novaes Ladeia Fogaça
Deise Danielle Neves Dias Piau
Fernando de Azevedo Alves Brito
Jeferson Gabriel da Encarnação
Luiz Antonio Pimentel Cavalcanti
Marijane de Oliveira Correia
Mauricio Mitsuo Monção
Selma Rozane Vieira

Suplentes

Carlos Alex de Cantuaria Cypriano
Jocelma Almeida Rios
José Gomes Filho
Juliana dos Santos Müller
Leonardo Rangel dos Reis
Manuel Alves de Sousa Junior
Romilson Lopes Sampaio
Tércio Graciano Machado

Wesley Barbosa Correia
Edite Luzia de Almeida Vasconcelos
Erivaldo Sales Nunes
Jorge Augusto de Jesus Silva
Waleska Oliveira Moura
(Orgs.)

Discurso, língua, ensino, memória: representações e poder



Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba
Salvador
2018 – 1ª edição

© (2017) Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia da Bahia – Salvador, BA.

1. ed. – 2018
200 exemplares

Revisão

Edite Luzia de Almeida Vasconcelos

Editoração eletrônica

Lívia Maria Costa Sousa

Capa

France Arnaut

Impressão e acabamento

Empresa Gráfica da Bahia

EGBA

D611 Discurso, língua, ensino, memória: representações e poder /
Organização de Wesley Barbosa Correia... [et al.] .__ Salvador:
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia,
2018.

270 p. : il. ; 14x21 cm.

ISBN: 978-85-67562-06-3

1. Linguagem. 2. Língua portuguesa – Aspectos sociais.
3. Identidade social. 4. Interação social. I. Correia, Wesley Barbosa
(Org.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia.

CDU 808

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IFBA - Câmpus de Salvador.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução	9

DISCURSO E AFRICANIDADE

<i>A Literatura de Jornal em Periódicos Baianos: Gênero, Africanidade e Afro-brasilidade</i> (Maria da Conceição Pinheiro Araújo)	19
<i>Concepções de Raça: Uma Perspectiva Comparada</i> (Wesley Barbosa Correia)	35
<i>Raça: Ciência, Discurso e Ideologia na Revista Veja</i> (Tatiane Pereira Muniz)	55
<i>Um mapeamento cultural dos batuques, do samba e do samba de roda</i> (Erivaldo Sales Nunes)	79

DISCURSO, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO

<i>Análise Discursiva do Humor nas “Graças” da Religião Mdiatizada</i> (Catiane Rocha Passos de Souza)	105
<i>O Equívoco em ‘Ali Não Era o Meu Lugar’</i> (Edite Luzia de Almeida Vasconcelos)	125

<i>Rock'n'roll: Memória e Identidade Baianas em Raul Seixas</i>	141
(Marijane de Oliveira Correia)	
<i>Saussure e Bakhtin: História, Estrutura e Sentidos</i>	155
(Jorge Augusto de Jesus Silva)	

ESCOLA, LÍNGUA E DISCURSO

<i>Arte de Elaborar Avaliações: Experiência exitosa no IFBA, Campus de Salvador</i>	173
(Maria Conceição de Oliveira e Jussara Gonzaga)	
<i>O Perfil da Criança na Escola Integral e de Tempo Integral Projetada por Anísio Teixeira</i>	191
(Fátima Santiago)	
<i>O Uso de Protocolos Verbais na Compreensão Leitora em Inglês</i>	207
(Annallena de Souza Guedes)	
<i>Professor, Sujeito Intercultural: Reflexões e Críticas dos “Seminários Avançados”</i>	227
(Wallace Matos da Silva)	
<i>O Retorno dos Jovens e Adultos aos Bancos Escolares</i>	239
(Marcelo Henrique de Souza)	
<i>Fundamentos Jurídicos Internacionais e Nacionais acerca da Promoção da Igualdade Étnica e Racial no Âmbito Educacional Brasileiro</i>	261
(Antonia do Socorro Freitas Chaves)	

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, **Discurso, Língua, Ensino, Memória: Representações e Poder**, é fruto da produção acadêmica de professores-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, de caráter multidisciplinar, na área de Ciências Humanas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *Campus* de Salvador. Trata-se da primeira publicação, em livro, composta só de artigos de membros desse grupo de pesquisa do nosso *Campus*.

O *Campus*, com sua tradição centenária na oferta de educação profissional técnica e tecnológica, está localizado no Bairro do Barbalho, distrito da Liberdade, região de alta concentração de moradores negros e negras afrodescendentes, na cidade de Salvador. É nesse cenário desafiador e estimulante que o Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação enfrenta o desafio de se consolidar em um ambiente onde o fazer e o produzir tecnologia para atender às demandas da química, da mecânica, da eletrônica, entre outras, exerce um poder real e simbólico sobre as definições institucionais. Porém, para além das máquinas e tecnologias, temos as pessoas, uma comunidade com uma diversidade impar, um caldeirão onde cabe tranquilamen-

te o debate sobre Gênero, Africanidade, Afro-brasilidade, Raça, Ciência, Ideologia, Samba de roda, *Rock'n'roll*, História, Humor, Identidade, Escola, Representação, Igualdade Racial, Memória, Arte, Ensino, Poder e tantos outros temas que nos auxiliam a ver e entender o mundo com olhos mais generosos, sem preconceitos e discriminações, respeitando as multi referências que constituem os grupos e cada indivíduo em particular.

Nossos agradecimentos aos professores-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, por contribuir para que o IFBA atinja a missão de formar cidadãos e cidadãs histórico-críticos. Estes homens e mulheres, com certeza, vão construir uma sociedade sustentável, na qual não haja espaço para nenhum tipo de preconceito e discriminação.

A Direção Geral do *Campus* de Salvador tem a felicidade acadêmica de apresentar para a sociedade brasileira esta produção, um belo banquete de diversidade, um verdadeiro *ajeum** cultural, servido à mesa para ser “degustado”, segundo a tradição africana, como elemento intermediador da relação entre os homens e o divino.

ALBERTINO NASCIMENTO
Diretor Geral do *Campus* de Salvador/IFBA

(*) comida em Yorubá

INTRODUÇÃO

Edite Luzia de Almeida Vasconcelos

Erivaldo Sales Nunes

Jorge Augusto de Jesus Silva

Waleska Oliveira Moura

Wesley Barbosa Correia

O livro **Discurso, Língua, Ensino, Memória: Representações e Poder** apresenta textos de integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, certificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFBA, desde 2007. Os seus componentes atuam através das linhas de pesquisa Linguagem e Interação; Linguagem e Relações de Gênero; Linguagem, Literatura e Africanidade e Linguagem, Representação e Poder objetivando contribuir para as discussões/reflexões acerca da(s) linguagens, em especial da língua portuguesa, como representação cultural e identitária e como instrumento de interação das pessoas entre si e com o ambiente social em que vivem. As reflexões dos seus pesquisadores devem, ainda, contribuir para os estudos culturais e identitários sobre a Bahia, considerando a importância do estado no cenário cultural brasileiro. No âmbito dos estudos da linguagem, também evidencia, através dos estudos desenvolvidos pelos integrantes do grupo, as relações entre as pessoas, os discursos, o poder e as ideologias que sustentam as interações sociais.

Assim, buscando o esboço de uma coerência discursiva, o livro está dividido em três partes, compostas pelos artigos, como segue: na primeira parte, intitulada **Discurso e Africanidade**, foram elencados os artigos que abordam questões referentes a africanidades e afro-brasilidade. Desse modo, em texto intitulado **A Literatura de Jornal em Periódicos Baianos: Gênero, Africanidade e Afro-brasilidade** a autora Maria da Conceição Pinheiro Araújo visa a apresentar os primeiros resultados de três projetos de pesquisa, desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/*Campus* Salvador, desde 2009. São pesquisas que pretendem imprimir estudo no sentido de identificar a penetração e influência da cultura afro-brasileira e africana nos periódicos, dando visibilidade aos textos que privilegiam a temática da africanidade, encontrados no Suplemento Cultural do periódico baiano “A Tarde Cultural” (1990-2011) e na Revista EXU (1987-1997). Como resultados iniciais, tais pesquisas fizeram a catalogação e digitalização da produção literária (textos literários, artigos, resenhas de livros etc.) publicada nesses periódicos, desde os seus primeiros números. O texto **Concepções de Raça: Uma Perspectiva Comparada**, de Wesley Barbosa Correia, apresenta um diálogo a partir dos planos conceituais dos estudos realizados por Paul Gilroy, a respeito dos complexos fenômenos identitários, que parece ter considerado os estudos de W.E.B. Du Bois como legado conceitual que dividiria em antes e depois os campos de pesquisa em raça e etnicidade fora da África. Nesse artigo, então, os autores supracitados são mencionados com o objetivo de mostrar que realizações teóricas produzidas em diferentes contextos históricos e culturais permanecem em diálogo. Assim, neste

artigo, Wesley opta por uma metodologia comparada para identificar em que medida esses teóricos se complementam e de como os anos de estudo na área indicam para uma mudança de perspectiva e abordagem. Desse modo, o autor pensa uma perspectiva relacional, objetivando cotejar reflexões no âmbito das relações raciais, tentando contribuir com a prática da pesquisa no campo em questão. No texto **Raça: Ciência, Discurso e Ideologia na Revista Veja**, resultado de estudo monográfico para obtenção do grau de bacharel, a autora Tatiane Pereira Muniz, visa à investigação de como e em quais circunstâncias “raça” é acionada pela mídia. O estudo também visa fornecer pistas sobre as representações que se tem ou que se pretende perpetrar sobre raça, na atualidade, uma vez que o estabelecimento de políticas de reparação de recorte racial, bem como a recente aprovação do Estatuto de Igualdade Racial, no País, é fruto da permanente negociação política e disputa simbólica, nas quais raça aparece enquanto discurso, amparado em argumentos biológicos, sociais e políticos. Erivaldo Sales Nunes, no texto **Um mapeamento cultural dos batuques, do samba e do samba de roda**, a partir de um levantamento bibliográfico acurado sobre as práticas culturais africanas ligadas à dança, do século XVII ao XX, discute a repercussão, a contribuição e as transformações dessas práticas apontando, também, sua relação com as religiões de matriz africana, no Brasil. Evidenciam-se as relações de poder e os estereótipos que significavam as danças dos afrodescendentes no Brasil, do batuque ao samba, como também, a listagem de espaços que tiveram importância fundamental, no Rio de Janeiro e na Bahia, para que algumas práticas culturais do povo negro relacionadas à dança e à música

pudessem resistir às perseguição e proibição sofridas. Neste artigo, portanto, o autor propõe uma reflexão como o samba, enquanto signo da cultura afro-brasileira, é objeto central para discutirmos os mecanismos que o projeto de uma cultura nacional branca e hegemônica buscou para interditar e coibir uma alteridade afrodescendente na constituição dos signos da cultura nacional.

Em uma segunda parte, cujo título é **Discurso, História e Representação**, estão artigos que trazem reflexão sobre as questões identitárias e seus mecanismos de representação. Assim, no texto **Análise Discursiva do Humor nas “Graças” da Religião Mdiatizada**, a autora Catiane Rocha Passos de Souza busca refletir sobre os efeitos de sentido do humor no discurso religioso na televisão. Para isso, realiza catalogação e análise do humor nos sermões do Programa de televisão Vitória em Cristo, do Pastor Silas Malafaia, filiado à Igreja Assembleia de Deus. De modo que os resultados revelaram que o humor, nesse discurso, suaviza um discurso considerado autoritário, o que garante a audiência e a submissão ao gesto de interpretação da graça e da Graça no limiar entre a ordem mundana e divina. No texto **O Equívoco em ‘Ali Não Era o Meu Lugar’**, a autora Edite Luzia de Almeida Vasconcelos traz trecho de sua tese de doutorado, no qual visa demonstrar o funcionamento discursivo do advérbio *ali*, no intradiscorso, afirmando a existência do interdiscorso que é o lugar de constituição dos sentidos. Neste artigo, a autora demonstra que, enquanto elemento da discursividade, o advérbio coloca o sujeito do discurso religioso não só em um espaço que ele recusa, mas o movimenta no tempo, para antes e depois da conversão. Desse modo, esta discussão leva à compreensão de que o

funcionamento discursivo desses advérbios constrói no sujeito a ilusão da representação do discurso divino, dada pelo efeito de estabilidade dos sentidos do trabalho de missões. No texto **Rock'n'roll: Memória e Identidade Baianas em Raul Seixas**, a autora Marijane de Oliveira Correia analisa uma música do cantor e compositor Raul Santos Seixas, denominada “*Rock'n'Roll*”, do último álbum do autor intitulado “*A panela do diabo*”, de 1989, destacando como Raul apresentou aspectos socioculturais da sociedade baiana, entre as décadas de 60,70 e 80, em especial na Bahia, constatando as contribuições importantes deixadas por Raul Seixas sobre a comunidade soteropolitana, seus costumes e comportamentos. No artigo **Saussure e Bakhtin: História, Estrutura e Sentidos**, o autor Jorge Augusto de Jesus Silva busca pôr em diálogo as conhecidas contribuições da linguística saussureana, para a teoria estruturalista, com as possíveis contribuições da linguística bakhtiniana aos postulados pós-estruturalistas, acentuando como, através da incorporação da dimensão histórica no estudo da linguagem, o teórico russo possibilita o surgimento e/ou a circulação de uma série de categorias teóricas, como: dialogismo, intertextualidade, polifonia, polissemia e enunciação, que além de serem insertas no estudo da linguagem, compuseram, a partir de meados do século XX, o referencial teórico utilizado por parte das disciplinas nas áreas de literatura, estudos culturais, crítica da cultura e linguagem.

Em um terceiro bloco de artigos, intitulado **Escola, Língua e Discurso**, estão os artigos que trazem reflexão sobre a escola. Portanto, no texto **A Arte de Elaborar Avaliações: Experiência exitosa no IFBA, Campus de Salvador** as autoras Maria Conceição de Oliveira e Jussara Gonza-

ga objetivam apresentar uma experiência bem sucedida do processo de avaliação vivenciada por um grupo de professoras de Língua Inglesa de 2º e 3º anos de cursos técnicos integrados, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). No texto **O Perfil da Criança na Escola Integral e de Tempo Integral Projetada por Anísio Teixeira**, a autora Fátima Santiago tem como objetivo discutir a relação existente entre a escola integral e de tempo integral pensada por Anísio Teixeira e o perfil de criança a que ela se propôs formar, buscando apresentar as ideias do autor sobre a reformulação da educação infantil no Brasil com base no pensamento filosófico da escola progressiva, apontando similaridades dessa proposta com a prática do jornalismo escolar como uma possibilidade de educação humanística. Em artigo denominado **O Uso de Protocolos Verbais na Compreensão Leitora em Inglês**, a autora Annallena de Souza Guedes objetiva discutir sobre o uso de Protocolos Verbais para verificar componentes estratégicos da compreensão leitora em Inglês, a partir de dados de uma pesquisa realizada com estudantes de dois cursos técnicos de nível médio de uma instituição de educação profissional da Bahia. Como resultado, constatou que, entre alguns estudantes, o não conhecimento sistêmico do Inglês implicou na dificuldade na execução do teste, ao passo que outros alunos que tinham conhecimento sistêmico e, durante a aula utilizam estratégias metacognitivas, tiveram mais êxito para alcançar a compreensão. No artigo **Professor, Sujeito Intercultural: Reflexões e Críticas dos “Seminários Avançados”**, o autor Wallace Matos da Silva objetiva resumir criticamente os tópicos temáticos abordados na disciplina de Seminários Avançados do Programa

de Pós-Graduação em Língua e Cultura do PPGLL/UFBA, trazendo para a discussão temas como educação do sensível, bricolagem, professor como intelectual, crenças, competência. Assim sendo, este artigo contribui para futuras reflexões sobre algumas matizes constitutivas do sujeito intercultural. A partir do pressuposto de que as avaliações aplicadas podem diagnosticar o processo de construção das competências dos alunos e auxiliar os docentes em relação à reflexão e aprimoramento do ensino-aprendizagem. Em seu trabalho sobre a EJA denominado **O Retorno dos Jovens e Adultos aos Bancos Escolares**, o autor Marcelo Henrique de Souza busca entender o motivo que levou os jovens e adultos a pararem de estudar. Como resultado, identificou-se que a maioria dos jovens e adultos param de estudar por causa do trabalho. Além disso, foi possível constatar, também, que o gênero é critério que implica em diferentes motivos que explicam o abandono/retorno aos estudos. Por fim, Antonia do Socorro Freitas Chaves em **Fundamentos Jurídicos Internacionais e Nacionais acerca da Promoção da Igualdade Étnica e Racial no Âmbito Educacional Brasileiro** discutirá a legislação internacional – especificamente a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – e da legislação nacional que aborda o tema da promoção da igualdade étnica e racial através de políticas públicas, principalmente na educação. Além disso, através do estudo das leis existentes e da realização de pesquisas nessa temática, a autora reflete sobre a necessidade de promoção de uma nova compreensão da participação dos povos africanos e indígenas na formação da nação brasileira.

Neste livro, portanto, pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação trazem a público reflexões acerca de segmentos de estudo diversos, como: africanidades, discurso, identidade, língua, memória, representações e escola.

Assim, com a obra **Discurso, Língua, Ensino, Memória: Representações e Poder**, diálogos serão tecidos com diferentes teorias, de modo a contribuir com as discussões teóricas atuais, bem como com práticas de ensino-aprendizagem, a partir das reflexões didático-pedagógicas apresentadas em alguns dos artigos.

The background features a large, circular, stylized graphic. It consists of several concentric bands of varying shades of gray and white. Interspersed within these bands are several stylized, swirling motifs that resemble traditional African patterns or calligraphic flourishes. The overall design is symmetrical and centered.

Discurso e Africanidade



A Literatura de Jornal em Periódicos Baianos: Gênero, Africanidade e Afro-brasilidade

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Pinheiro Araujo

Resumo:

No artigo, apresentarei os primeiros resultados de três projetos de pesquisa, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/ *Campus* Salvador, desde 2009. As pesquisas pretendem dar visibilidade aos textos que privilegiam a temática da africanidade, encontrados no Suplemento Cultural do periódico baiano “A Tarde Cultural” (1990-2011) e na Revista EXU (1987-1997). O objetivo inicial dos projetos foi catalogar e digitalizar essa produção literária (textos literários, artigos, resenhas de livros, etc.) publicada nos periódicos, desde os seus primeiros números. Assim, os projetos pretendem imprimir estudo no sentido de identificar a penetração e influência da cultura afro-brasileira e africana nos periódicos. Privilegiando os estudos em periódicos baianos, pretendemos promover uma discussão sobre o papel ideológico do periódico no que concerne à valorização das culturas afro-brasileira e africana.

Palavras-chave: africanidade, afro-brasilidade, periódicos baianos.

1 INTRODUÇÃO

Desde o mestrado seguindo no doutorado, venho desenvolvendo pesquisas sobre a imprensa na Bahia. É na época da pesquisa para escrita da dissertação intitulada

Uma Imortal Baiana: a produção de Edith Mendes da Gama e Abreu e relações de gênero (UFPE, 2001) que começo a interessar-me pelo periodismo baiano e descubro a importância do jornal para a vida cultural, sociopolítica e literária da Bahia. No trabalho discorro sobre a vasta produção da intelectual feirense Edith Mendes da Gama e Abreu (1898 – 1982) — romancista, ensaísta, articulista e primeira mulher a ser aceita na Academia de Letras da Bahia — e faço o resgate de 57 textos da autora, publicados no jornal *O Imparcial* (1918-1947), entre os anos de 1931-45.

No doutorado, defendi a tese *Tramas femininas na imprensa do século XIX: Tessituras de Ignez Sabino e Délia* (PUCRS, 2008). Desta vez, apresento um painel sobre a imprensa feminina brasileira destacando a obra, principalmente jornalística, de duas escritoras: Uma baiana, Ignez Sabino Pinho Maia (1853 – 1911) e uma gaúcha, Maria Benedita Câmara Bormann (1853-1896), mostrando como os jornais femininos formaram uma rede/teia que articulava escritoras de norte a sul do país, servindo de estratégia para a divulgação/publicação de textos escritos por mulheres.

A partir do ano de 2008, no retorno do doutorado, com a saída da profa. Dra. Alvanita Almeida, assumi a liderança do “Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação”, vinculado à Coordenação de Linguagens (DCHL), no IFBA, *Campus* Salvador, e passei a orientar bolsistas PIBIC, PIBITI e PAE com projetos orientados sob a perspectiva de um amplo projeto que denomino *A Literatura de Jornal em Periódicos Baianos: Gênero, Africanidade e Afro-brasilidade*. O projeto privilegia a literatura, entendida como uma forma particular de compreensão do mundo circundante, em seus aspectos culturais, sociais e políticos. A pesquisa pretende

dar visibilidade às Literaturas: Feminina Baiana, Africanas e Afro-brasileira, em suas vertentes poéticas, prosaicas (incluindo artigos, ensaios, resenhas de livros, entrevistas, etc) bem como imagens (fotos, propagandas, registros de eventos, etc), veiculadas nos periódicos.

O referido projeto de pesquisa pretende colaborar com um importante projeto nacional de resgate da memória cultural brasileira, no caso a baiana, em periódicos. Privilegiando os estudos em periódicos baianos, pretendemos visualizar dois aspectos: um, referente aos estudos de fontes primárias na Bahia e outro, centrado na discussão sobre o papel dos periódicos na divulgação da literatura em geral e, particularmente, a baiana. A pesquisa pretende fazer um recorte nos periódicos estudados destacando as temáticas referentes a dois aspectos: gênero e etnia, demonstrando a contribuição dos periódicos no que concerne à visibilização da literatura feminina baiana e das literaturas Africanas e Afro-brasileira.

O estudo da Literatura, no âmbito dos domínios de conhecimentos aprofundados e críticos, requer formulação de estratégias que amparem discussões e abordagens para além do senso comum e sustentem a absorção de conhecimentos contextualizados historicamente e, por ventura, ocultados por finas camadas de discursos ideológicos. Os estudos da *Teoria* da Literatura e da História da Literatura privilegiaram a forma livresca, entretanto o montante literário publicado em livro parece ínfimo em comparação com o que está publicado fora dos livros, das coletâneas e das antologias. Os periódicos, revistas e jornais, espalhados pelo país, mostram que esse tipo de publicação se torna, muitas vezes, a única maneira de tornar um escritor e sua obra

conhecidos, principalmente, no caso da Bahia, um estado com grave deficiência de editoras.

2 DESENVOLVIMENTO

Entre os anos de 2008-2012, desenvolvi projetos que respondem às expectativas das linhas de pesquisa as quais estou vinculadas no Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, respectivamente, Gênero, Representação e Linguagem e Linguagem, Literatura e Africanidade. Neste artigo apresentarei os primeiros resultados de três projetos de pesquisa que concernem à segunda linha aqui referida.

O projeto *Escrituras Negras no Caderno Cultural do Jornal A Tarde*, desenvolvido a partir do semestre de 2008, pela bolsista (PAE/PINA) Aline Santana Batista (Curso Técnico Integrado em Turismo), pretendia catalogar e digitalizar toda a produção literária, referente às Literaturas Africanas e Afro-brasileira, publicada no Caderno Cultural do Jornal *A Tarde*, o conhecido *A Tarde Cultural*, desde o seu primeiro número que circulou em 06/01/1990 até o ano de 2006.

A escolha do Suplemento Cultural do Jornal *A Tarde* deveu-se ao fato de que este periódico, especializado em estudos sobre arte, cultura e literatura, em seus mais de 17 anos de existência – começou a circular em 06/01/1990 – tem testemunhado as diversas mudanças ocorridas em termos de literatura no âmbito das letras locais, regionais, nacionais e internacionais. Através da colaboração de influentes intelectuais e escritores, *A Tarde Cultural* discute literatura de forma ampla abrindo espaço para questões sociais, culturais e políticas. Leitora desde os primeiros números, eu sabia da

intensa produção literária publicada no periódico. Assim, resolvi começar o projeto a partir da minha própria coleção de 74 exemplares, que começa no ano de 1992 até 2006. O acervo pesquisado não contempla os anos de 90 e 91, 94,95 e 96, dos quais não tenho nenhum exemplar e nem todas as edições publicadas pelo jornal. Logo de início, a impossibilidade de concretização do objetivo geral do projeto devido ao curto tempo que a bolsista tinha para desenvolvê-lo (seis meses). Após a constatação da grande quantidade de textos publicados, tivemos a certeza de que deveríamos seguir com a pesquisa e concluir todo o periódico. Infelizmente, para nosso espanto, o periódico teve sua última edição em agosto de 2010. Encaminhamos, novamente, o projeto à PRPGI (IFBA) para concorrer a bolsas IC junto à FAPESB a fim de digitalizar o jornal desde o ano de sua primeira edição (1990) até a última (2010). Assim, Catalogar e digitalizar todos os textos, sobre essa temática, que faltam para totalizar as edições foi objetivo do projeto IC/EM, que foi aprovado para desenvolvimento 2010/2011. A pesquisa foi continuada pelo bolsista Lucas C. Portela, no acervo da Biblioteca dos Barris. Mais uma vez, não conseguimos concluir a tarefa e o projeto foi continuado para o período 2012 /2013.

Assim, passando aos resultados da pesquisa, foram catalogados e digitalizados, na primeira edição do projeto, 57 textos com a temática africanidade. Como exemplo, podemos citar os textos: *Prateleiras prostituídas*, de Márcia Guimarães. A autora resgata a obra *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha; *Novo fôlego na literatura negra*, de Tirtankar Chanda. O texto é sobre a rica safra de romances originários das Antilhas e da África negra; *Exu*, de Mário Cravo Júnior. É um poema em homenagem a Jorge Amado; *Ima-*

ginário voluptuoso, de Edward Leffingwell. É uma crítica literária sobre o livro de Mário Cravo Neto, cujo tema é os mitos da criação Yorubá; *Um coração de trevas: A África, o branco, o negro, o mundo*, de Hélio Pólvora. Crítica literária do romance *O Coração das trevas*, de Joseph Conrad, que vivia na Polônia, sob domínio russo, e vai conhecer a África; *A prosa poética de Luandino Vieira*, de Dorine cerqueira, trata da literatura pós-colonial africana; *A insurreição ficcional do texto histórico*, de Silvio Roberto Oliveira. Livro apresentado pela Academia de Letras da Bahia. Novelas de Pedro Calmon, homenageando o centenário de Luiz Gama, poeta negro baiano.

O projeto Literatura e Identidade afrodescendente e africana na Revista Exu, com bolsa PIBITI/CNPq/IFBA, iniciado em 2009/2010, no IFBA/Salvador, pelo bolsista Victor Bispo, discente do curso de turismo, e concluído em 2011/2012 pela bolsista Marana Almeida, estudante do curso de Letras da UFBA, teve como *corpus* da pesquisa a *Revista Exu* (1987-1997), periódico publicado pela Fundação Casa de Jorge Amado, criada para ser porta-voz da Casa. A pesquisa foi iniciada em agosto de 2009 e finalizada em julho de 2010, no acervo existente na fundação, com a colaboração eficiente do funcionário Bruno, arquivista. A *Revista Exu* é um periódico especializado em estudos sobre história, cultura, arte e literatura, publica, preferencialmente, autores baianos ou a temas que se refiram à identidade baiana. Em seus 10 anos de existência (1987 – 1997) discute literatura (ensaio, poesia, ficção) de forma ampla, abrindo espaço para questões sociais, culturais e políticas. Assumindo a perspectiva de ampliação dos estudos literários, dentro da proposta dos Estudos Culturais, a pesquisa pretende dar

visibilidade às questões identitárias referentes à cultura negra que aparecem no periódico. Uma dessas referências é a Religião de matriz africana, no caso específico o Candomblé, relação explicitada desde o nome dado à revista.

A Fundação Casa de Jorge Amado, que tem como símbolo a figura do Exu, reproduz, nas capas de todas as edições da revista, quadros e fotos de esculturas de grandes artistas plásticos consagrados, representando a figura emblemática dessa entidade. Entre eles estão: Caribé (Exu 1), Calasans Neto (Exu, 10), César Romero (Exu 11), Juracy Dórea (Exu, 19), Palito (Exu 26), F. Santos (Exu 30), Murilo (Exu 35). O estudo sobre as capas e seus respectivos autores requer um estudo mais aprofundado que amplie a discussão acerca da importância das artes plásticas na Bahia. No Editorial para o número de estreia da revista, Myriam Fraga escreve um elucidativo texto sobre os ideais da revista, vinculando-os às características do orixá. Além dessa referência a Exu no Editorial, é publicado, também, na p.02, um trecho da obra “Bahia de Todos os Santos: Guia de ruas e mistérios”, de autoria de Jorge Amado, onde o autor traz informações preciosas, desconstruindo a ideia negativa de demonização do orixá, alçando-o a protetor da cidade do Salvador. Ainda, com referência a Exu, é publicado, na edição dupla (16/17), pp. 60-67, o texto *Orixás do Candomblé da Bahia*, de Bernard Lorraine, poeta e dramaturgo francês, com tradução de José Paulo Paes, no qual destacamos *o Encantamento a exu para ser recitado segunda-feira: Padê*. E ainda o texto de Lílian Pestre de Almeida: *À Escuta de Exu: breve introdução*. Na edição nº 34, pg. 28-33, o texto de Jaime Sodré: *Arte e Simbolismo Exu: Forma e Função*. Mais tarde, em 2008, após 11 anos de encerramento do periódico

co, numa outra publicação da fundação, Míriam reflete sobre várias questões referentes à publicação da revista como, por exemplo, a questão do nome, a proposta da revista, o “entusiasmo juvenil” do grupo responsável pela publicação da revista que transformava cada edição numa “aventura”. Por fim, a autora faz uma avaliação sobre a desativação do periódico.

Quanto à pesquisa, temos os seguintes resultados: Total de edições pesquisadas: 36 (todas as edições publicadas); Total de edições com o tema proposto para a pesquisa: 23; Total de textos com o tema proposto: 35; Total de textos literários: 12; Total de textos sobre literatura: 07.

Nomes representativos da Literatura estrangeira como o poeta Léon-Gontran Damas (primeiro poeta negro moderno de expressão francesa); Aimé Césaire (representante da literatura da diáspora do francês, e uma das vozes fundadoras da Negritude); Francisco José Tenreiro (representante da moderna poesia africana de expressão portuguesa); Mazisi Kunene e Njabulo Ndebele (representantes da poesia negra sul africana contemporânea); ou Severo Sarduy (escola moderna cubana, representante do neo-barroco). Ampliando o olhar para além da obra de Jorge Amado, destacamos mais 5 textos: Na edição nº1, p.21-26, *Influência dos escritores brasileiros nas Literaturas africanas*, de Gramiro de Matos. O autor destaca a contribuição de escritores brasileiros na luta anticolonialista e abolicionista no Brasil. Na edição 04, p. 29-35, *O Poeta Léon- Contram Dama e a negritude*, texto de Lílian Pestre de Almeida, em comemoração aos 10 anos de morte de Léon Damas que foi o primeiro poeta negro moderno de expressão francesa. Na edição dupla (16/17), Francisco José Tenreiro: a temáti-

ca da negritude é um texto de Dorine Cerqueira que trata da contribuição do escritor tomeense para a poesia de São Tomé e Príncipe. Na edição 27, *Aurora nas mãos: O papel da literatura para a construção da identidade do afro-brasileiro*, de autoria de Moema Augel, é um importante texto para as reflexões acerca da produção literária afro-brasileira, infelizmente, ainda desconhecida do público acadêmico, apesar da eclosão dessa produção a partir de 1978. Na edição 29, no texto *Outra Gente Nada Estranha: Poesia Negra Sul-africana Contemporânea*, Paulo Colina apresenta-nos alguns autores: Mazisi Kunene, Njabulo Ndebele, Jumaimah Motaung, Gloria Nikadimeng e Phyllis Altman Mafita Pascal, e informa que a literatura sul-africana é escrita em diversas línguas como o inglês, africaner, xhosa, bantu, Zulu, sotho e outros dialetos do país.

Em relação à Literatura Brasileira, textos de autores como João Antonio e da Literatura baiana como Antonio Torres e Jorge Amado, entre outros, passeiam pelas páginas do periódico. Podemos constatar que, ao longo (da) década de publicação do periódico, há uma constante referência ao escritor Jorge Amado ou à sua obra, além do cumprimento de um dos propósitos iniciais da revista, que era resgatar a obra do autor baiano não publicada em livros. Assim, durante a pesquisa catalogamos 18 textos do autor, 01 biobibliografia, 09 textos sobre a obra de Jorge Amado, e 1 poema dedicado ao autor. No número 1, a revista publica o texto *O enterro da Iyalorixá* (p.18 e 19). No mesmo número da revista, é publicado, na p.34, o texto *Biobibliografia de Jorge Amado*. Um aspecto importante sobre a biografia de Amado é o fato de ter sido comunista até a década de 50 e a sua estrita ligação com o candomblé. Significativo é, inclusive,

o fato de ter assumido um alto posto de Obá de Xangô, tendo responsabilidades de um Ogã, no Ilê Axé Opó Ofunjá. Além dessa relação particular que estabelecia com a religião de matriz africana, Jorge, em 1946, como deputado federal do PCB, propôs para a Carta Magna de 1946, a reescrita da lei da liberdade de culto religioso (assinada como decreto em 1890) que assumiu termos definitivos em 1988.

Na edição de nº 4 aparece o texto *O Ebó* (p.20-21). Na revista nº 05, encontramos o texto, publicado em espanhol, do escritor Severo Sarduy, *ABC para Jorge Amado* (p.8 e 9). A edição nº 7, pp. 23-26, traz o texto de Jorge Amado intitulado *De como o Mulato Porciúncula descarregou o defunto*. O próximo texto a ser publicado é *Onde deuses e homens se misturam* (edição 14, p.16-17). Na edição 29, destacamos o texto *Jubiabá: um fenômeno multimídia*, no qual Fred Goés afirma que Jorge Amado é o escritor que mais mereceu o grande número de traduções e adaptações de suas obras, para vários meios de comunicação de diversos países, justamente pela sua qualidade literária e o confronto de misturas na sua biculturalidade. “Jubiabá” é um dos principais exemplos disso. Ainda sobre a obra de Jorge Amado, destacamos o texto *80 anos de Jorge Amado*.

O projeto Pró-pesquisa *Identidade africana e afro-descendente na Revista Exu e Caderno Cultural do Jornal A Tarde*, financiado pelo IFBA, desenvolvido em 2010/2011, pelas integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, respectivamente, Antonia do Socorro Freitas Chaves, Catiane Rocha Passos de Souza, Cely dos Santos Vianna e Edite Luzia Vasconcelos dos Santos, sob a minha coordenação.

O projeto foi pensado a partir das seguintes atividades: 1- Sistematização das marcas da Oralidade nos textos catalogados; 2- Registro de indicadores, no *corpus* em estudo, do exercício ou não dos direitos humanos quanto ao Trabalho; 3- Orientação para produção textual e revisão dos textos produzidos; 4- Identificação de marcas históricas no *corpus* da pesquisa; 5- Levantamento e catalogação de textos literários no *corpus*; 6 - Estudo dos textos e divulgação das análises com publicações referentes à identidade africana encontrada nos periódicos; 7 – Estudo das imagens e suas relações com verbal, no *corpus*. As metas a serem atingidas corresponderam a:

1. Sistematização textos e imagens a fim de servir como fonte para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
2. Publicação de análises do *corpus*;
3. Promoção de capacitação sobre a produção didática com a utilização do acervo construído com a pesquisa.

No decorrer do projeto cumprimos algumas atividades e metas expressas no Relatório Semestral e, ao final, produzimos o Relatório Final, ambos entregues à PRPGI, no qual fazemos algumas considerações positivas sobre o projeto, elencamos alguns problemas detectados na concretização do mesmo e apresentamos algumas perspectivas de ações para 2012. Entre essas ações apresentamos, no final de 2011, o projeto Pró-pesquisa 2011/2012: *Oficinas Litero-Históricas: A Escola na Cultura Africana e Afro-brasileira*, elaborado e coordenado pelas profas Edite Vasconcelos e Conceição Araújo. As oficinas foram desenvolvidas com professores do município de Vera Cruz-Ba, no 1º semestre de 2012, em colaboração da profa. Eneocy (SEC).

CONCLUSÃO

É inegável, na atualidade, a importância social, cultural e política dos estudos na área de resgate e visualização de textos que tratem de temas referentes a grupos ditos minoritários, no caso específico, o afrodescendente. Há no Brasil, principalmente a partir da década de 70 do séc. XX, um grande projeto que objetiva estabelecer relações com expressões identitárias, literárias e socioculturais relativas às questões do afrodescendente. A pesquisa proposta vai encontrar-se com a crítica literária de boa parte do século XX e dialogará com as modernas teorias culturais, históricas, sociológicas que reavaliam a própria história literária refletindo sobre os posicionamentos críticos e teóricos de alguns nomes representativos.

A especificidade da produção literária e imagética encontrada no periódico direciona esse projeto para uma tendência teórica filiada aos estudos arqueológicos de recuperação da história silenciada dos afrodescendentes e, ainda, da análise dos paradigmas patriarcais e logocêntricos da literatura canônica. Nessa linha teórica estão os trabalhos de Roger Bastide, Zilá Berndt, Homi Bhabha, Pierre Bourdieu, Nestor Garcia Cancline, Franz Fanon, Stuart Hall, Luiza Lobo, Edward Said, entre outros.

A recuperação desse material literário e imagético, ambos tatuados com os símbolos da África distante e, ao mesmo tempo, aproximados pela memória visual e narrativa da Bahia, torna-se uma ferramenta importante de resgate da história e cultura do povo afrodescendente. O resgate, visibilização e estudo da produção literária chamada de “Literatura negra” produzida no Brasil, possibilitam o

conhecimento do registro da vida cultural por um outro prisma que não seja os estabelecidos pelo olhar exclusivamente “branco”.

O cânone invariavelmente funciona como instrumento de recalque dos textos escritos por segmentos ditos minoritários e marginalizados. Ele está a serviço de uma elite considerada culturalmente superior que, apropriada de um discurso monolítico, está ligada ao poder e, conseqüentemente, aos mecanismos a ele subjacentes. Não é redundante dizer ainda que o cânone institucionaliza-se sob a égide do saber ocidental reconhecidamente branco, patriarcal e falocêntrico. Não queremos, com esta afirmação, por em xeque os textos canônicos mas sim questionar os critérios de exclusão/inclusão do processo de canonização. No dizer de Roberto Reis: “O que é problemático, em síntese, é a própria existência de um cânone, de uma canonização que reduplica as relações injustas que compartimentam a sociedade”. Hoje, pesquisas em diversas áreas do conhecimento mostram que muitas estratégias foram utilizadas para afirmar a africanidade e que os afrodescendentes sempre conseguiram extrapolar as barreiras impostas à sua condição racial e social insubordinando-se no sentido mais audacioso da palavra, ao burlar os mecanismos de opressão impostos a eles.

Os projetos ora apresentados, observando e percebendo o papel social do IFBA como instituição responsável pela construção de identidades, formação de valores e inclusão social e em consonância com as propostas do Ministério da Educação, através da pauta de políticas afirmativas do Governo Federal que leva em conta as novas perspectivas incluídas e antidiscriminatórias em termos de africani-

dades, pretende responder às expectativas das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. No tópico “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, o documento delega o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para algumas disciplinas, entre elas a literatura.

Para falar de literatura africana e afro-brasileira é necessário que conheçamos essa literatura e, como só conhecemos a produção literária de uma ínfima quantidade desses escritores, acredito, com esta pesquisa, estar contribuindo para o conhecimento de um número maior de autores brasileiros contemporâneos e, particularmente, de baianos e afrodescendentes que tratam da temática em questão. O estudo da Literatura africana e/ou afro-brasileira, no âmbito dos domínios de conhecimentos aprofundados e críticos, requer formulação de estratégias que amparem discussões e abordagens para além do senso comum e sustentem a absorção de conhecimentos contextualizados historicamente e ocultados por finas camadas de discursos ideológicos.

A relevância destes projetos de pesquisa reside no fato de propiciar um espaço dentro do Departamento I e, especificamente, na coordenação de linguagens, para que possamos discutir a questão da afro-brasilidade na literatura e, ampliando, possamos “contaminar” os demais departamentos da instituição.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. O Enterro da Iyalorixá. In: **Revista Exu**. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 1, Nov/dez/1987, p. 18-19.

AMADO, Jorge. O ebó. In: **Revista Exu**. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 4 (mai/jun 1988) p. 20-21.

AMADO, Jorge. De como o mulato Porciúncula descarregou o defunto. In: **Revista Exu**. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 7. Jan/fev 1989, p. 23-26.

AMADO, Jorge. Onde deuses e homens se misturaram. In: **Revista Exu**, Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, nº 14, mar/abr 1990, p.16-17.

ALMEIDA, Lílian Pestre de. **O poeta Léon-Contram Dama e a negritude**. In: *Revista Exu*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, Mai/jun 1988, p. 29-35.

ALMEIDA, Lílian Pestre de. **À escuta de Exu; breve introdução**. In: *Revista Exu*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, p.26-31.

AUGEL, Moema Parente. **Aurora nas mãos: O papel da literatura para a construção da identidade do afro-brasileiro**. In; *Revista Exu*. Salvador; Fundação casa de Jorge Amado, nº 27. Mai/jun 1992, p. 20-25.

FRAGA, Míriam. Editorial. In: **Revista Exu**. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 1, Nov/dez/1987, p. 2.

FRAGA, Míriam. **Entrevistas na revista Exu**. In: CAPINAN, Bete (coord. editorial). *Revista Exu: entrevistas*. Salvador: Casa de Palavras, 2008, p. 7-9.

GOES, Fred. **Jubiabá; um fenômeno multimídia**. In; **Revista Exu**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, nº 29, set/out 1992, p.14-15.

LORRAINE, Bernard. **Orixás do candomblé da Bahia**. In: *Revista Exu*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, nº 16/17, jul/ago/set/out 1990

MATOS, Gramiro de. **Influência dos escritores brasileiros nas Literaturas Africanas.** In: Revista Exu. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 1, Nov/dez/1987, p. 21-26.

SARDUY, Severo. **ABC para Jorge Amado.** In: Revista Exu. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 05, set/out 1988, p.8-9.

SODRÉ, Jaime. **Arte e simbolismo Exu: forma e função.** In: Revista Exu. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 34, jan/mar 1997, p. 28-33.

S/autoria. **80 anos de Jorge Amado.** In: Revista Exu. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 30. nov/dez 1992, p. 14-21.

S/autoria. **Biobibliografia de Jorge Amado.** Revista Exu. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, nº 1, nov/dez/1987, p. 34.

Concepções de raça: uma perspectiva comparada

Prof. Dr. Wesley Barbosa Correia
(Pós-Afro/CEAO /UFBA/IFBA)

*Minha espada espalha o sol da guerra
Rompe mato, varre céus e terra
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira
Do maracatu, do maculelê e do moleque bamba.*

GIL, Gilberto e SALOMÃO, Waly. Zumbi (a felicidade guerreira), 1984.

Resumo:

Este artigo nasce da produção do trabalho entregue para avaliação da disciplina: “Relações raciais e étnicas: perspectiva da comparação internacional”, ministrada pela professora Dra. Paula C. S. Barreto, para as turmas do Curso de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos, no primeiro semestre de 2012. Dentre outras questões, visa discutir, na perspectiva da metodologia comparada, os conceitos de raça desde os chamados estudos clássicos até os dias atuais, atentando para o modo de como esses termos sofreram implicações semânticas nos diferentes contextos históricos em que foram operados enquanto categoria. Ao fim, o texto busca compreender se a terminologia das identidades suplantaram as classificações raciais e quais os efeitos dessa mudança no campo das Ciências sociais dentro e fora do Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Proponho, de início, considerarmos como ambivalente parte dos estudos realizados por Paul Gilroy a respeito dos complexos fenômenos identitários em que as questões de raça e nação neles abordadas vão sintetizar o que este teórico tem, também, denominado de *dupla consciência*. Gilroy, neste sentido, parece ter considerado os estudos de W.E.B. Du Bois como (i) legado conceitual que dividiria em antes e depois os campos de pesquisa em raça e etnicidade fora da África; (ii) representativos de uma *postura defensiva* e, neste contexto, *antissocial*. A ideia de ambivalência que sugeri há pouco é aplicável, portanto, no sentido de se tentar pensar no modo como Gilroy resvala entre dois campos discursivos distintos, ou mesmo, polares. Mais adiante, voltaremos à discussão.

Este trabalho, contudo, não trata estritamente dos autores supracitados e se os cita, antes de mais nada, é com o objetivo de mostrar que realizações teóricas produzidas em diferentes contextos históricos e culturais permanecem em diálogo.

Para a organização estrutural do texto que conta com introdução e conclusão, procurei desenvolver o estudo da seguinte forma: 2. *Reverberação Teórica dos Estudos Clássicos*, onde será possível avaliarmos os impactos dos primeiros estudos na área bem como perceber as mudanças sofridas deste período até as produções mais recentes; 3. *Brasil como campo de estudos das relações raciais*, para compreendermos, inclusive, de que forma o país incorporou a metodologia da pesquisa de outros países e como contribuiu para a consolidação deste campo na sociologia e antropologia brasileiras;

4. *Ainda identidades*, onde faremos uma análise dos efeitos das políticas afirmativas na reestruturação político-legal do país, compreendendo as perspectivas mais contemporâneas dos estudos raciais, suas tendências, conceitos e os caminhos que apresentam.

Espero, ao final desta produção, ter sido capaz de apresentar, com certa organicidade, um diálogo consistente a partir dos planos conceituais que os autores trabalhados fomentam em seus respectivos textos. Pensando, ainda, nesta perspectiva relacional, através da qual será possível cotejar reflexões no âmbito das relações raciais, intento contribuir com a prática da pesquisa no campo em questão.

2 REVERBERAÇÃO TEÓRICA DOS ESTUDOS CLÁSSICOS

Não é fortuita a referência que faço a Paul Gilroy no parágrafo inicial da Introdução deste texto. A intenção é mostrar que ao revisitar os estudos de W. E. B. Du Bois, Gilroy aponta uma nova possibilidade de análise que vem recrudescer a sua própria postura crítica. Neste caso, poderíamos dizer que a apropriação do primeiro pelo segundo ocorre no sentido de que, posicionando-se desta maneira, Gilroy torna sua tese bem mais convincente. Tal processo nos permite pensar que o uso que um pesquisador faz da produção de outros teóricos pode reforçá-la ou, por vezes, negá-la. Como optei por uma metodologia comparada, este estudo permitirá percebermos em que medida estes teóricos se complementam e de como os anos de estudo na área indicam para uma mudança de perspectiva e abordagem. Em *The conservation of races*, Du Bois propõe pensar no

conceito de raça como uma construção ideológica, marcado por intensa carga cultural e social, sem, contudo, deixar de questionar o *estatuto político, intelectual e moral* sob o qual as raças eram concebidas. Ao longo de toda a discussão, o desprezo que o teórico dará a esse modelo classificatório racial se justifica no fato de que o mesmo serviu sempre à manutenção de um estágio desigual das relações sociais. Neste sentido, Du Bois observa que:

It is necessary, therefore, in planning our movements, in guiding our future development, that at times we rise above the pressing, but smaller questions of separate schools and cars, wage-discrimination and lynch law, to survey the whole questions of race in human philosophy and to lay, on a basis of broad knowledge and careful insight, those large lines of policy and higher ideals which may form our guiding lines and boundaries in the practical difficulties of every day. (DU BOIS, 2000, p.79)

A análise destes aspectos leva o autor a propor as questões mais relevantes do texto e, certamente, as mais importantes de toda a sua trajetória de pesquisa: “*What, then, is a race?*” e, mais adiante: “*What is the real distinction between these nations?*” e, em seguida: “*Is it the physical differences of blood, color and cranial measurements?*”. As duas últimas questões nascem da observação das diferentes etnias que povoam o globo terrestre e do que as caracteriza enquanto grupo. Questionando, pois, o estatuto conceitual de raça, Du Bois acaba por questionar o estatuto da própria ciência, chegando mesmo a desautorizar algumas delas.

Por isso, o *Dictionary of Race and Ethnic Relations* cumpre papel fundamental num contexto em que, digamos, os elementos conceituais das ciências naturais tor-

nam-se insuficientes para a definição de um termo. No caso específico de raça e racismo, a proposta do Dictionary é claramente polissêmica. Aliás, é mais que isso: é multidisciplinar e corresponde aos novos caminhos apontados pelas Ciências Sociais. Então, na proposta do *Dictionary, Racism* representa (...) *a word used in several senses. Up to the late 1960s most dictionaries and textbooks defined it as a doctrine, dogma, ideology, or set of beliefs.* (CASHMORE, Ellis, 2000, p. 308).

John Rex, no entanto, parece bem mais empenhado na ideia de formular uma teoria racial em sociologia cuja problemática central girasse em torno das *race relations*. No capítulo 9, o autor compreenderá a cultura como fenômeno profundamente relacional, além de situar essa perspectiva – a do método comparado – como aquela que tem resultado em experiências fundamentais no campo sociológico. Anthony Appiah avança na proposta de uma teoria à medida em que problematiza o binômio: *Identidade racial e identificação racial* como fatores cultural e socialmente distintos. De modo que as questões por ele levantadas refletem sobre as relações raciais e relações sociais como categorias diferentes, particularizadas em seus próprios contextos. No caso das primeiras, as relações raciais, tomadas enquanto categorias, seriam operadas entre grupos que empregam a ideia de raça na estruturação das suas ações e reações uns aos outros. (APPIAH, 1985).

Nessa perspectiva é possível perceber uma afinação entre as propostas de Rex e Appiah, já que, para este, o interesse pela análise dos efeitos do racismo contribuiu, inevitavelmente, para uma sociologia das relações raciais. Em *The uncompleted argument, Du Bois and the ilusion of race*,

Appiah já sinaliza que há na teoria da *Conservation of races* a mesma ideia de ambivalência que o Gilroy desenvolve e aprimora. Neste ensaio, porém, a Du Bois é atribuído o legado de se pensar na raça como uma construção social que, assim sendo, viverá em seus conceitos um conflito profundo de indefinições. Pois, se do ponto de vista biológico, a classificação racial não é aplicável, em termos sociais, o que irá definir o conceito? Sobre essa questão, Appiah, observa que:

We have moved, then, away from the “scientific” – that is biological and anthropological – conception of race to a sociohistorical notion. Using the sociohistorical criterion – the sweep of which certainly encourages the thought that no biological or anthropological definition is possible. Du Bois considers that there are not three but eight ‘distinctly differentiated races, in the sense in which history tells us the word must be used’ (...). The list is an odd one: Slavs, Teuton, English (both in Great Britain and America, Negroes (of Africa and likewise, America), the Romance race, Semites, Hindus and Mongolians. (APPHIAH, 1985, p.23)

Robert Park, ao analisar a questão racial nos Estados Unidos, revela que as relações raciais neste país estavam apoiadas, ao mesmo tempo, numa consciência particular que os indivíduos demonstravam ter sobre sua própria condição de raça bem como nos diferentes níveis sociais que os grupos raciais ocupavam comunitariamente. Certamente, a linha analítica apresentada por Park constitui na Escola de Chicago proeminente campo de estudos e observação das relações em sociedade a partir das concepções de raça. Em *The nature of race relations*, o autor considera que (...) *race consciousness, therefore, is to be regarded as a phenomenon, like class or caste consciousness, that enforces social distances*. Talvez o pensamento do autor, aqui reproduzido, já indique, em

alguma medida, certos aspectos da teoria da assimilação, a partir do fenômeno vivido pelos imigrantes norteamericanos, que, embora sofra atualmente críticas sistemáticas, ainda é capaz de marcar com uma riqueza empírica os primeiros estudos na área.

De Du Bois, passando pela Escola de Chicago até as produções mais contemporâneas em que a ideia de identidade parece sobrepor-se à de raça, é possível reconhecer a centralidade de algumas questões, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de uma formulação conceitual diante de dados tão movediços. A comparação entre os autores permite-nos citar algumas das questões mais significativas, quais sejam (1) considerar a ideia de raça como um construto ideológico; (2) pensar nas relações raciais no mundo moderno como um indicador direto das relações sociais (3) operar em conjunto as categorias de raça e de etnia. No tópico a seguir, veremos de que forma o Brasil solidificou, tanto enquanto campo de pesquisa como pela produção intelectual de autores brasileiros, o debate na área.

3 BRASIL COMO CAMPO DE ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS

Não há dúvidas sobre o fato de que o Projeto Unesco, realizado em meados do século XX, no Brasil, fundou novas linhas de pesquisa na Sociologia e na Antropologia, através, inclusive, da expressão de uma concepção bem mais moderna das Ciências Sociais. Além disso, os estudos revelaram a riqueza etnográfica do Brasil para o mundo, atraindo interesses internacionais para o país. Divisão racial dos espaços¹ bem como mobilidade socioeconômica estão entre

os variados temas discutidos por Donald Pierson, Thales de Azevedo, Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes, dentre outros.

Há, n*As Elites de cor, um estudo de ascensão social*, nítida tentativa de abrandamento do que seria uma tensão racial na cidade de Salvador, no século XX. Quiçá, este posicionamento atendesse à uma expectativa na qual se vislumbrava, no cenário do pós-guerra, a possibilidade de uma convivência social mais harmoniosa entre os diferentes grupos raciais. Vejamos, por exemplo, o que o autor afirma:

Para os brancos, sejam os de fenótipo europeide, sejam os simplesmente “brancos” pela sua assimilação dos padrões de comportamento dominantes, não existe preconceito de cor ou de raça na Bahia. Poder-se-ia organizar uma antologia de opiniões que apenas variam em seus termos, mas que exprimem todas o mesmo conteúdo fundamental de que os brancos e as pessoas de cor apresentam “a esse respeito uma situação de exemplar harmonia”, como disse há poucos meses um diário local. (AZEVEDO, 1996, p.149)

E mais adiante,

A reação da maioria dos baianos diante de uma pergunta sobre discriminações raciais na sua terra seria a mesma daqueles estudantes da Universidade da Bahia, um dos quais pardo que, referindo-se a um congresso comunista no estrangeiro, publicaram uma declaração em que diziam: “O mais lamentável de tudo, porém, foi a atuação de alguns

¹ Rafael Guerreiro Osório em *Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil, um balanço das teorias* considera que o trabalho realizado por Thales de Azevedo, a partir da trilha aberta por Donald Pierson, encontra na observação da *estratificação social em Salvador* campo frutífero para uma tese a respeito da *sociedade multirracial de classes* bem como das condições de negros e brancos para a ascensão social.

membros comunistas da delegação brasileira. Procuraram com insistência difamar a organização política e social do país, **exagerando os seus erros e as suas imperfeições ao ponto de afirmarem existir entre nós a odiosa discriminação de raças**” (*Idem*, 1996, p. 151. Grifos meus.).

Os excertos supracitados indicam-nos a força que a teoria assimilacionista do Robert Park teve entre os primeiros estudos produzidos no Brasil. Assim, é no princípio da integração e conseqüente destensamento racial que Thales de Azevedo se apoia para a construção da sua monografia. É também, contra este princípio que se levantam as críticas mais veementes aos autores deste período, já que, como acreditam alguns, estes deveriam apresentar, com suas pesquisas, resultados esperados. Também, uma parte desta crítica fundamenta-se na ideia de que os intelectuais do Projeto Unesco omitem dados históricos relevantes sob a justificativa de que seus trabalhos se pretenderiam menos interpretativos e mais taxonômicos.

De qualquer forma, *As elites de cor* encenam uma cordialidade entre negros e brancos que acaba por corroborar o mito da democracia racial na cidade de Salvador. Assim, a obra será marcada por dois grandes aspectos, sendo que, no primeiro deles, reside a ideia de que as variantes raciais são, em grande medida, definidas pelo status econômico do indivíduo. Enquanto que, no segundo aspecto, apresenta-se o comportamento cordial entre os baianos. À medida em que este deslegitima os conflitos raciais, atribui-se à cidade de Salvador e, por extensão, ao Estado da Bahia, uma identidade cultural específica caracterizada pela homogeneidade e pela locução profunda entre as raças. Numa análise do capítulo: *Classes sociais e grupos de prestígio*, chama-me

a atenção o fato de que (i) a ascensão da pessoa negra dá-se pela individualidade e não pelas ações do Estado e (ii) ao adotar o marco teórico de Donald Pierson, Thales de Azevedo considera, em suas análises, o Brasil como uma sociedade multiétnica.

Guerreiro Ramos parece bem disposto a “corrigir” os equívocos cometidos pelos intelectuais brasileiros na abordagem da questão racial, mais especificamente, na análise científica do negro na antropologia e sociologia brasileiras. Dentre os equívocos, destaca o autor, estão a importação dos termos *estrutura social*, *aculturação* e *mudança social* nos quais a categoria “raça” será operada de modo pouco dinâmico e, neste sentido, distante da análise *dos problemas humanos em países subdesenvolvidos*. Em sua História sincera dos estudos sobre o negro no Brasil, o sociólogo considera que os trabalhos realizados por Sylvio Romero, Euclides da Cunha e Alberto Torres tenham, enquanto corrente teórica, contribuído para a *formulação de uma teoria do tipo étnico-brasileiro*, sem, contudo, incorrerem tão gravemente em deslizamentos de concepção. Opostos a estes, porém, e lotados no que o autor compreende – e por isso os ataca incisivo – como corrente monográfica, estão os trabalhos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, interessados na particularização dos grupos étnicos formadores do país.

No entanto, o autor não se restringe apenas à realização de elogios e/ou críticas às produções nacionais. Antes, avança na tentativa de apontar caminhos para constituição de uma metodologia sociológica capaz, inclusive, de questionar-se sobre o fato de ter o negro como problema (no sentido depreciativo do termo) em seus campos de pesquisa. Sobre essa questão, vejamos o que o autor indaga/afirma:

Neste ponto, é oportuno perguntar: Que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema, ou um assunto? A partir de que norma, de que padrão, de que valor, se define como problemático ou se considera tema o negro no Brasil? Na medida em que se afirma a existência, no Brasil, do problema do negro, que se supõe devesse ser a sociedade nacional em que o dito problema estivesse erradicado? (GUERREIRO RAMOS, 1957, p. 148)

Denunciando, assim, o que considera como falta de autenticidade da sociologia brasileira em razão da sua assimilação à abordagem estrangeira, Guerreiro Ramos finalmente apresenta os aspectos fundamentais da sua *sociologia militante* que, dentre outras bandeiras, apresenta a biologia como lugar pseudolegítimo de classificação racial. Possivelmente, uma alternativa frente aos equívocos cometidos, na área, até então. Talvez, adiantando um pouco esta análise, Costa Pinto já havia conferido à discussão um caráter inegavelmente original ao apresentar uma reflexão sobre o Criptomelanism brasileiro em que se discutirá a ressalva em assumir a importância dada à cor. Outra contribuição presente em *O negro no Rio de Janeiro – Relações de raça numa sociedade em mudança* é a tentativa de situar – como Thales de Azevedo também o fez – a tensão racial como uma faceta do conflito de classes. Vai daí até os nossos dias, notável produção nos campos da sociologia, antropologia, etnografia, etnologia, iconografia, dentre outros campos disciplinares. O tópico seguinte discute como, atualmente, quase sessenta anos após as primeiras investidas intelectuais com o Projeto Unesco, novas perspectivas foram incorporadas pelos cientistas sociais bem como o retorno a “antigos”

conceitos – como o de *castas* – caídos em desuso por longo tempo.

4 AINDA IDENTIDADES

Na contemporaneidade, os estudos sociais têm-se debruçado, mais especificamente, sobre o racismo, a partir de uma abordagem individualista ou estruturalista. Globalmente, o cenário que estes estudos apresentam é o da desigualdade racial e de renda que se aprofundou, já que o racismo, com o passar do tempo, tem mudado de “face” e suas variantes estão diretamente ligadas ao período em que ele é executado. Um bom exemplo para compreendermos este fenômeno é a observação das atitudes raciais de indivíduos não-negros na era pós-direitos civis.

A este debate, Paula Barreto acrescenta que *se as políticas afirmativas são retiradas do quadro político, o cenário de combate à desigualdade social/racial tende a piorar. Segue afirmando, ainda, que sem as políticas de assistência social, os negros e os chamados grupos minoritários tornam-se, com efeito, mais vulneráveis*. No caso desta problemática nos Estados Unidos, apresentam-se, ao menos, quatro vertentes: (1) o *Liberalismo abstrato* em que os aspectos básicos do credo norte-americano mantém a discussão; (2) a *Naturalização* que permite aos brancos descentralizar a discussão racial no processo argumentativo; (3) o *Racismo cultural* em que as pessoas questionam as políticas afirmativas porque consideram o processo injusto e (4) a *Minimização do racismo* caracterizado por uma espécie de cegueira para a cor apoiada, por sua vez, em *jogadas semânticas e alegações negativas*, dentre outros.

A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro resultou, para João Feres Junior e Jonas Zoninsein, da necessidade de uma mudança de perspectiva por parte do sistema político-legal no sentido de ampliar o acesso aos espaços de formação e garantir a equidade e isonomia universais, fomentando, assim, *o princípio da não-discriminação*. A introdução da obra, estruturada em cinco tópicos, pretende apresentar alternativas do Estado que sejam capazes de dirimir ou, pelo menos, atenuar as fendas abismais deixadas pela desigualdade racial no mercado de trabalho, na formação escolar e nos espaços sociais, de modo geral. Assim, no primeiro tópico, *Ação afirmativa e constitucionalidade*, defender-se-á o dinamismo das leis sob a justificativa de que elas não devem permanecer petrificadas diante das *tensões, problemas e valores da sociedade atual*. Em *Ação afirmativa e valores básicos*, dividido por sua vez, em *Igualdade e Mérito*, se discutirá os efeitos futuros das ações afirmativas efetivadas no presente bem como a precedência da igualdade frente o mérito como princípio fundamental para a inclusão. *Racismo, economia de mercado e ação afirmativa* apresenta uma correlação entre a discriminação racial e o mercado econômico nacional, em que a manutenção da primeira coíbe o desenvolvimento do segundo, pois quanto mais múltiplos forem os segmentos nos mercados de trabalho maior será a produção de capital. Em *Ação afirmativa e reforma universitária*, o objetivo é perceber como o acesso à universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento científico e tecnológico, pode estar diretamente ligado a um quadro socioeconômico menos assimétrico. Por fim, *Ação afirmativa, liberdade cultural e desenvolvimento* conflui as questões suscitadas nos tópicos anteriores, acres-

centando, contudo, o fato de que com maior presença de docentes afrodescendentes e indígenas nos ditos cursos de prestígio das universidades brasileiras e com programas não apenas de acesso, mas de permanências dos estudantes no ensino superior, teríamos a consolidação de um modelo institucional de políticas afirmativas.

Neste sentido, *Múltiplas Vozes: Racismo e Antirracismo na Perspectiva de Universitários de São Paulo*, além de responder latente ao apelo antes feito por Guerreiro Ramos, situa-se como correspondente empírico direto das postulações teóricas que vimos configurar na obra anterior. Trata-se, portanto, de situar o indivíduo negro como sujeito do seu discurso e de perceber, a partir deste, as representações sociais feitas de si e para si. Após interpretar a fala de um dos jovens entrevistados, a autora, Paula C. S. Barreto, conclui o seguinte:

Os estabelecimentos de ensino em que ele estudou eram privados, e nestes os estudantes negros eram minoria. Nesse caso, assim como em outros, as referências depreciativas à cor da pele, ou ao cabelo, aconteceram não apenas em situações de conflito, em que os termos descritivos da cor eram usados com agressividade (como xingamento), mas também nas ocasiões em que, aparentemente, os conflitos estavam ausentes. Em relatos como o de Orlando, a estigmatização racial ocorreu na forma de linguagem jocosa – as “brincadeiras”, as “piadas de preto” – incluindo o uso de apelidos e a ridicularização de certas características físicas. Chama a atenção que o estudante destacou que o alvo desses apelidos e da ridicularização não foi a cor da pele, que, segundo ele, não é tão escura, mas sim o cabelo, que é crespo, e associou estas experiências à auto definição como negro. A afirmação que “às vezes eu penso que eu realmente sou, e eu sou o que eu penso”, reforça a interpretação que, mesmo podendo não se considerar negro, já que a cor da pele é clara, a stig-

matização sofrida o conduziu a tal escolha. (*Idem*, 2008, p. 92-93).

A reprodução de trechos dos depoimentos revela a força com que se mantém, entre nós, os conflitos raciais. Estes, por sua vez, revelam-se em faces diversas que vão desde o isolamento dos jovens negros passando pela linguagem ridicularizadora até alcançar os níveis mais violentos de estigmatização racial.²

Como já havia afirmado, anteriormente, a semântica viva presente na fala dos entrevistados, em *Múltiplas Vozes*, vem reiterar o argumento de João Feres Junior e Jonas Zoninsein sobre a necessidade de uma política de Estado capaz não apenas de garantir o acesso à Universidade como também de instituir um mecanismo de permanência destes estudantes em seus respectivos cursos. Também é na fala deles que, mais uma vez, a formação superior aparece como sinônimo de status e alternativa para a mobilidade socioeconômica. Ademais, cumpre destacar a envolvente polifonia destes discursos: entre um relato e outro, vamos acessando lugares íntimos das vidas dessas pessoas, seus sonhos, seus receios, suas crenças. O caso da empregada doméstica que mesmo tendo chegado a uma das universidades mais conceituadas do país, sente a manutenção da estigmatização pela *expectativa negativa* legada pelo racismo, nos faz acre-

² Os fenômenos, conforme constata Paula C. S. Barreto, têm maior intensidade entre negros pertencentes a famílias de classe média que, ao estudarem em escolas privadas, deparavam-se com uma maioria de jovens não negros. Eu acrescento que estes jovens tendo sido obrigados, diante das situações, a pensarem na própria condição de existência, involuntariamente terminaram por encontrar em si uma expressão de identidade que define o lugar do indivíduo no processo de correlação de forças.

ditar que as tensões raciais no Brasil estão longe de serem extirpadas. Quem sabe, não tenham sido fatos desta natureza que levaram Gilberto Gil e Waly Salomão a considerar como *guerreira a felicidade do negro*.³

CONCLUSÃO

Essas alturas, a questão que me faço é: será possível, algum dia, termos um conceito mais substancial de raça? Ou: será que o conceito, neste caso em particular, é a sua própria ausência? Ou ainda: qual a importância de definirmos o termo raça enquanto conceito analítico ou científico? O certo é que desde a origem dos Estudos Clássicos até o tempo presente, travou-se verdadeira batalha pela busca da definição conceitual de um termo, em si mesmo, inegavelmente oscilante.

Passo, então, a destacar, na medida em que retomo a bibliografia discutida, algumas evidências que a metodologia comparada me permitiu perceber. Inicialmente, a ideia de que os espaços ou lugares no mundo destinados a grupos sociais apresentam-se divididos racialmente. E que o racismo, neste sentido, implica na exclusão de alguns indivíduos a determinados espaços sociais, inclusive, os da ciência, se quisermos, aqui, pensar numa discussão mais contemporânea. Só para citar, Nina Rodrigues apresentou a inferioridade racial dos negros como algo indiscutível e mesmo considerando neles qualquer possibilidade de civilidade, o autor conclui que jamais seriam como a raça branca.

No que diz respeito à divisão racial do trabalho, uma outra grande contribuição nos é dada por João José Reis

³ Consultar a epígrafe deste trabalho.

que, ao apresentar as diferentes funções desempenhadas por africanos, crioulos e mestiços no Brasil, reflete sobre uma das estratégias de dominação pensada pelo Estado colonial para desmobilizar politicamente os subalternizados. Donald Pierson, precursor dos estudos sobre raça e sociedade no nosso país, observa que na cidade de Salvador, no século XX, as populações negras distribuíam-se, distintamente, em relação à cor, à camada econômica, à estrutura ocupacional, dentre outros. Com isso, o autor afirma que há desvantagens daquelas em relação à população branca no processo de ocupação dos espaços, já que esta última, ao contrário das primeiras, não teve de superar os obstáculos socioeconômicos e o desfavorecimento de suas famílias.

Em relação às identidades - termo que na produção atual tem ocupado o lugar antes dado à raça quando esta, por sua vez, não tem se mostrado capaz de contemplar a diversidade cultural dos aspectos que envolvem a questão – as duas abordagens mais comuns são: o essencialismo e o construcionismo. Do ponto de vista de uma metodologia da pesquisa, é possível citar duas categorias: (1) as de prática, voltadas para as narrativas e experiência social cotidiana (nestas se situam a concepção contemporânea acerca das identidades); (2) as de análise, distantes da experiência. Contudo, as identidades permitirão avaliarmos os rótulos raciais como aquilo que é atribuído e refletirmos sobre os efeitos sociais e psicológicos que esses mesmos rótulos provocam. Assim, os conceitos de que se servem os indivíduos quando da formação das suas ações e projetos de vida estão intimamente ligados aos processos de identificação e representação social.

Suscitar uma discussão no campo das diferenças e/ou das identidades será, certamente, uma tarefa árdua já que as ambiguidades, as polivalências e as ausências de fronteiras parecem representar, na maioria das vezes, o travamento da pesquisa. Mas é, sem dúvida, nesse confuso campo discursivo que o corpo se apresenta como palco onde se encenam raças, gêneros, sexualidades, discursos e poder.

REFERÊNCIAS

FONOGRÁFICA

GIL, Gilberio e SALOMÃO, Waly. **Zumbi (a felicidade guerreira)**. In: Quilombo. Rio de Janeiro: Warner Music, 1984. CD.

BIBLIOGRÁFICAS

AGUALUSA, J. E. **Nação crioula; a correspondência secreta de Fradique Mendes**. 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

APPHIAH, Anthony. **Racial identity and racial identification**. In: BACK, L.; SOLOMOS, J. *Theories of Race and Racism. A Reader*. New York: Routledge, 2000.

_____. **The uncompleted argument. Du Bois and the illusion of race**. *Critical Inquiry*. Vol. 12. N. 1. 1985.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor, um estudo de ascensão social**. São Paulo: Cia. Editora nacional. Nova edição. Salvador: EDUFBA, 1996.

BARRETO, Paula C. S. **Múltiplas Vozes: Racismo e Antirracismo na Perspectiva de Universitários de São Paulo**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BASTIDE, R. e FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Ed. Ah-embí, 1955.

CASHMORE, Ellis. **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. “Race”; “Race Relations: Perspective on” and “Race relations; Perspective two”. Fourth Edition. London: Routledge, 1996.

COSTA PINTO, Luis. **O Negro no Rio de Janeiro, relações de raça numa sociedade em mudança**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1953.

COULON, A. **“A imigração e as relações Étnicas”**. A escola de Chicago. Papirus, Campinas, 1995.

COX, O. Race relations. BACK, L. ; SOLOMOS, J. **Theories of Race and Racism**. A Reader. New York: Routledge, 2000.

DU BOIS, W. E. B. **The Conservation of Races**. BACK, L. ; SOLOMOS, J. **Theories of Race and Racism**. A Reader. New York: Routledge, 2000.

_____. **The Souls of Black Folk**, in Three Negro Classics, New York, Avon, 1965.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro como Contra-cultura da Modernidade**. In: *O Atlântico Negro*. CEAA/Ed. 34. 2001.

GUERREIRO RAMOS, A. **A Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias**. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

PEPETELA. **A gloriosa família: o tempo dos flamengos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia (estudo de contacto racial)**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REX, John. **Race Relations in Sociological Theory**. BACK, L.; SOLOMOS, J. **Theories of Race and Racism. A Reader**. New York: Routledge, 2000.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: UnB, 1982.

WEST, C. **A geneology of modern racism**. ESSED, P.; GOLDBERG, D. T. **Race critical Theories**. Blackwell, 2007.

ZONINSEIN, Jonas. e FERES JR, João (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

Raça: ciência, discurso e ideologia na Revista Veja

Prof.^a Ms. Tatiane Pereira Muniz

Resumo:

A problematização da noção de raça, no contexto do multiculturalismo, aparece como um imperativo irrefutável, uma vez que está consolidada como categoria estruturante das relações sociais, especialmente no Brasil, sendo, intermitentemente, acionada na definição dos parâmetros de participação democrática e plural. O estabelecimento de políticas de reparação de recorte racial, bem como, a recente aprovação do Estatuto de Igualdade Racial, no País, é fruto da permanente negociação política e disputa simbólica, nas qual raça aparece enquanto discurso, amparado em argumentos biológicos, sociais e políticos. A investigação de como e em quais circunstâncias “raça” é acionada pela mídia podem fornecer pistas sobre as representações que se tem ou que se pretende perpetrar sobre raça, na atualidade.

Palavras-chave: raça, ciência, discurso, mídia.

O presente trabalho é resultado da monografia, apresentada em 2010, para obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social, na Universidade do Estado da Bahia, na qual buscava-se evidenciar a forma como a categoria raça figurava nas impressões midiáticas, particularmente

na Revista *Veja*, tendo em vista o seu alcance nacional e a sua orientação ideológica. Inicialmente pretendia focar minha análise na incidência da categoria raça nas questões da saúde, entretanto, diante da irregularidade da utilização deste conceito em domínios específicos, ampliei um pouco o escopo do trabalho buscando identificar a forma como a categoria raça é representada nos textos estudados (entre 2000 e 2010) da revista *Veja*, verificando se, e em que medida, essa noção aparece de maneira reificada. O suposto é o de que a raça apareceria como uma entidade naturalizada, especialmente, quando se recorresse ao respaldo científico para sua definição.

No âmbito deste trabalho buscou-se identificar algumas matérias que tem na raça o elemento norteador da discussão e analisar quais estratégias discursivas são articuladas.

Para compreender a maneira como a noção de raça figura nas reportagens da Revista *Veja* faço referência a alguns aportes teóricos da Análise do Discurso, por considerar tal abordagem metodológica adequada aos objetivos deste trabalho. A preferência pela Análise do Discurso reflete o meu interesse em compreender não só o que os textos das matérias querem dizer, mas como eles significam (Orlandi, 2003). Assim, a construção do trabalho se deu também com o objetivo de recuperar as estratégias discursivas em torno da categoria raça, ao longo da história, uma que vez tal procedimento permitiria melhor compreensão das atualizações do conceito e sua utilização no presente.

A expectativa anterior à análise das matérias era de que a noção de raça muitas vezes aparecesse de maneira essencialista/biologizante, na mídia, especialmente quando

atrelada ao campo saúde, que além de envolver uma dimensão biológica é alvo de políticas públicas de recorte racial. Desse modo, o meu objetivo não está em realizar um estudo de emissão ou recepção do conteúdo das mensagens das matérias, mas consiste em uma tentativa de identificar quais discursos (e como eles) se cristalizam acerca da raça, na Revista *Veja*, em uma dimensão em que o político e o simbólico se confrontam.

Contrapondo-se a uma visão esquemática e elementar de comunicação, na qual o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, formulada em um código referido a algum elemento da realidade, (referente – mensagem – código), Orlandi (2003) propõe pensar o discurso no lugar da mensagem, pois não se trata apenas de transmitir informações, nem há linearidade na disposição dos elementos da comunicação. Não haveria, portanto, uma separação entre emissor e receptor, onde um fala primeiro e depois o outro decodifica; ambos realizam ao mesmo tempo o processo de significação e não se separam de forma estanque. Desse modo, os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.

Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2003). Nessa perspectiva, antes

da apreciação de trechos das reportagens é preciso chamar atenção para o fato de que a comunicação de Veja, no que se refere à raça, está assentada nas noções de democracia racial e meritocracia, ao lado da concepção de propriedade privada, que juntas desenham o campo interdiscursivo, a partir do qual se opera a produção de discursos e sentidos da Revista. O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (Orlandi, 2003), é a maneira como o sujeito aciona e faz funcionar a memória discursiva, seus recortes e combinações que indicam sua formação ideológica, assim, “a unidade de análise pertinente não é o discurso mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (Brandão, 2004). No caso aqui exposto, esse espaço de trocas são os sentidos instituídos na relação entre as significações de “Democracia Racial”, de “Meritocracia” e de “Propriedade Privada” pois, são estes discursos históricos que sustentam o discurso atual da Revista, são esses dizeres que são acionados para significar e institucionalizar a posição de Veja, frente às políticas públicas de reparação empreendidas pelo governo.

Para que compreendamos o discurso de Veja, suas reportagens devem ser pensadas a partir do recorte, por ela operado, na história das discussões sobre raça no Brasil, ou seja, na memória discursiva sobre o tema, atentando-se para a forma como a Revista faz funcionar os discursos recuperados, na atualidade, a partir de sua enunciação. Aqui, cumpre observar que quando se procede ao recorte da história ou se prioriza este ou aquele fato na memória discursiva, já se faz acentuando um lugar de discurso. Portanto, quando nos atermos à história dos enunciados recuperados por Veja, para identificar seus discursos sobre as políticas de repara-

ção, vamos perceber que tanto a “democracia racial”, a “meritocracia”, e a “propriedade privada” são signos acionados que podem contribuir para a manutenção do *status quo* e das desigualdades socioeconômicas no Brasil.

Análise das Matérias

A breve apreciação de uma seção on-line de *Veja*, datada de junho de 2008, nos permite identificar algumas preocupações deste meio de comunicação no que se refere às relações raciais no Brasil. A seção não se constitui em matéria, reportagem ou notícia jornalística, mas um espaço semelhante a uma coluna de opinião que reflete os conteúdos que permeiam as matérias que tratam do assunto, além de trazer organizado de forma cronológica, alguns eventos que foram objeto de reportagem. Desse modo, vale à pena estudar o discurso inscrito nesta seção, como suporte para a compreensão daqueles presentes nas matérias às quais ela faz referência.

Assim, considero aqui, o posicionamento da Revista *Veja* com relação às propostas de reconhecimento de identidade e ampliação da cidadania, presentes nas políticas de cotas com recorte racial e no reconhecimento territorial para minorias étnicas. Tais políticas são, de acordo com o material analisado, tratadas por este meio de comunicação como uma ameaça ao princípio de igualdade da democracia (as cotas) e ao desenvolvimento e ao progresso (reconhecimento territorial das minorias étnicas).

Esta ameaça se traduz na visão de que tais minorias estariam invadindo todos os espaços (tanto físicos como sociais) da sociedade brasileira, sem dispor do direito legítimo

para isto, já que a política de cotas e a posse de terras pelas minorias étnicas são consideradas, por Veja, como um atentado aos princípios da meritocracia e da propriedade privada, fortemente valorizados pela sociedade brasileira. A reflexão de Bourdieu (2003) sobre Espaço Físico e Espaço Social é muito útil para a compreensão do processo de distribuição territorial entre as minorias étnicas, no Brasil, pois o que está em jogo aqui não é apenas o espaço social, fisicamente objetivado, em disputa, mas as implicações que a distribuição enseja para as minorias, que a partir disso passam a ser dotadas de um capital social, antes restrito àqueles dotados de maior capital econômico. Além disso,

como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência desapercibida (BOURDIEU, 2003).

Assim, a análise de alguns trechos das matérias da Veja, contribui para demonstrar como este tipo de violência se exerce nas diversas tentativas de manipulações discursivas que buscam deslegitimar as políticas sociais de recorte racial, em geral e, de redistribuição territorial, em particular. A tensão realçada por Veja, ao tratar da distribuição de terra entre as minorias, está na oposição distribuição x desenvolvimento, pois, conforme seus argumentos o que se está operando no país é a desapropriação de terras produtivas para a alocação de comunidades étnicas - e outras comunidades tradicionais - que, com seu modo de vida e de uso da terra, não contribuem para o progresso do país.

Crítérios frouxos para a delimitação de reservas indígenas e quilombos ajudam a engordar as contas de organizações não governamentais e diminuem ainda mais o território destinado aos brasileiros que querem produzir (COUTINHO *et al.*, 2010)

Desse modo, a acusação de Veja é de que o Governo Federal estaria realizando uma reforma agrária paralela ao reconhecimento étnico das comunidades, além de estar desmiscigenando o país.

Desde seu início, o governo do PT alimenta a diferenciação racial no Brasil a pretexto de reforçar a identidade cultural dos negros e reparar injustiças históricas. A parte mais explosiva dessa política de desmiscigenação não está nas cotas universitárias [mas] na subordinação da reforma agrária a critérios étnicos e raciais. Nos últimos quatro anos, uma sequência de medidas e decretos presidenciais induziu os brasileiros a se dividir em comunidades, cores e guetos raciais e ofereceu a cada um desses grupos o direito de pedir a desapropriação de terras hoje ocupadas por empresas, famílias e até ONGs (BORSATO, 2007)

No discurso da revista, é frequente o apelo aos ideais de democracia racial e assimilação, sendo a diversidade elogiada apenas quando esta não consiste na reivindicação de direitos. Esse é o problema das relações étnicas na nação brasileira: o discurso assimilacionista da convivência pacífica da diversidade entra em conflito com as disputas por direitos amparados no apelo étnico. É frequente em Veja, a interpretação das políticas de recorte racial (nas políticas brasileiras, entendidas como étnico-racial, ou étnico como sinônimo de racial) como anticonstitucionais, já que reivindicam atenção às especificidades étnicas, no lugar de políticas universais que, no caso brasileiro, relegam as minorias a situações de vulnerabilidade. Assim, na tentativa

de deslegitimar tais políticas e ensejar uma reação negativa da opinião pública, os argumentos das matérias deste meio de comunicação estão empenhados em negar a existência da raça, categoria sobre a qual repousam tais políticas ditas ameaçadoras, e ao mesmo tempo, cultivar o ódio racial, função que segundo a revista, estaria sendo cumprida pelo Estado ao tentar implementar políticas de reparação que conferem privilégios a grupos que não dispõem do capital social e cultural (méritos) necessários para disputá-los. Para ilustrar o posicionamento de *Veja* com relação a tais questões trago alguns excertos retirados de uma seção on line do semanário, datada de junho de 2008, que consiste em uma espécie de espaço para o esclarecimento de dúvidas sobre o Estatuto da Igualdade Racial e da Política de cotas. Além desta seção, os excertos citados ao longo do texto se referem a algumas matérias que discutem a miscigenação, a política de cotas, a questão territorial e a suposta emergência de uma classe média negra no Brasil. No topo da referida seção, antes de qualquer linha escrita, aparece estampada a imagem dos gêmeos da UNB (Universidade de Brasília), exemplos emblemáticos das controvérsias em torno da implantação da política de cotas nas universidades. No início do texto, a informação sobre a iminência da votação do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei de Cotas aparece de forma ameaçadora: *“ambos podem ir à votação definitiva a qualquer momento e estão inscritos no espectro da chamada ação afirmativa, políticas que pretendem privilegiar determinados grupos sociais prejudicados no decorrer da história”*. Expressões como “a qualquer momento”, “espectro” e “privilegiar” conferem um tom de risco ou ameaça, que induz o leitor a

um posicionamento contrário à possível implementação dos referidos projetos de lei.

“Caso realmente virem lei, os dois projetos estabelecerão uma divisão oficial na população apoiada num critério frágil e superado: a raça. Seria algo inédito no país desde o fim da escravidão”.

Neste enunciado a ideia de divisão da população pautada na raça aparece como um retrocesso, como se, efetivamente, esta divisão já não existisse na prática, definindo a posição que os indivíduos ocupam na sociedade brasileira. O reconhecimento das desigualdades raciais por parte do Estado é distorcido, no texto de Veja, como sendo a institucionalização do racismo, que só teria havido durante a escravidão. A questão é que a escravidão, como antes da Lei Áurea, no Brasil, e a divisão racial, de modo institucionalizado como aconteceu no apartheid, podem até não estar presentes de direito, no País, mas se concretizam, de fato. A escravidão acontece sob os olhos do Estado, em diversas regiões do país, como nas zonas rurais, onde os trabalhadores se submetem aos desmandos dos senhores de terra em troca de comida, em uma relação de dívida impagável. Por outro lado, o racismo se materializa, recorrentemente, nas práticas institucionais, seja no acesso aos diversos tipos de serviços públicos, particularmente o da educação e o da saúde, bem como de forma velada, no trato cotidiano entre as pessoas.

Também haverá cotas para negros no funcionalismo público, nas empresas privadas e até nas propagandas da TV. As certidões de nascimento, prontuários médicos e carteiras do

INSS terão de informar a raça do portador. Ao matricularem os filhos na escola, os pais terão de informar se eles são negros, brancos ou pardos.

A maneira como Veja coloca a disseminação generalizada da forma como a noção de raça seria acionada após a aprovação dos projetos, parece intentar promover nos leitores formações imaginárias sobre o cenário que se desenha com tal situação, o que pode gerar um sentimento de rejeição por parte da opinião pública com relação às políticas que se pretende votar. Tais formações imaginárias poderiam, por exemplo, se traduzir no medo de que a situação racial no Brasil evolua para uma espécie de *apartheid*, interdiscurso manejado pela revista tendo em conta o conhecimento da sociedade das consequências deste evento histórico. A seção está organizada de modo a responder àquelas que seriam as perguntas mais frequentes sobre as políticas raciais. A antecipação das supostas perguntas dos leitores aponta para as formações imaginárias de Veja, indicando sua posição ideológica. Esse mecanismo de projeção, segundo a Análise do Discurso “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (Orlandi, 2003). Assim, tem-se “a imagem da posição sujeito locutor, a posição sujeito interlocutor e também a do objeto do discurso” constituindo todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras e que se complexifica quando esta projeção incide na referida antecipação, resultando “na imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante” (Orlandi, 2003). Neste sentido, através da antecipação, a revista acaba

por cultivar certos valores naqueles leitores que não estão familiarizados com o tema, objeto do discurso, e que, portanto, ainda não tem uma opinião formada sobre ele. Na questão relativa à previsão de quando ocorreria a votação das políticas, Veja responde que não há definição, mas que existem “*fortes pressões por parte de militantes para que a votação finalmente ocorra. O tema pode também ganhar fôlego por parte do próprio governo, pois era um dos compromissos de campanha do então candidato à Presidência Luiz Inácio Lula da Silva em 2002*”. Aqui o esforço de Veja parece ser no sentido de criar certa rejeição da opinião pública, tanto com relação aos militantes do movimento social, quanto contra o próprio presidente da República.

O caráter legal das políticas de recorte racial também é acionado para justificar a defendida impossibilidade de sua implantação. De forma parcial e adjetivada trata a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial como “*monstruosidades jurídicas que atropelam a Constituição*”, pois trariam negros e brancos de forma desigual e oficializariam o racismo. Aqui fica evidenciada, de maneira muito clara, a operação de Veja para desqualificar as leis. Neste sentido, inicialmente, um conjunto de informações técnicas são fornecidas para dar respaldo aos argumentos contrários às leis (tais como, o argumento da igualdade de oportunidade, de democracia e da anticonstitucionalidade) para finalmente apresentar a parcialidade, o julgamento, incitando o sentimento de repulsa pelo “monstro”. Entretanto, com tal postura o jornalista não estaria indo de encontro ao *habitus* profissional, que preza pela imparcialidade, pois estaria desqualificando algo que ameaçaria a sociedade, e que, portanto, tem a obrigação moral de alertar seus leitores. O apelo à

emoção, neste caso, seria justificado por ser uma forma de ratificar o que já foi dito com informações técnicas, além de se constituir em estratégia de aproximação do leitor, não subvertendo, portanto, o *habitus*. É recorrente em Veja a tentativa de deslegitimar qualquer tipo de ação afirmativa de recorte racial, amparando-se também no discurso da impossibilidade de se definir quem seriam os beneficiários de tais políticas, tendo em vista o caráter miscigenado da população. Desse modo, a negação da raça enquanto categoria legítima para a definição de políticas sociais é outro discurso presente em suas matérias.

É interessante observar que, nas reportagens, geralmente quando raça é negada, o é no sentido biológico, como se as políticas justificassem o uso desta categoria somente nesta acepção, quando na realidade, na maior parte das vezes fala-se de raça em um sentido histórico e na perspectiva da reparação social.

Vale lembrar que não existe sequer uma lei brasileira que estabeleça ou estimule a distinção entre pessoas devido à cor da pele. A discriminação existe no dia a dia e precisa ser combatida: porém, se ambas as leis entrarem em vigor, estaremos construindo legalmente um país dividido. Além disso, apoiar-se no critério de raça é um disparate científico (grifo meu): segundo os cientistas, os genes que determinam a cor da pele de uma pessoa são uma parte ínfima do conjunto genético humano – apenas seis dos quase 30.000 que possuímos.

Aqui emerge outra categoria que é objeto de rejeição: o disparate como sinônimo de loucura e irresponsabilidade, e que, portanto, deve ser extirpado. Tal categoria, aliás,

remete ao período da medicalização e “limpeza” social, nos quais os estigmatizados “infames da história” (monstros/ deficientes, loucos, negros) deveriam desaparecer. É interessante notar na análise da seção que não há nenhuma referência relativa aos seus autores e, além disto, as fontes das informações não são creditadas, como se o conhecimentos manejados fossem de domínio público, ou seja, quando se refere aos cientistas, não citam nome, ano de publicação, instituição que representam ou quaisquer outros dados que possibilitem a identificação da fonte.

Veja está de acordo com as interpretações que vão de encontro à utilização da noção de raça de forma deliberada, em uma acepção biológica. Entretanto, negar a categoria raça recorrendo estritamente a este argumento é negar a complexidade da questão racial, no Brasil, caindo na cilada do reducionismo biológico.

Sobre os riscos de classificação baseada na raça a Veja se pronuncia:

Ao exigir, por exemplo, que certidões de nascimento, prontuários médicos e outros documentos oficiais informem a raça de seu portador, o Estatuto da Igualdade Racial está na verdade desprezando uma longa tradição de mistura e convivência em prol de categorias raciais estanques. É, na prática, um exercício de discriminação racial, sancionado pelo estado.

A “longa tradição de mistura e convivência” a que Veja se refere diz respeito ao “mito da democracia racial”, que por ser amplamente difundido e incorporado ao discurso corrente, contribui para velar comportamentos e normas sociais divergentes do perfil de convivência harmônica propagado.

Esta formulação adquiriu, a partir do reconhecimento de lutas empreendidas pelos negros, o caráter de questão discutível e não representativa da condição experimentada pelos negros, uma vez que evidencia-se no país uma forma sofisticada e velada de racismo, identificada por Nogueira como “racismo à brasileira” (Nogueira *apud* Chor Maio, 1999). O mito da democracia racial teve grande importância política na continuidade da construção de um projeto de nação, no qual era necessária a valorização do povo brasileiro, fornecendo “nova chave interpretativa para a realidade brasileira da época: a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural, reversível em suas diferenças” (Silva *et al.* 2009). Na geração intelectual anterior (geração de 1870), as interpretações sobre o Brasil estavam pautadas no determinismo biológico e geográfico que relegava o Brasil a um destino inelutável de atraso. Entretanto, essa transição da interpretação não se deu sem problemas pois,

se por um lado o ideário da democracia racial busca deslegitimar a hierarquia social fundamentada na identificação racial, por outro reforça o ideal do branqueamento e promove a mestiçagem e seu produto, o mulato. Ao mesmo tempo, ao negar a influência do aspecto racial na conformação da desigualdade social brasileira, ela representou um obstáculo no desenvolvimento de instrumentos de combate aos estereótipos e preconceitos raciais que continuavam atuantes na sociedade, intervindo no processo de competição social e de acesso a oportunidades. (SILVA *et al.*, 2009)

Em uma sociedade marcada pelo discurso meritocrático, como a brasileira, as minorias étnicas sempre aparecem em situação de desvantagem nos mencionados processos de competição e acesso a oportunidades, uma vez que historicamente estão excluídas dos espaços sociais destinados aos

“melhores”, e da formação educacional que fornece o capital cultural necessário para disputar tais espaços. O argumento da meritocracia é frequentemente acionado por Veja em sua reação à política de cotas, afirmando ser um instrumento anticonstitucional que ameaça o princípio igualitário da democracia. De acordo com Livia Barbosa, pode-se definir meritocracia “no nível ideológico, como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (Barbosa, 2003).

A forma como Veja trata as classificações (raciais) faz parecer que o ato de classificar é um fenômeno novo e que a arbitrariedade da classificação pautada na raça nunca tenha acontecido. É importante lembrar que o debate sobre a nação brasileira nasce em torno da questão racial e, que a definição dos parâmetros de cidadania foi, por muito tempo, baseada na raça. O que Veja silencia é que a decisão por exaltar o mestiço, como resultado da miscibilidade das raças, presente no mito da democracia racial (frequentemente acionado em suas matérias), foi igualmente arbitrária, tendo no Estado a autoridade legitimadora. Originalmente utilizado de modo a desconstruir certos determinismos, o mito da democracia racial é deslocado do seu contexto de surgimento, para, nas matérias, legitimar as desigualdades.

Assim, quando Veja trata da miscigenação como algo dado e a classificação racial como arbitrária não problematiza a complexidade da questão, caindo em um discurso simplista para justificar sua orientação ideológica e persuadir a opinião pública.

Deste modo, verifica-se que Veja, ao tratar das cotas, argumenta que raça não existe; sobre os índios, estes estariam extintos; quilombolas são oportunistas, e antropólogos que, recorrentemente, são chamados a decidir sobre a veracidade das identidades, são os irresponsáveis legitimadores da “farra oportunista”.

A explicação científica da noção de raça é reduzida a uma dimensão biológica e há uma reivindicação da determinação da identidade por parâmetros científicos, desqualificando a perspectiva da autoidentificação; a miscigenação é tomada de forma reificada e as identidades como fixas. Essa reivindicação de Veja pela prova científica das identidades incorre naquilo que Bourdieu chama atenção:

a confusão dos debates em torno da questão de “etnia” ou de “etnicidade” (eufemismos eruditos para substituir a noção de raça, contudo sempre presente na prática) resulta, em parte, de que a preocupação de submeter à crítica lógica os categorias do senso comum, emblemas ou estigmas, e de substituir os princípios práticos do juízo cotidiano pelos critérios logicamente controlados e empiricamente fundamentados da ciência, faz esquecer que as classificações práticas estão sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais (Bourdieu, 2001).

Neste sentido, tanto o Estado que tem a “autoridade de impor a definição legítima, conhecida e reconhecida, das fronteiras e do território, o princípio de divisão legítima do mundo social” (Bourdieu, 2001) como os meios de comunicação, tendo em vista a sua capacidade de indicar tendências face à opinião pública, devem estar cientes de que

a procura dos critérios objetivos de identidade regional ou étnica não deve fazer esquecer que, na prática social, estes

critérios (por exemplo, a língua, o dialeto ou o sotaque) são objeto de representações mentais, quer dizer, de atos de percepção e de apreciação de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de representações objetais, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc) ou em atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que tem em vista determinar a representação mental que os outros podem ter dessas propriedades e dos seus portadores (BOURDIEU, 2001).

Desse modo, o critério da autoidentificação étnica admitido pelo Estado para o reconhecimento de territórios étnicos é coerente com os processos identitários, pois uma vez que a identidade é situacional, conforme já sugerido por Barth (Barth *apud* Villar, 2004), os indivíduos poderão acioná-las ou abandoná-las à sua conveniência. Por esta perspectiva, aquilo que Veja chama de práticas oportunistas, é resultado da própria dinâmica das identidades, criadas e recriadas em função de interesses diversos e, portanto, sendo constantemente objeto de negociação.

O conteúdo das mensagens analisadas demonstra a falta de preocupação e de rigor dos profissionais de comunicação que, além da superficialidade, se apropriam de conceitos e teorias de maneira equivocada e distorcida de modo a caber em seus argumentos. Um exemplo desta apropriação distorcida ocorreu com a polêmica citação descontextualizada de uma frase que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro supostamente teria dito: “não basta dizer que é índio para se transformar em um deles. Só é índio quem nasce, cresce e vive num ambiente de cultura indígena original”. Ao manipular a citação, Veja busca ratificar a crença de que a legitimidade de uma identidade deve estar atrelada ao território e aos sinais diacríticos de uma cultura, impon-

do um princípio de di-visão, no sentido de deslegitimar um grupo social, no caso o indígena. Essa manobra de Veja é melhor compreendida à luz do seguinte trecho do texto de Bourdieu:

as lutas a respeito de identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer grupos. Com efeito, o que nelas estão em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social, através dos princípios de divisão que quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido, e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 2001)

Novamente o apelo à ciência e ao vínculo às raízes aparece neste trecho da matéria a seguir:

A ganância e a falta de controle propiciaram o surgimento de uma aberração científica. Antropólogos e indigenistas brasileiros inventaram o conceito de "índios ressurgidos". Eles seriam herdeiros de tribos extintas há 200 ou 300 anos. Os laudos que atestam sua legitimidade não se preocupam em certificar se esses grupos mantêm vínculos históricos ou culturais com suas pretensas raízes. Apresentam somente reivindicações de seus integrantes e argumentos estapafúrdios para justificá-las (VEJA, 2010)

Ao tratar do fazer antropológico, Veja procede a uma operação simbólica na qual os elementos constitutivos deste

campo, representativos de uma cientificidade, que a própria revista reivindica, são desacreditados como ideológicos, o que sugere que, ao menos no que se refere a estas causas, a perspectiva de ciência de *Veja* parece se restringir às ciências naturais. Por outro lado, a má qualidade de certos laudos com os quais, eventualmente, estes “jornalistas” tenham tido contato é tomada de maneira generalizada, o que demonstra o seu completo desconhecimento (ou desinteresse em explicar) de que os laudos de identificação étnica estão pautados na etnogênese dos grupos em estudo, construída a partir de documentos e dos relatos e histórias de vida que atestam o pertencimento.

Mostra-se vantajoso para a *Veja* correr o risco de se indispor com os antropólogos – rotulando-os de irresponsáveis – já que estes são portadores de conhecimentos que podem oferecer resultados capazes de favorecer os direitos das minorias. O descrédito promovido pela revista contra esta categoria profissional tem como contrapartida a possibilidade de desconstrução da ideia de que comunidades tradicionais tenham algum tipo de direito.

Finalmente, outra estratégia discursiva de *Veja* na tentativa de negar a necessidade de políticas afirmativas está presente na notícia que trata da emergência de uma classe média negra (*Veja*, 1999). Nesta matéria a Revista elenca os “cases” de sucesso, materializados na ascensão do negro na pirâmide social. Assim, médicos, advogados, pilotos de avião e empresários negros tem a oportunidade de expor os objetivos conquistados apesar das dificuldades enfrentadas por causa do racismo. Estes casos particulares são tratados como histórias de superação, que atribuem à força e competência individuais a razão da ascensão.

Deste modo, o que é preconizado por Veja é que, se alguns negros podem alcançar o sucesso, todos podem. As portas da mobilidade social não estariam tão fechadas como nas sociedades de castas e, com algum esforço, os mais persistentes conseguem passar por ela.

Por esta perspectiva, pode-se inferir que o modelo de meritocracia defendido pela revista porta como exemplo estes sucessos individuais que não tem, na origem, a promoção de políticas públicas ou alterações das práticas que regem a distribuição das oportunidades no tecido social; neste sentido, ao mesmo tempo em que combate as políticas públicas de recorte racial, exalta como uma espécie de receita de ascensão as possibilidades abertas com base nos méritos individuais, e não nas conquistas coletivas, pautadas por avanços políticos que buscam a democratização de direitos e a ampliação da cidadania.

Veja não evidencia que as oportunidades estão desigualmente distribuídas, e que o espaço social que o indivíduo ocupa delimita seu horizonte de possibilidades, bem como influencia no seu senso de realização (Bourdieu, 2001). Os poucos casos de sucesso são vistos como um tipo de sorte que não chega para todos os membros de tais espaços sociais e estes se conformam a expectativas mais realistas. Tal conformação é útil para as classe dominantes na reprodução do status quo e da opressão, conforme aponta Bourdieu:

“as disposições realistas, até resignadas ou fatalistas, que fazem com que os integrantes das classes dominadas se adaptem a condições objetivas suscetíveis de serem julgadas intoleráveis e revoltantes por parte de agentes dotados de outras disposições, só possuem as aparências da finalidade contanto que se despreze o quanto elas contribuem, por conta de uma

contrafinalidade, para reproduzir as condições da opressão”.
(Bourdieu, 2001)

Ao mostrar casos particulares de emergência do negro na sociedade, Veja aponta que esta possibilidade é defensável e sua realização é acolhida como ratificadora da ordem, uma vez que aqueles poucos que emergem estão enquadrados nos parâmetros meritocráticos que ela defende. Na medida em que evidencia o tortuoso caminho para se chegar ao topo, Veja também produz o efeito de desencorajar as aspirações orientadas por objetivos mais ambiciosos. Assim, a revista presta um desserviço tanto ao movimento social no enfrentamento das desigualdades, na medida em que incompatibiliza o fenômeno da ascensão à reivindicação de políticas públicas, quanto na conformação das esperanças dos indivíduos em situação de subalternidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. In: *Igualdade e Meritocracia*. Ed. 4. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. pp. 21-104.

BORSATO, Cíntia; EDWARD, José. Eles querem desmisticar o Brasil. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril. Edição 2002, ano 40, n. 13, Abr, 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/040407/p_060.shtml> Acesso em: 02 fev. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: **A Miséria do Mundo**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2003 pp. 159-166.

_____. “A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região.” In:

O Poder Simbólico. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2001 pp. 107-132 (4ª edição).

_____. O ser social o tempo e o sentido da existência. In: **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. pp. 253-300

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial:** Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010. Câmara dos Deputados. Série legislação ; n. 49. Brasília: Edições Câmara, 2010. 33p. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/4303>>

BRANDÃO, Helena H.N. **Introdução à análise do discurso.** Ed. 2. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. 122p.

BRAUN, Lundy; FAUSTO-STERLING Anne; FULLWILEY Duana. Racial Categories in Medical Practice: how useful are they? Health Reference Center Academic. Vanderbilt University Library, Oct. 2008. Disponível em: <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC>

CHOR MAIO, M.; MONTEIRO, S. Política Social com Recorte Racial no Brasil: o caso da saúde da população negra. In: CHOR MAIO, M (Org.) **Raça como Questão.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. pp. 285-310.

CHOR MAIO, M.; SANTOS, R.V. **Política de Cotas, os ‘Olhos da Sociedade’ e os Usos da Antropologia:** o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). In:

CHOR MAIO, M (Org.) **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. pp. 253-283.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do Discurso Político:** derivas da fala pública. São Carlos: Clara Luz, 2006. 157p.

COUTINHO, Leonardo; PAULIN, Igor; MEDEIROS, Júlia. A farra da antropologia oportunista. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril, edição 2163, ano 43, n. 18, mai, 2010.

Editora Abril: 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050510/farra-antropologiaoportunista-p-154.shtml>> Acesso em: 02 fev. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Ed. 17. Edições Loyola. São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed.34, 1999. 240p.

_____. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

LUIZ, Olinda do Carmo. **Ciência e Risco à Saúde nos Jornais Diários**. São Paulo: Annablume; São Bernardo do Campo: Cescos, 2006. 182p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP 6ª Ed. Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes. 2003. 100p.

PINHEIRO, Daniela. *A Classe Média Negra*. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril. Edição 1611, ano 32, n. 33, Ago, 1999. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?edicao=1611&pg=0>> Acesso em: 26 fev. 2011.

SANTOS, R.V.; MAIO, M.C. **Antropologia, raça e os dilemas das identidades na era do genoma.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v.s12, n.2, p. 447-68, maio-ago. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 287p.

SEÇÃO ON LINE. **VEJA:** junho de 2008. Perguntas & Respostas: sistema de cotas. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/cotas/index.shtml> Acesso em: 02 fev. 2011.

SEYFERTH, Giralda. **O Beneplácito da Desigualdade:** breve digressão sobre racismo In: Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2002.

SILVA, Adailton; Luiz, Crisitana; Jaccoud, Luciana; Silva, Waldemir. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008) In: **A Promoção de uma política de Igualdade Racial:** uma análise dos últimos 20 anos. Luciana Jaccoud (org.). Brasília: Ipea, 2009. 19.

Um mapeamento cultural dos batuques, do samba e do samba de roda

Prof. Dr. Erivaldo Sales Nunes

Resumo:

As reflexões a serem apresentadas tratarão dos enfoques abordados por determinados pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se voltaram para os trabalhos cujas temáticas estão relacionadas às representações das danças, dos cantos, dos folguedos de expressão negra provenientes no Brasil. As pesquisas acadêmicas a serem discutidas representam um levantamento sistematizado de estudos direcionados para as culturas africanas, produzidas sobre os séculos XVII a XX, em que se contemplaram as danças e os cantos dos negros denominados inicialmente de batuques. As transformações ao longo da história dos povos afrodescendentes irão apontar mudanças dos *batuques* até ganhar o nome e a forma de *samba*. Esse mesmo samba em sua derivação regional para o Estado da Bahia chamar-se-á *samba de roda*.

Palavras-chave: batuques, sambas, samba de roda, representações.

1 INTRODUÇÃO

Levantar algumas narrativas históricas sobre a música e a dança popular produzidas pelos negros no Brasil, impli-

cou um trabalho de pesquisa em fontes documentais procedentes de cronistas e/ou viajantes que visitaram a “colônia” portuguesa entre os séculos XVII e XIX, e que serviram como fonte de dados e informações para antropólogos, sociólogos, historiadores, etnomusicólogos, entre outros. Esta foi a tarefa inicial da etapa de levantamento bibliográfico desta pesquisa,¹ aqui denominado de *mapeamento cultural*.

As abordagens dos autores que serão aqui discutidas estão temporalmente demarcadas numa produção de textos publicados no século XX, especificamente a partir da década de 60. Nesse período, as contribuições científicas caminharam pela busca das “origens” dos batuques africanos, suas semelhanças e diferenças com os batuques praticados na África Central (principalmente em Angola e Congo). Outro enfoque abordado estava direcionado para as relações sociais entre as pessoas que os praticavam e quem os proibia, demonstrando assim os diversos discursos construídos pela classe dominante e pelo olhar estrangeiro “europeu”, discursos que recriaram e representaram as diversas formas de perseguição às práticas dos cantos e danças da diáspora africana.

Além disso, as influências e as transformações que esses batuques sofreram, ganhando em cada estado brasileiro configurações específicas, por sua vez complementam os enfoques abordados na literatura levantada nesta pesquisa.

¹ O presente artigo é parte integrante do capítulo 1, denominado *Um Mapeamento Cultural dos Batuques, do Samba e do Samba de Roda*, da minha dissertação de Mestrado intitulada *Cultura Popular No Recôncavo Baiano: a tradição e a modernização no samba de roda*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, defendida em Fevereiro/2002, sob orientação da Profa. Dra. Ivia Iracema Duarte Alves.

A constituição do samba e suas variantes pelo Brasil chegaram a se tornar um importante elemento de construção de uma identidade nacional, tendo passado por uma visão semiótica (signos e significados) através das “culturas negras” começaram a ganhar espaço para a produção e para o reconhecimento científico. A passagem do samba rural para o urbano, influenciando e alimentando a indústria fonográfica, atingindo classes tanto burguesas como populares, são alguns exemplos de formas de apropriação das práticas culturais advindas dos negros.

2 Quem praticava os batuques, o samba e o samba de roda

A diversão de escravos, libertos, crioulos, mulatos e pessoas dos estamentos mais baixos, de certa forma, compõem o perfil daqueles que frequentavam as rodas de samba, isso até o início do século XIX. É através do crescimento da inserção dos batuques por brancos pobres e dos mulatos que se começa a perceber a inserção de adaptações provocadas pela interação entre brancos e negros.

Uma das adaptações que irá se incorporar à prática e à execução dos sambas e do samba de roda será o acréscimo o instrumento viola, ainda em finais do século XIX. O uso da viola como instrumento é um componente que demonstra claramente, a integração da cultura europeia, ocorrida justamente em função da mistura de influências crioulo-africanas e branco-europeias. Outro ponto importante a ser destacado como resultado das pesquisas efetuadas por TINHORÃO² é que havia claramente no final do século XIX uma dicotomia das danças e dos sons praticados no

Brasil: de um lado as danças e os sons populares de terreiros de origem africana, e de outro lado as danças e os sons de salão dirigidos à burguesia(média e alta) composta por funcionários públicos e pequenos comerciantes locais. Portanto, o perfil de quem praticava as rodas de samba em finais do século XIX já não era restrito aos negros e escravos, havia a incorporação de brancos e de mestiços, embora se demarcassem os espaços territoriais: terreiros e salões de festas.

Parece que até meados do século XX, essa dicotomia será mantida e até mesmo consolidada. Haverá um culto ao erudito e um outro ao popular, cujos campos de atuação serão demarcados e opostos. Os batuques e os sambas estariam estigmatizados como culturas de negros dos estamentos mais baixos, enquanto os bailes, as festas de clubes, teatros, posteriormente discos e fitas, seriam de consumo e acesso das camadas média e alta da sociedade brasileira, brancas e não brancas mas partícipes da cultura hegemônica colonizada.

Chegamos ao final do século XX com uma inversão deste quadro, em determinadas regiões do Brasil. Os grupos de samba de roda localizados no recôncavo baiano estão em contato diário não só com as festas tradicionais da cidade de Santo Amaro, como também se apresentam em teatros, gravam cd, realizam excursões pelo território nacional e por outros países. A cultura já não faz parte apenas de uma realidade local, ela é mostrada como formas de expressão e criação de grupos.

O perfil de quem participava de rodas de samba em finais do século XIX, segundo SANTOS era qualificado

² TINHORÃO. Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folgedos: origens. São Paulo: Art Editora, 1988.

como "*refúgio da pior gente*",³ revelando um discurso que inscreve todos os seus participantes no campo do pré-conceito de um antitrabalho. Na perspectiva do trabalho burguês, capitalista, as elites pressupunham que os batuques e sambas constituíam espaços sem nenhum pertencimento, uma vez que para seus praticantes não haveria acumulação e muito menos constituição de um patrimônio. Os praticantes das rodas de samba seriam pessoas que viviam em uma terra em que ninguém era dono de nada. Os espaços de práticas dos sambas e batuques podiam, simbolicamente, ser visualizados como autônomos. O reconhecimento de tal autonomia fez com que "*os locais onde aconteciam os sambas no centro da cidade ou nos seus arredores, fossem vistos como bairros isolados da cidade.*"⁴ Simbolicamente, significava longe da moral, da decência e da lei, longe do Estado. Enfim, a mentalidade relevante para as elites hegemônicas do Brasil em início do século XX associava o samba e suas rodas àqueles que viviam da vadiagem, da malandragem, do capadócio.

Segundo FURTADO FILHO,⁵ de 1920 até quase 1930 o samba no Rio de Janeiro ainda era espúrio. Era tido e havido como próprio de malandros, como cantoria de vagabundos/marginais e cabia à polícia o papel de reprimi-lo

³ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. Divertimentos estrondosos: batuques e sambas no século XIX. In: SANSONE, Lívio e SANTOS, Jocélio Teles dos. *Ritmos em trânsito: socioantropologia da música baiana*. São Paulo: Dynamis; Salvador: Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A., 1997. p. 22.

⁴ Cf. Id.

⁵ Cf. Ernani FURTADO FILHO. *O combate ao samba e o samba de combate. Música, guerra e política – 1930-1945*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em História). PUC-SP.

e vigiá-lo. Na Bahia, o trabalho de Jocélio dos SANTOS⁶ avalia a perseguição aos batuques em finais do século XIX. O enfoque é de apontar historicamente como se processou tal perseguição e a relação entre brancos e negros nas práticas dos batuques em terreiros e festas. Em finais do século XIX, coube à imprensa da Bahia, o papel de caracterizar a existência dos sambas como sendo uma provável falta de modos civilizados. As práticas, fossem elas lúdicas ou religiosas, eram associadas a brigas e confusões, considerados fatos inerentes a tais divertimentos. A imprensa baiana se encontrava em consonância com as preocupações policiais, mas havia diferenças. Enquanto a polícia era "apreensiva" com a ordem pública, a imprensa demonstrava inquietações de caráter social e estético⁷. A perseguição policial às práticas culturais dos negros (em especial ao candomblé) na cidade de Salvador entre 1920 e 1942 é enfatizada por LÜHNING⁸ que aponta a necessidade de interferência da polícia para: reduzir o barulho "infernai" dos atabaques; manter

⁶ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS, op. cit.

⁷ No Jornal Correio Mercantil de 30/09/1841, em Salvador/BA, foi veiculada matéria cujo texto atribui aos batuques atos de "tumultos" e, ao mesmo tempo, divulga-os como evento, como parte integrante de "programas de festas". Era portanto, uma forma de ironicamente, desqualificar os festejos e os participantes dos batuques. Com a divulgação no jornal buscava-se informar a polícia, e com isso era possível vigiar e reprimir as rodas de batuques. Cf. *Ibid.*, p. 29.

⁸ A imprensa baiana entre 1920 e 1942 acusa as práticas religiosas ligadas ao candomblé, exigindo que a polícia efetue diligências no sentido de coibir os chamados "abusos" dos adeptos. Cf. Angela LÜHNING. "Acabe com este santo, Pedrito vem aí...", Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920-1942. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, Dossiê 300 anos povo negro, p. 194-220. 1995/96.

a higiene e limpeza nas ruas contra os “ebós”; extinguir o exercício ilegal de medicina e curandeirismo.

Se por um lado a imprensa demonstrava surpresa com a existência de policiais sambistas, por outro lado a repressão policial não era nem um pouco amena com seus praticantes, mesmo sendo eles pertencentes a alguma corporação policial. Ainda segundo LÜHNING, existiam integrantes da corporação policial que eram “aliados”,⁹ ou melhor participantes e adeptos ao candomblé, o que provocou por parte da imprensa baiana profunda indignação e repúdio. Outro ponto a ser destacado é que no final do século XIX a presença de mulheres nos sambas era constante, principalmente nas ruas e casas de Salvador. Em vários sambas, elas eram a maioria dos componentes. Em outros, a presença feminina era exclusiva e diversificada se considerada a condição social de quem deles participava. Nos estudos feitos por SANTOS reforça-se a probabilidade de que:

(...) tanto as mulheres quanto os homens que se reuniam para formar grupos de sambista tivessem como ponto de partida as relações de vizinhança. A proximidade, amizade e as relações que se estabeleciam em espaços contíguos, ou no mesmo bairro, teriam sido um fator aglutinador para a existência desses grupos de sambistas.¹⁰

A folclorista e historiadora santoamarense Zilda PAIM¹¹ afirma que o samba de roda baiano tem em sua composição fortes heranças de danças, principalmente, aquelas que eram praticadas em Angola. A diáspora africa-

⁹ Cf. *Ibid.*, p. 202.

¹⁰ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. *op. cit.*, p. 26.

¹¹ Cf. Zilda PAIM. *Relicário Popular*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, EGBA, 1999.

na foi forçada a adaptar-se a um novo meio social, já tendo desde os primeiros movimentos de tráficos negreiros, exemplos de transformações em suas práticas culturais e religiosas. No recôncavo baiano, até início do século XX, o sambador ou sambadeira eram vistos, segundo PAIM como o deflorador, o desordeiro ou a prostituta, a vagabunda. São papéis sociais que (des)qualificam os seus praticantes e, portanto, seriam consideradas pessoas da pior espécie aquelas que frequentavam as rodas de samba. A prática do samba era vista como sendo uma “coisa” de negros, e em nenhum momento compreendida como sendo expressão da “cultura” dos negros. Esses papéis sociais que desqualificavam os sons, as músicas e as danças dos negros no Brasil contavam com o reforço das narrativas construídas pelos proprietários de terras, pelo discurso colonizador e finalmente pelos relatos dos viajantes estrangeiros. As expressões culturais eram vistas pelo “outro” como sendo o exótico, o primitivo.

O autor de *Samba de Umbigada*,¹² Edison CARNEIRO, atribuiu aos batuques características tais como bater palmas, umbigadas, danças em rodas. Estas formas de representação estão presentes no lundu, no côco, no bambelô, no tambor de crioula, no jongo, no samba de roda baiano e carioca. A “umbigada” e o “*lembamento*” são os traços mais comuns nestas derivações de ritmos e danças no Brasil. Conforme observação e registro do viajante português

¹² As danças dos negros, enquanto rituais, constituem representações alegóricas. Na África (Congo e Angola) era comum haver um ritual nas festas de casamentos entre os negros, denominado de lembamento ou lemba. As danças ocorridas representavam cenas da vida dos negros casados e contemplavam os jogos amorosos e os atos sexuais. Cf. José Ramos TINHORÃO. *op. cit.*, p. 47.

Landislau Batalha, sobre as práticas tradicionais do antigo reino do Congo, esse ritual do *lembamento* era conhecido como quitomba ou quizomba. A quizomba era uma dança que consistia em:

(...) formar uma roda, dentro da qual saem uns pares que bailam no largo, dois a dois, tomando ares invocadores e posições indecorosas, em que a voluptuosidade discute com a insolência as honras da primazia. Os que entram na dança cantam em coro a que os dois pares respondem em canções alusivas a todos os feitos conhecidos da vida privada dos presentes e dos ausentes.¹³

A descrição efetuada sobre o ritual do *lembamento* envolvendo danças e sons dos negros representa traços que estão muito próximos do samba de roda atual praticado no recôncavo baiano. Embora o ritual do lembamento em si não proceda na atualidade dos grupos localizados em Santo Amaro da Purificação, a prática simbólica é bastante semelhante àquela descrita por Alfredo Sarmiento. No recôncavo, região de nossa pesquisa, entrar nas rodas, cantar em coro experiências do cotidiano, dançar ao som das palmas, são algumas características que, simbolicamente, estão relacionadas ao lembamento. Se as danças do lembamento no Congo tinham uma relação com práticas religiosas, na atualidade os sambas de roda no município de Santo Amaro da Purificação, também, convivem com práticas religiosas. As rodas de samba acontecem ora nas casas (em frente de

¹³ Cf. Alfredo de SARMENTO. Os sertões d'África (Apontamentos de viagem). Lisboa: Editor-proprietário Francisco Arthur da Silva, 1880. p. 86. *apud* José Ramos TINHORÃO. *op. cit.*, p. 48.

casa, nos quintais), ora nas ruas da cidade de Santo Amaro, como por exemplo em comemoração ao dia do Padroeiro da cidade, Nosso Senhor Santo Amaro, na Novena a Nossa Senhora da Purificação ou na Festa do Bembé do Mercado. Tais práticas religiosas acontecem respectivamente nos meses de janeiro, fevereiro e maio. Há na contemporaneidade uma associação entre o ritual religioso cristão e as heranças afrodescendentes, analisadas aqui como afro-brasileiras. O espaço físico-geográfico dos sambas de roda em Santo Amaro transita entre a casa e a rua, entre o público e o privado.

Retomando ao ritual do lembamento, este que era denominado em Portugal de quizomba, no Brasil passa a assumir a denominação de batuques. Além de se constituir como uma das diversas danças e sons trazidos pelos africanos, demonstrou características muito similares ao que depois viria a se chamar de samba ou umbigada. A referência aos batuques em Luanda na África, por exemplo, caracteriza-se por um círculo formado por dançadores, indo para o meio "*um preto ou preta, que depois de executar vários passos, vai dar uma umbigada ou embigada a que chamam semba, na pessoa que escolhe, a qual vai para o meio do círculo substituindo-o.*"¹⁴ Já em Angola, assim como no Congo, o batuque consistia em um círculo formado por dançarinos cujos pares eram substituídos por outros. Em análises feitas por SANTOS, no Brasil, o batuque se mantinha fiel ao observado no Congo e em Angola. Aos olhos dos estrangeiros era considerado uma dança lasciva, obscena e imoral, repro-

¹⁴ Cf. Alfredo de SARMENTO. Os sertões d'África (Apontamentos de viagem). Lisboa: Editor-proprietário Francisco Arthur da Silva, 1880, p. 86. *apud* Ibid., p. 49.

duzida aqui pelos afrodescendentes, praticada por negros e por gente também “aceada”.¹⁵

As práticas entrelaçadas dos batuques dos negros parecem decorrer de uma prática da nação do Congo, enquanto o batuque dos “aceados” é uma mistura da tradição da cultura de crioulos, mulatos e brancos. Esses dois tipos de batuques têm em sua estrutura o caráter lúdico a ponto de caracterizar-se dentro da comunidade negra como sendo práticas que “*possuíam algo em comum: a excitação na música e na dança*”,¹⁶ tendo como praticantes negros, mestiços e brancos pobres. Quando pensamos na Bahia, constatamos que a influência africana levou a cidade de Salvador, ainda no século XVIII, a se constituir culturalmente como a mescla do hibridismo de etnias “*lusobanto-sudanesa*”.¹⁷ Avalia-se, dessa forma, que os batuques praticados em diversas nações africanas possuíam semelhanças e diferenças e que os mesmos influenciariam e foram influenciados por tradições portuguesas.

3 Onde se praticavam os batuques, o samba e o samba de roda: praças, terreiros e quartéis

Na história do negro no Brasil, se por um lado perderam até início do século XX as perseguições e antipatias às

¹⁵ Termo mencionado no *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, 1875/1889, para conceituar e diferenciar o samba originário do Congo (mais próprio dos negros africanos) e aquele praticado no Brasil, atribuído aos crioulos, aos mulatos e aos brancos. Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. op. cit., p. 17.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 18.

¹⁷ Cf. Gilberto GIL; Antonio RISÉRIO. Uma teoria da cultura baiana. In: Id. *O poético e o político e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. pp. 155-178.

reuniões e os batuques por parte das autoridades da lei e do estado, por outro havia resistência que era implantada em lugares estratégicos. No Rio de Janeiro, um destes lugares foi a residência na Praça Onze da mulata Hilária Batista de Almeida – a Tia Ciata. Além de ser uma babalaô-mirim respeitada, simbolizava toda a “*estratégia de resistência musical à cortina de marginalização*”¹⁸ erguida contra o negro após a Abolição.

Foi justamente na casa da Tia Ciata que surgiu Pelo Telefone, o samba que lançaria no mercado fonográfico um novo gênero musical. Não era à toa que a casa da tia Ciata se situava na comunidade da Praça Onze. A praça, lugar de encontro e comunicação entre indivíduos diferentes, acabara sendo um importante espaço para reuniões das mais diversas classes sociais. Naquele lugar, segundo SODRÉ “*os investimentos simbólicos*”¹⁹ do povo encontravam-se acolhidos por parte de intelectuais e de alguns setores da pequena burguesia carioca. Somente depois de 1900, a Praça Onze tornou-se ponto de convergência da população pobre do morro de Mangueira/Estácio (favelas), favorecendo a expansão territorial de blocos e cordões carnavalescos, além de rodas de samba.²⁰

Se na cidade do Rio de Janeiro houve um movimento de resistência em locais estratégicos, como a Praça Onze, na Bahia no final do século XIX, os espaços de resistência iam além dos locais públicos, segundo SANTOS²¹ ocorrendo inclusive no interior do quartel do Exército do Forte de São Pedro, em Salvador. A participação de policiais nos sambas

¹⁸ Cf. Muniz SODRÉ. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Maud, 1998. p. 15.

¹⁹ Cf. *Ibid.*, p. 17.

²⁰ Cf. *Id.*

baianos não se restringiu apenas ao contingente do quartel do Forte de São Pedro. Eles estavam presentes em vários sambas que aconteciam em espaços privados ou públicos das ruas de Salvador. Podemos inferir que a participação de policiais em sambas se deve não pela sua função profissional, mas sim pela sua condição social.

Tanto no Rio de Janeiro como na Bahia, os espaços sociais de resistência das práticas das rodas de samba eram locais estratégicos para garantir a preservação das práticas culturais dos negros: sua música, seus sons, suas danças. As perseguições, proibições e tolerâncias dessas práticas no Brasil, nada mais eram do que a tentativa das elites dominantes (desde a colonização à constituição da república velha oitocentista brasileira, avançando até início do século XX) de conter toda e qualquer expressão que colocasse em risco os seus interesses econômicos. A manutenção do sistema de produção escravista foi o elemento central na determinação de tal postura, depois da indústria.

As proibições das práticas dos batuques deveram-se em parte à incorporação do branco a essas práticas, isso ainda no século XVIII. Tal participação começou a preocupar as autoridades civis que estavam, segundo TINHORÃO “*alarmadas com as mudanças de costumes que tal democratização, iniciada da mistura com escravos, começava a provocar em segmentos mais elevados da sociedade branca.*”²² A preocu-

²¹ Cf. notas publicadas no Diário da Bahia nos dias 06 e 12 agosto de 1876, que diziam o seguinte: “temos ouvido queixas contra um continuado samba que há toda noite, até hora adiantada no quartel do Forte de São Pedro. Sabemos que já por esse motivo o subdelegado da Victoria dirigira-se ali para pedir a cessação de tão incomodativo divertimento: mas não foi atendido”. *Apud* Jocélio Teles dos SANTOS. *op. cit.* p. 23.

²² Cf. José Ramos TINHORÃO. *op. cit.*, p. 40.

pação das autoridades com os batuques se dá em parte pelo fato de esses encontros não se realizarem mais em terreiros segregados dos negros escravos, visto que agora, com a adesão de brancos e mestiços, adquiriam essas reuniões um caráter de expansão social crescente, de lazer.

Convém salientar que até meados do século XIX, o que os portugueses chamavam de batuques, não configurava como sendo um baile ou um folguedo, mas sim uma diversidade de práticas religiosas (das quais não temos certeza absoluta de como eram), danças rituais e formas de lazer. No momento em que as autoridades começaram a perseguir as reuniões dos negros em que ocorriam danças, cantos e ritmos de percussão, o que era uma espécie de rito social de mera diversão para os escravos ou mesmo uma prática religiosa, com a repressão essas reuniões passam a ser realizadas em locais abertos nas matas, longe do centro urbano, às escondidas. Na zona urbana ou nos povoados da zona rural, os batuques tornaram-se oficialmente reconhecidos apenas como local de diversão, agora de negros, brancos e mestiços.

Algumas inferências feitas por SANTOS nos chamaram a atenção: a) ao observar os nomes das pessoas presas por praticarem os batuques, notou que nem todos eram africanos, o que o levou a supor que “*os sambas baianos oitocentistas não deveriam ser traduzidos como espaços de agrupamentos étnicos*”²³ b) no imaginário das elites, os espaços onde ocorriam os sambas eram vistos como áreas de completa desordem, no sentido de desrespeito às leis que proibiam os “divertimentos estrondosos”, eram espaços imorais, indecentes. Percebe-se, dessa forma, que na cidade de Sal-

²³ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. op. cit., p. 21.

vador, em finais do século XIX, a profusão de sambas não girava em torno de uma só etnia. Além disso, os espaços sociais em que se praticavam os sambas e batuques eram considerados locais de pessoas que não se enquadravam nos padrões sociais vigentes (música erudita clássica), padrões estes que estavam ligados muito mais a uma elite dominante, do que às classes populares.²⁴

4 As representações sociais na história dos batuques, do samba e do samba de roda: proibições e tolerâncias

Há dificuldade em se efetuar levantamentos de registros sobre a vida cotidiana dos negros no Brasil colonial. Do ponto de vista de TINHORÃO com relação à temática direcionada para a formação brasileira da música, dos cantos e das diversões de índios, brancos e principalmente dos negros, historicamente localizados no período da colonização, “*poucos registros foram efetuados e a contribuição historiográfica está voltada para depoimentos de religiosos.*”²⁵ A gama de informações produzidas por documentos oficiais reforça este ponto de vista. Exemplos desse tipo de contribuição historiográfica estão concentrados nos sermões do Padre Antonio Vieira, nas narrativas de Pe. Antonil, em depoimentos de cronistas do século XVI, tais como Frei Manuel Calado – jesuíta – e D. Francisco Manoel de Melo – escritor e soldado português. Tais depoimentos concentraram-se mais em descrever as formas de catequização das ordens religiosas do que em narrar as práticas culturais da colônia ainda se estabelecendo.

²⁴ Cf. José Ramos TINHORÃO. op. cit., p. 26.

²⁵ Cf. Ibid., p. 28.

A iconografia do período da administração do Conde Maurício de Nassau foi outra importante fonte de pesquisa utilizada por TINHORÃO, talvez a mais relevante referência de informações sobre a vida dos negros na sociedade colonial brasileira. As mais antigas imagens de escravos captados em postura de dança no Brasil, são as encontradas em telas e gravuras do pintor Frans Post, além de descrições efetuadas por Zacharias Wagner, escrivão do Conde de Nassau, ambas no século XVII. Nos detalhes dos quadros de Prost, percebe-se o seguinte:

(...) os negros são mostrados em pequenos grupos, dançando ao som dos tambores do tipo candonqueiro (que transportavam presos à altura da cintura por uma correia passada transversalmente sobre o ombro direito) e de chocalhos de cabeças.²⁶

Já nas descrições efetuadas em telas pelo escrivão Wagner, a cena é composta da seguinte maneira:

(...) três músicos sentados num tronco de árvore tombado, com dois deles tocando com as mãos tambores presos entre as pernas (forma tradicional do candomblé) e o terceiro, ao centro, raspando um reco-reco em forma de bastão (chamado no século XIX de macumba), enquanto onze negros dançavam em volteios, fazendo roda em torno de uma mulata.

Estas descrições apresentam marcas das “*danças dos negros*” no Brasil. Os desenhos e telas elaborados demonstram, além das práticas das danças dos negros, seus ritmos, seus rituais religiosos, seus cânticos produzidos que foram transformados (fusão de culturas de negros/portugueses/

²⁶ Cf. Id.

indígenas) e incorporados ao cotidiano na colônia. Analisando as observações registradas pelos viajantes que estiveram no Brasil, deve-se ressaltar que o “olhar” do colonizador português sobre a cultura africana era de caracterizá-la como divertimentos de negros, uma “*manifestação à base de ruidosa percussão*”.²⁷ Para os ouvidos do colonizador era uma espécie de “*divertimento estrondoso*”,²⁸ que logo depois foi definido como batuques. Essas descrições demonstram claramente que a prática dos batuques estava associada à música e à dança, expressões culturais que se encontram entrelaçadas e sobrepostas.

Os divertimentos praticados pelos negros no Brasil colonial, ao longo de sua evolução na história, tiveram como seus primeiros documentadores a literatura dos viajantes. A mentalidade segregada entre negros/brancos, colonizado/colonizador, Europa/Novo Mundo era percebida em relatos como do viajante Thomas Lindley. As festas ocorridas em Salvador no final do século XVIII, por exemplo, tinham um momento para os elegantes concertos, bailes e jogos de cartas, mas também se rendiam à sedutora música e dança dos negros, uma espécie de “*fusão coreográfica entre danças africanas e ibéricas*.”²⁹ Tal fusão coreográfica e musical entre África e Península Ibérica torna de certa maneira inútil toda tentativa de estabelecer o que é realmente africano ou europeu em nossas danças e músicas “populares” atuais.

Identificamos, durante esta etapa de levantamento de fontes secundárias, a permanência no século XIX de uma

²⁷ Cf. *Ibid.*, p. 30.

²⁸ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. *op. cit.*, p. 15-38.

²⁹ Cf. Hermano VIANNA. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/EDUFRJ, 1995. p. 38.

mentalidade divisora e excludente entre culturas populares (músicas e danças dos negros) e as culturas de elite (portuguesas). Essa mentalidade pode ser discutida e analisada a partir de narrativas construídas pelos viajantes europeus. A respeito dos sons, das músicas e das danças praticadas pela comunidade negra no Brasil, duas citações apontadas por VERGER nos chamam a atenção: a primeira se refere à descrição feita pelo viajante Henri Koster sobre as danças, os sons e as músicas dos negros, vistas por ele na cidade do Recife em 1823, que diz o seguinte:

(...) os negros livres dançavam diante de uma de suas choupanas. As danças lembravam as dos negros africanos. O círculo se fechava e o tocador de viola sentava-se num dos cantos, e começava uma simples toada, acompanhada por algumas canções favoritas, repetindo o refrão, e frequentemente um dos versos era improvisado e continha **alusões obscenas**. Um homem ia ao centro da roda e dançava minutos tomando **atitudes lascivas**, até que escolhia uma mulher, que avançara, repetindo os **meneios menos indecentes**, e esse divertimento durava às vezes até o amanhecer.³⁰

Outra citação datada de 1818 é do francês Ferdinand Denis que residiu no Brasil entre 1816 e 1819. A narrativa refere-se a uma correspondência enviada a seu pai na Europa:

(...) o que há de surpreendente é a mobilidade incrível de seus traseiros, que devem estar sempre em movimento. A faculdade que tem quase todos os pretos de fazê-los girar como uma bola, surpreende muito aos europeus. De resto, seria preciso um volume inteiro para descrever os **bailes selvagens** que eu testemunho todos os dias. Terminarei te dizendo que os dois

³⁰ Cf. Pierre VERGER, op. cit., p. 225-226. (Grifos meus).

sexos participam separadamente deste divertimento favorito e que eu penso que a maior parte destas danças poderia muito bem estar ligadas à religião...³¹

As formas de expressão dessas danças e sons praticados pelos negros no Brasil consideradas dentro de um sistema econômico-político escravocrata eram vistas sob o “olhar” estrangeiro como expressões que contêm *gestos lascivos e obscenos, danças selvagens, ruidosa percussão*. Essa visão etnocêntrica nada mais era do que um ponto de vista comparativo com a cultura europeia à qual os viajantes associavam as práticas culturais advindas dos negros que envolviam a dança e a música. A referência cultural europeia era a música clássica instrumental, sem percussão marcada, sem contato de corpos nem movimentos corporais. Essa referência talvez tenha sido o modelo ideal, que servia de padrão para uma nação “civilizada”. O “olhar” europeu traduz diretamente a visão sobre a cultura africana: bárbaro e primitivo eram os adjetivos que qualificavam e ao mesmo tempo desqualificavam as danças e os sons dos negros no Brasil. Percebe-se, portanto, um “olhar” preconceituoso, equivocado e hierarquizado. Assim sendo, as culturas não dominantes, não hegemônicas deveriam ser “silenciadas”, pois causavam um profundo mal estar às instituições que governavam o império-colônia, bem como à sociedade que compunha aquele momento histórico. Além disso, as práticas culturais dos negros envolviam também seus rituais de religiosidade. Essas práticas, de certa forma, preocupavam os senhores de engenho, pois se corria o risco de revoltas e rebeliões escravas.³² As práticas musicais e as danças dos

³¹ Cf. *Ibid.*, p. 226. (Grifos meus).

negros incomodaram a ponto de serem proibidas institucionalmente pelo governo português.

Embora tivesse sido proibida a diversão dos negros, em alguns Estados como na Bahia e Rio de Janeiro, chamamos atenção o fato de esse mesmo governo português, em 04 de junho de 1780, encaminhar aviso ao capitão geral de Pernambuco, concedendo a permissão dos batuques.³³ A permissão era uma estratégia para reduzir e controlar as possíveis tentativas de revoltas escravas. Na Bahia, por exemplo, em 1810,³⁴ o governador Conde dos Arcos adotou esta estratégia, demonstrando-se a favor dos batuques. Os divertimentos dos negros foram considerados pelo governo como um meio seguro de neutralizar uma possível organização dos escravos que se insurgissem contra o sistema escravista e também uma possível revolta contra os senhores de engenho. A concessão acaba sendo uma forma de manter o controle e até mesmo de neutralizar o negro em sua condição social de objeto nos meios de produção da economia açucareira naquele momento da história. Dar-lhe divertimento, seria uma forma de politicamente, minimizar a carga de trabalho à qual o negro era submetido, ou seja, simular-se-ia uma pseudocondição de sujeito ativo da história.

Os batuques tolerados pelo Conde dos Arcos em 1810 serão proibidos³⁵ em Salvador a partir de 1857. Houve a de-

³² Sobre revoltas e rebeliões escravas nos engenhos do recôncavo baiano, cf. João José REIS. *Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos*. Revista *Afro-Ásia*, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Federal da Bahia, Bahia, n. 15, p. 100-126. 1992.

³³ Cf. Melo MORAES. *Festas populares do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946, p. 177, *apud* Pierre VERGER. *op. cit.*, p. 225.

³⁴ Cf. Nina RODRIGUES. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: 1933, p. 253. *Apud*. Pierre VERGER. *op. cit.*, p. 225.

terminação de que os batuques, as danças e as reuniões de escravos estariam proibidos em qualquer local e a qualquer hora que fosse, sob pena de prisão de até oito dias.³⁶ Esses batuques eram vistos como manifestação sonora ligada ao prazer nas horas de folga do trabalho escravo e como práticas religiosas, vistas inclusive como músicas de guerra dos negros.

As elites que compunham a sociedade brasileira, já no início e meados do século XIX, ao que parece se irritavam e se incomodavam com os tambores dos batuques, fazendo com que as renovações proibitivas na legislação permanecessem ao longo do século. Os ouvidos das elites eram, portanto, “sensíveis ao som dos tambores”.³⁷ As cerimônias religiosas passaram a ser realizadas em locais mais discretos, evitando os ruídos dos tambores e associando os encontros a uma simples reunião social. Daí talvez decorram as práticas de se tocar sambas em festas de aniversários, casamentos, batizados de afrodescendentes, como sendo uma forma de escamotear o ato social, cultural e religioso dos negros, que

³⁵ A institucionalização de proibições aos toques dos atabaques e tambores dos negros africanos se dá, efetivamente, a partir do século XVIII. Em documentos analisados, constata-se que, por volta de 1735, houve na Bahia a homologação de uma portaria, datada de 16 de março (Portaria de 16/03/1735 ordenando ao capitão do terço de Henrique Dias, Manuel Gonçalves Moura uma batida policial. *Apud*: BRASIL, Hebe Machado. *A música na cidade de Salvador – 1549-1900. Complemento da História da artes na cidade do Salvador*. PMS, 1969) em que se ordenava a realização de uma batida policial em terras dos frades beneditinos no bairro do Cabula, pois havia naquele bairro uma casa em que se dançavam lundus – calundus, e que “se usa há muito tempo naquele sítio deste diabólico folguedo. Cf. José Ramos TINHORÃO. *op. cit.*, p. 39.

³⁶ Cf. Pierre VERGER. *op. cit.*, p. 230.

³⁷ Cf. Jocélio Teles dos SANTOS. *op. cit.*, p. 20.

foi proibido ou tolerado pelo governo em meados do século XIX, até as primeiras décadas do século XX.

Por fim, restam-nos algumas dúvidas: Qual o sentido do samba no interior da sociedade brasileira? Essa indagação foi o ponto de partida que SODRÉ fez acerca do samba brasileiro, temporalmente localizado na segunda metade do século XX, tendo o cuidado e o empenho de evitar as reduções acadêmicas “*procurando antes localizar na cultura negra as fontes geradoras de significação para o samba.*”³⁸ Tal indagação também nos fez pensar nos sentidos do samba de roda praticados na Bahia, justamente neste período contemporâneo de tantas mudanças econômicas, sociais, e políticas, em que as culturas populares passaram a ter um significado relevante na vida dos centros rurais e urbanos, na produção erudita sobre a popular, na visão não hierarquizada das culturas. Não pretendemos dar conta de “totalidades” e sim contribuir com “novos olhares” sobre as culturas populares, especialmente o samba de roda.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

FURTADO FILHO, Ernani. **O combate ao samba e o samba de combate.** Música, guerra e política- 1930-1945. 1998. Dissertação (Mestrado em História), PUC-SP, São Paulo.

GIL, Gilberto; RISÉRIO, Antonio. **O poético e o político e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LODY, Raul. **Samba de Caboclo.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

³⁸ Cf. Muniz SODRÉ. op. cit., p. 9.

LÜHNING, Angela. “Acabe com este santo, Pedrito vem aí...”. Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920-1942. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, Dossiê 300 anos povo negro, p. 194-220. 1995/96.

MORAES FILHO, Melo. **Festas e Tradições Populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1901.

PAIM, Zilda. **Relicário Popular**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, EGBA, 1999.

REIS, João José. Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos. **Revista Afro-Ásia**, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Federal da Bahia, n. 15, p. 100-126. 1992.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Divertimentos estrondosos: batuques e sambas no século XIX**. In: SANSONE, Lívio e SANTOS, Jocélio Teles dos (Orgs.). *Ritmos em trânsito: socioantropologia da música baiana*. São Paulo: Dynamis; Salvador: Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A., 1997.

SARMENTO, Alfredo de. **Os sertões d’África (Apontamentos de viagem)**. Lisboa: Editor-proprietário Francisco Arthur da Silva, 1880.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Maud, 1998. 172

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: 34, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens**. São Paulo: Art Editora, 1988.

Discurso, Língua, Ensino, Memória: Representações e Poder

VERGER, Pierre. **Notícias da Bahia-1850**. Salvador: Currupio, 1999.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/EDUFRJ, 1995.

A decorative circular frame composed of concentric bands in shades of gray and white. The frame is embellished with stylized, swirling motifs that resemble traditional scrollwork or floral patterns, arranged symmetrically around the central text.

DISCURSO, HISTÓRIA
E REPRESENTAÇÃO



Análise discursiva do humor nas “graças” da Religião midiaticizada

Prof.^a Dr.^a Catiane Rocha Passos de Souza

Resumo:

Esse artigo é resultado do projeto “O humor no discurso religioso midiático”, desenvolvido em 2011, no Grupo de Pesquisa Linguagens e Representações, CNPq, IFBA – *Campus* Salvador. Buscamos, em nossa pesquisa, refletir sobre os efeitos de sentido do humor no discurso religioso na televisão. Para isso realizamos catalogação e análise do humor nos sermões do Programa de televisão Vitória em Cristo, do Pastor Silas Malafaia, filiado à Igreja Assembleia de Deus. O quadro teórico em que nos situamos pauta-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de filiação pecheutiana. Os resultados nos revelaram que o humor nesse discurso suaviza um discurso considerado autoritário, ríspido e, ao mesmo tempo, o transparece sacramentado e mais atraente, divertido, “leve”, “a dor que não fere”, o que garante a audiência e a submissão ao gesto de interpretação da graça e da Graça no limiar entre a ordem mundana e divina.

Palavras-chave: análise do discurso, discurso religioso, humor, televisão.

1 INTRODUÇÃO

Por ser atrelado às ideias de comicidade, ironia, sarcasmo, ambiguidade, o humor torna-se desprezível nos dis-

cursos religiosos, ou seja, não caracteriza esse gênero, visto sempre como produto de seriedade, certezas, santidade, no qual não cabe contradição, ou melhor, “os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia” (ORLANDI, 2009: 246). Dessa forma, o discurso religioso “busca anular a possibilidade de reversibilidade. Trata-se de um discurso onde não há espaço para o outro e, conseqüentemente, a polissemia tende a zero”(GRIGOLETTO, 2003:37). Entretanto, nota-se uma tendência atual cada vez mais frequente: a presença de humor nos discursos religiosos transmitidos pela televisão, muito observáveis nos de fundamentação evangélico-pentecostal. Buscando compreender esse fenômeno consideramos as condições em que se dá a produção do humor no discurso religioso, verificando como se dá o processo de constituição dos sujeitos. Para isso levantamos os temas alvos do humor no discurso religioso, evidenciando os motivos pelos quais se tornaram temas desse humor. Por fim, discutimos o funcionamento do humor como recurso argumentativo no discurso religioso midiático.

Fundamentamos a investigação nos postulados de filiação teórica da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), cujo expoente apresenta-se na obra de Michel Pêcheux, da qual consideramos noções como condições de produção, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, entre outras. O quadro teórico dessa filiação nos interessa pelo caráter político no tratamento das questões da linguagem, atreladas ao materialismo histórico e à psicanálise, diante da possibilidade de relacionar a determinação de classe e o inconsciente na formulação de uma teoria do sujeito constituído pela ideologia. Nesta perspectiva, o dis-

curso se concebe “enquanto efeitos de sentido” e sabendo que os efeitos de sentidos são provocados nos dizeres, no modo como se diz e “assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2005, p.30), pensamos o modo como o discurso religioso evangélico-pentecostal, que se vale dos meios de comunicação como forma de evangelismo, se diz em sua materialidade, conforme as exigências de sua veiculação.

2 *Corpus*

A fonte para a construção do *corpus* é o Programa Vitória em Cristo (PVC doravante), pertencente ao Ministério do Pastor Silas Malafaia, vinculado à igreja Evangélica Assembleia de Deus, maior representação nacional do movimento pentecostal brasileiro. Essa instituição comemorou, em julho de 2011, 100 anos de implantação no Brasil, sendo uma igreja amplamente difundida e da qual se desmembraram inúmeras outras denominações. O Programa é exibido diariamente, em diversas emissoras de televisão, entre as quais está o canal aberto Rede Bandeirantes de veiculação nacional. A representatividade do PVC no meio evangélico se pauta no histórico de 30 anos ininterruptos na televisão brasileira, com transmissão para redes internacionais nos últimos dois anos:

No início de 2003, o Vitória em Cristo já era transmitido para parte da Europa. Depois ampliou sua abrangência sendo exibido também para os Estados Unidos e a Ásia na versão em português e legendada em inglês. Em 2005, eram 45 milhões de lares alcançados pelo programa. Mas foi em 2010 que o sonho do pastor se tornou realidade. Em julho daquele ano, o programa ganhou a versão dublada em inglês e come-

çou a ser transmitido para 127 países pela rede de televisão *Inspiration*. Seis meses depois foi feita uma nova parceria, o que permitiu exibir o *Vitória em Cristo* para mais de 200 nações pela emissora *Daystar*. (Revista Fiel, Ano 08, nº 84, maio de 2012, p. 07).

Com respaldo de transmissão internacional, o programa reforça a imagem de veículo de evangelismo mundial e torna-se uma potência missionária no meio evangélico. O programa *Vitória em Cristo* é uma produção da Associação *Vitória em Cristo* (AVEC) que promove também outros programas de TV, como o Programa *Mulher Vitoriosa*, além disso organiza congressos evangélicos, escola de líderes evangélicos e eventos diversos.

O *corpus* se constitui em 30 horas de gravação das edições do Programa exibidas de 01 de julho a 07 de agosto de 2011, das quais foram coletados 23 trechos de sermões,¹ com duração de 20 minutos cada trecho, conforme exibição diária pela TV. Nas quase 8 horas de sermões gravados foram identificadas 108 ocorrências humorísticas, marcadas expressivamente por manifestações de riso pelos presentes no auditório dos locais de gravação, das quais recortamos para análise, neste artigo, três sequências.

Embora tenhamos ciência que o humor nem sempre se realiza a serviço do riso e que nem toda manifestação de riso é provocada por humor, consideramos esse fenômeno para identificar as ocorrências julgadas como humorísticas, além das regularidades que as caracterizam.

¹ Tratamos por sermão a peça oratória ministrada pelo sacerdote durante o culto, normalmente os sermões tematizam textos bíblicos ou testemunhos de cunho religioso.

3 Os efeitos de sentido do humor

Para refletir sobre a significação do humor é preciso pensar em sua concepção, pois apesar de muito discutida na arte e nas ciências em geral, desde os filósofos até os dias atuais, ainda não é facilmente definida. Estudar o humor não é uma tarefa simples, a dificuldade se associa a sua formulação e a sua manifestação, pois não se restringe a um gênero específico nem a um modo fixo de expressão, como comenta Possenti (2010, p. 175):

O humor, como a literatura, é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de textos (provérbios alterados, pseudoaforismos), “comédias em pé”, programas de rádio e de televisão. Além de os gêneros humorísticos serem muito numerosos, pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto (dos tratados aos ensaios, da Bíblia aos romances).

Não destacamos nenhum gênero humorístico, mas nos detemos à manifestação humorística, a que se refere Possenti (2010), no interior do sermão religioso do PVC. Tratamos o humor, não apenas como texto que se mostra inteligente e logicamente construído, mas como materialidade discursiva, na qual se considera os efeitos de sentido de sua circulação e de sua emersão nos sermões da religião midiaticizada.

Não há um consenso para a definição do que seria esse fenômeno intrigante da linguagem, o humor. Mesmo assim, nos pautamos nas abordagens mais pertinentes conforme nosso interesse teórico. Não pensamos o humor na

perspectiva apontada por Raskin (1985), em sua teoria semântica do humor, na qual o humor é a súbita percepção de incongruência e/ou redundância. Embora o teórico tenha lembrado-se que existem elementos além dos gatilhos semânticos necessários para sua deflagração, não os consideramos em sua abordagem.

Consideramos o humor por alguns postulados de Freud que o percebe como aquele que tem algo de liberador, mas não no sentido de “libertador”. Entretanto, não nos aprofundamos nos estudos freudianos, visto que os mesmos centralizam-se mais na questão do prazer que o humor provoca e não precisamente nas condições de produção do humor.

Liberador enquanto aquele que “libera” a “dor”. Conforme aponta Magalhães (2010, p.38) o humor é a “dor que não fere”. É uma dor na medida em que libera sentidos que socialmente são silenciados, mas não rompe totalmente respeitando os limites impostos, por isso não provoca a úlcera, não fere. É dor porque quebra o silêncio, deixa escapar o inconsciente.

No caso do humor, o silêncio é duplamente fundamental, pois além de ser por ele que se concebe o humor, é nele que se formam as múltiplas possibilidades de sentido, “quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam”(ORLANDI, 2007, 47). O silêncio rompido pelo humor não é libertário porque serve também ao silenciamento, diz algo para “fazer calar” outros sentidos, em geral o riso após o humor é a expressão mais simbólica desse silenciamento. Ri para não falar, ri para calar aquilo que provocaria a ferida, senti-se a dor, mas não produz a úlcera.

Para tratar do humor pelo viés da discursividade, ou seja, enquanto materialidade discursiva, nos atentamos

principalmente nas condições de produção deste. Para tal tarefa é fato observar os efeitos de sentido desse humor, ou seja, o silenciamento, por isso ainda nos voltaremos a Freud, em seu livro sobre o chiste, no qual há uma classificação em três grandes grupos de chistes. Possenti (2010, p.146) trata dessa divisão efetuada por Freud ressaltando que o critério de classificação é a capacidade de provocar prazer e descreve o primeiro grupo como o que se baseia no jogo de palavras, o segundo se baseia na rememoração de algo familiar, e o terceiro grupo se baseia nos raciocínios falhos, nos deslocamentos, nos absurdos.

Em toda tese freudiana é notório que a produção do humor não se resume aos recursos enunciativos, aos jogos linguísticos ou à técnica. No primeiro grupo de chistes, há de se observar que o jogo de palavra se efetiva pelo efeito de sentidos provocados pela substituição de uma palavra por outra ou pelo sentido produzido pelo som, o que envolve aspectos não apenas linguísticos, mas parte desses. Nos grupos dois e três há uma necessidade imediata de recorrer a aspectos como a memória, sobre isso volta-se Possenti (2010, p.148) ao comentar o quanto uma explicação ou esclarecimento interfere na produção do sentido: “o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória”.

Reconhecendo esses critérios na produção dos efeitos de sentido do humor, postulamos pelo viés da teoria do discurso, uma concepção de humor como efeito de sentido, produzido sob determinadas condições, que envolvem além das formações imaginárias o rompimento com uma regularidade de sentidos prevista para determinado enunciado. No entanto, o rompimento não acontece no nível do

discurso, pois o efeito produzido, apesar de incompatível ao esperado, é acomodado no interior mesmo da formação discursiva: “A incompatibilidade dos elementos que poderiam levar à incongruência o texto, é, pois, reorganizada semanticamente pelo destinatário, dentro do discurso como um todo.” (VOESE, 2009, p. 86)

Os efeitos provocados pelo humor se reorganizam, traz à tona um sentido silenciado, mas simultaneamente provoca o silenciamento, como um exercício para manutenção daquilo que é aceito socialmente, pois os sentidos que emergem pelo humor são os que compõem o complexo interdiscursivo. O humor acontece,

é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva [grifo do autor] que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (PÊCHEUX 2011, p.158).

A quebra de uma expectativa que normalmente se cumpriria pela regularidade histórico-social prevista numa formação discursiva é o funcionamento do humor. Na teoria de Thomas Veatch (1998) esse rompimento é tratado como violação de uma normalidade. Para Veatch, o humor é um processo no qual há aquilo que se assume como regularidade, há aquilo que se percebe como violação à normalidade e há a simultaneidade. O rompimento ou violação não apaga ou sobrepõe-se à normalidade, ou seja, apesar da violação, o discurso humorístico não promove um acontecimento discursivo, porque não provoca um sentido novo, mas um sentido oposto, contrário ao esperado.

Não há no humor o rompimento com uma formação discursiva para formulação de novos sentidos, pois os efeitos produzidos já existem no seu interior, só estão silenciados, portanto, mantêm-se na normalidade mesmo numa situação em que há violação. A violação acontece sem comprometer a formação em que se identifica o sujeito do discurso, por isso Magalhães (2010, p.35) trata o humor como a dor que não fere: “uma violação às regras morais, éticas, sociais, religiosas etc. ocorre, mas, as coisas estão bem ou normais, nunca más”.

Os efeitos de sentidos do humor trazem os sentidos contrários ao que a religião considera como “princípios”. Não há uma produção de sentidos novos, mas um deslocamento dos sentidos contrários aos valores basilares do cristianismo, pois prega amor ao próximo, mas utiliza estereótipos preconceituosos para provocar o riso; da mesma forma, quando se propaga uma crença pentecostal e faz-se ironia sobre as manifestações típicas dessa crença.

O que conduz ao riso, como aponta Voese (2009: 85), “não é um traço comum no conjunto dos discursos que circulam na sociedade, fato que deve, pois, apontar na direção oposta ao convencional”. A violação pelo humor não rompe, mas traz para o seu interior o discurso outro, o discurso oposto ao convencional da religião, nesse caso, o discurso “mundano”.

4 O Funcionamento do Humor na Formação Discursiva Evangélica Pentecostal (FDEP)

Vejamos o funcionamento do humor em algumas sequências recortadas dos sermões exibidos no PVC que

trazem como temática o discurso sobre as relações de gênero, sobretudo sobre a imagem da mulher. Começamos com a sequência discursiva (SD) do sermão exibido no dia 26/07/11:

SD1:

Sabe que o cara é um maluco, é um doido destrambelhado, nada faz certo, leva a vida numa valsa: “Vida leva eu, oiéêê...”
(risos)

É o gospel! Zeca Pagodinho Gospel (risos)

Ê aleluia! Espírito Santo leva eeeeeuuuu. É o gospel!

Aleluia! Leva pra onde Tu quiser! (risos)

Nessa sequência, o humor se formula no discurso sobre o casamento, sobre a escolha do cônjuge a partir dos sentidos sobre esse ritual naturalizado em nossa cultura. Para isso, usa-se uma metáfora como ilustração da tese apresentada pelo pregador, segundo a qual a mulher escolhe o parceiro por sua capacidade de utilização da linguagem, ou seja, os homens que falam bem ou se expressam melhor são os mais procurados. Entretanto, a mulher deixaria de observar outros atributos necessários para que um casamento tenha sucesso, sendo esses exigidos no convívio matrimonial.

Nessa figuração, simulada pelo sermão, é que a mulher se daria conta que se casou com “um Zeca Pagodinho gospel”. A alusão ao cantor Zeca Pagodinho se constrói pela paráfrase² a uma das suas músicas mais populares do sam-

² “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está ao lado da estabilização.” (ORLANDI, 2005, p. 36)

bista, cujo refrão é “Deixa a vida me levar, vida leva eu”, ou seja, seria um homem que não se preocupa com as responsabilidades da vida, que não projeta o futuro ou não assume compromissos.

O humor se constitui nesse recorte fazendo alusão à imagem preconceituosa de mulher, ao discurso sobre a mulher “burra” em vários aspectos, não restringe ao intelectual, em especial trata a que não possui competência para escolha do companheiro. Esse estereótipo, muito comum no humor típico de piadas e outros gêneros, é o mesmo discurso que se materializa em outra sequência no sermão do dia 02/08/11:

SD2:

Mulher! Pode ser eloquente [Pastor faz gestos com os braços]

Eu tô dando a dica, irmã!

Pode ser eloquente, pode ser o que for, falar bem.

Mulher ocupa uma lábia, uma argumentação, mas anda igual a uma bruxa, só falta a vassoura pá voar! (risos do público).

Pode ter a língua que você quiser pra falar, o homem não tá nem aí!

Nessa sequência, a mulher é mostrada como desorientada, aquela que precisa de orientação, precisamente masculina: Eu tô dando a dica, irmã! O que se mostra é que a mulher não é suficientemente inteligente, e mesmo aparentando inteligência, essa não teria muito valor no universo masculino, onde, segundo o pastor, o que mais importa é a aparência, como marca em: *Pode ser eloquente, pode ser o que for, falar bem (...) mas anda igual a uma bruxa, só falta a vassoura pá voar! (...) o homem não tá nem aí!*

Na história da religião cristã a mulher foi sempre considerada inferior ao homem, tida como responsável pelo pecado original, motivo de ridículo no humor. Com o movimento de emancipação feminina, tanto financeira quanto em outros setores, o quadro não mudou muito, mas as temáticas migraram de questões sobre infidelidade, prostituição, e demais que envolviam a moral, para questões que dizem respeito a não inteligência, não competência, uma das possíveis explicações a essa repaginação deve-se às conquistas da mulher no meio profissional e social.

Seguindo a posição de que a aparência deve ser mais importante, a figura da loira é evocada, trazendo à tona toda a questão do preconceito racial em nossa sociedade, pois a loira representa a etnia branca que historicamente mantém *status* social. Por essa razão há, nos espaços da moda e nos salões de beleza, o discurso de branqueamento, ou seja, incentivo as morenas a tornarem-se loiras, o que tornaria, no imaginário coletivo, uma mulher mais bonita, sedutora. Nessa configuração reaparece o discurso humorístico da “loira burra”, que especificamente não se refere à loira “legítima”, característica genética, mas a toda mulher dessa sociedade preconceituosa.

Recorreremos à continuidade da materialidade linguística para alcançarmos as marcas discursivas:

SD3:

Aí vem uma outra, com todo respeito, não é preconceito. Eu tô falando aí a brincadeira, a loira burra, como dizem alguns. Não tem nada a ver ser loira com ser burra, né? Aí nego diz é loira burra, nessas músicas ridículas que tem por aí. Como se uma pessoa sendo loira ou morena vai ser burra, né verdade?

Aí os caras disse assim: [Pastor simula outra voz]

_ Essa mina aí é burra pra caramba, aê! Cada sete palavras, cinco é errada! Cada sete!

Mas, ela chega bonitinha, cheirosinha. O cara diz:

_ Meu Deus! (risos do público)

_ Isso é um avião! (risos)

Ô, ele ouve pelos olhos! É um negócio interessante, isso.

Nessa sequência reconhecemos os estereótipos a respeito da imagem da mulher como burra ou feia, que se constitui pela memória de mulher como a que deve necessariamente agradar o homem, e não importa se intelectual, inteligente, deve ter uma aparência que atraia o sexo oposto. Esses estereótipos são mantidos na sociedade, principalmente pelos discursos religiosos, nos quais a mulher é tomada como submissa e dependente emocionalmente, fisicamente e socialmente.

A dependência emocional e a social da mulher são temas mais explorados na modernidade, visto que não se pode mais acentuar a dependência financeira, por conta da emancipação profissional feminina, apesar de sabermos que esta ainda existe, em atenção ao meio evangélico, pois a formação ideológica evangélica reforça a imagem de mulher como a responsável pelo lar, pelo casamento e pela educação dos filhos e a imagem do homem como líder e mantenedor, protótipo da família cristã.

Nas igrejas evangélicas mais tradicionais, como as pentecostais, esse discurso é sustentado pela ênfase em releituras de textos bíblicos como o de Provérbios, capítulo 14, versículo 1 que diz: “Toda mulher sábia edifica a sua casa; mas a tola a derruba com as próprias mãos”. Assim, isenta

os homens das atividades da casa e de tudo que a envolve, responsabilizando a mulher pelo sucesso e/ou pelo fracasso quanto a essas tarefas.

Na sociedade atual, após ações legais e atos sociais com aparente objetivo de reparação às atrocidades cometidas no seu percurso histórico, principalmente contra os negros,³ mas também às mulheres,⁴ o preconceito revelado passou a ser criminalizado e gera punição ou mesmo desconforto para quem o expuser, o que faz com que, na sequência analisada, seja negado (...) *não é preconceito* (...), ou mesmo velado no uso de expressões que suavizam o sentido, eufemismos: (...) *com todo respeito*(...) *tô falando aí a brincadeira, a loira burra, como dizem alguns*. Mas se revela quando usa o termo negro, variação de negro, ao se referir aos que produzem músicas ridículas sobre loira burra, ou seja, um sentido depreciativo sobre o negro.

A negação do discurso preconceituoso também se manifesta com a ênfase na delegação da autoria a outros, ou seja, o enunciador afirma não se tratar de um texto seu, de produção pessoal. O que é observado pelas seguintes expressões: *como dizem alguns, aí nego diz, nessas músicas ridículas que tem por aí, aí os caras disse, o cara diz*.

A censura social aos discursos declarados preconceituosos, faz o locutor se pautar na não-autoria para não se responsabilizar pelos sentidos, “há formas sociais que mostram a relação do sujeito com as palavras e que regulam o

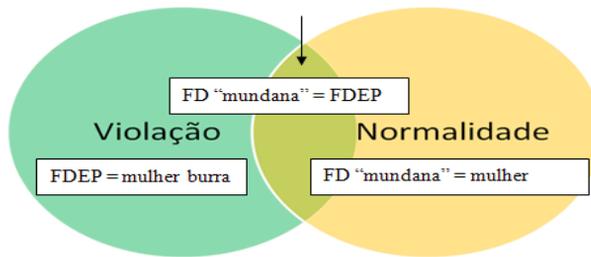
³ A Lei nº 7.716, de 5/1/89 comprova a existência de práticas discriminatórias no Brasil e define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor.

⁴ A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal.

princípio da autoria (o que supõe um sujeito visível e responsável pelos sentidos que produz num estado dado de uma sociedade)” (ORLANDI, 2007, p.134).

Na ideologia cristã-machista preconceituosa cabe à mulher preocupar-se mais com a imagem, com o visual, e ao homem cabe ser mais dotado de habilidades com a linguagem, pois atrairiam o interesse do sexo oposto. Nesse sentido, se reproduz toda a formação ideológica historicamente posta sobre as relações de gênero, o que também ocorre em piadas em geral, como aponta Possenti (2010, p.82): “Assim, as piadas sexistas, como, aliás, ocorre com as que se referem a outros domínios, não se caracterizam por veicular discursos novos, mas por explorar de forma específica discursos correntes – no caso, alguns estereótipos e fantasias”.

Usando o diagrama de Veath (1998), ilustramos o funcionamento do humor sobre as relações de gênero, na FDEP, veiculada no PVC:



1.	NORMALIDADE	Formação discursiva "mundana" (FD)	Preconceito contra a mulher
2.	VIOLAÇÃO	FDEP	Reprodução do preconceito contra a mulher
3.	SIMULTANEIDADE	FDEP = FD "mundana"	Preconceito contra a mulher = reprodução do preconceito contra a mulher

A violação que produz o humor, nas sequências, é a reprodução na FDEP dos sentidos da FD “mundana”. Nega-se o mundo, porque “jaz no pecado”, mas reproduz-se o preconceito ao inferiorizar a imagem da mulher. O discurso religioso evangélico pentecostal posiciona-se radicalmente ao negar o “mundo” como forma de construção de identidade. O apelo proselitista reforça que é preciso “nascer de novo”, negar o mundo e ser uma nova criatura.

O funcionamento da negação se realiza pelo sim pressuposto no ouvinte, esse mecanismo é uma marca do discurso religioso, denominada por Orlandi (2009, p.257), de “denegação: Então, a retórica do discurso religioso é a que se pode denominar retórica da denegação, ou seja, a negação da negação (...). Assim, o discurso religioso, para afirmar o que é positivo, deve negar o negativo, ou seja, deve negar o sim pressuposto, do homem, ao pecado (que é negação).”

A denegação, que é a negação ao pecado, ao “mundano”, no humor não se processa, pois há uma equalização entre a FDEP e a oposta. Por isso é uma dor, mas não fere, os sentidos não rompem, mas associam as formações discursivas contrárias, no interior mesmo do discurso.

5 CONCLUSÃO

A mídia sobrevive do espetáculo, do *marketing*, do entretenimento. O Programa Vitória em Cristo, apesar de representar uma igreja radicalmente tradicionalista, a Assembleia de Deus, se atualiza segundo exige sua manutenção, para isso flexiona o dizer que aparentemente se suaviza na forma de brincadeiras e jogos de linguagem que provocam o riso durante seus sermões. As condições de produção do

discurso religioso no PVC sustentam a emersão do humor, pois as relações imaginárias dos sujeitos permitem o “engraçado” na adoração, ou seja, se o pastor – representante legítimo – porta voz de Deus – faz graça, provoca o riso e rir também, porque o servo, submisso e obediente não rir com ele?

O humor nos sermões do PVC acontece, portanto, como fruto do processo de mediação da religião evangélica pentecostal reproduzindo os sentidos da religião e da mídia, sem, entretanto, provocar sentidos novos. O pastor e os crentes continuam no mesmo lugar legitimado pela religião mesmo quando fazem a graça, mesmo quando riem. O que provoca a graça e o riso, o referente, não rompe com os princípios da religião, nem com os valores sociais propagados na televisão, mas os reproduzem e os unificam no mesmo discurso.

Compreendemos, então, o humor no Programa Vitória em Cristo nessa formulação, que provoca estranhamento, na medida em que associa o dizer da religião com o dizer da mídia que é o dizer do “mundo”, e se é mundano é contra Deus, desaprova a Deus, tanto que até a década de 90 a televisão foi endemoniada pela igreja que a interpretava como mensageira do diabo.

A importância das imagens de riso do público no PVC é justamente porque produzem efeito de realidade e de verdade. Esses sentidos associam-se ao sentido de adesão que silenciam o percurso histórico de não aceitação do humor e da “endemonização” da televisão pelos assembleianos.

O humor revela o deslize, ou seja, o equívoco, pois nele se anula a “denegação”, característica fundamental do discurso religioso. A denegação é a negação de tudo que

nega a Deus ou a Cristo, nesse caso, o pecado, as práticas “mundanas”. O humor não nega, mas reproduz o dizer “mundano”.

REFERÊNCIAS

1. BÍBLIA SAGRADA. Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil. SP: CPAD, 1995.
2. FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, v.8. 1969.
3. GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
4. MAGALHÃES, Helena M. G. **Aprendendo com humor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
5. ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2009.
6. _____. **Análise de Discurso – Princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
7. _____. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
8. PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad.E.P.Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T.

(orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997

9. _____. **Análise de Discurso.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

10. _____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Trad. E.P. Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

11. POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

12. RASKIN, VICTOR. **Semantic mechanisms of humor.** Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company: 1985.

13. REVISTA FIEL. Ano 08. Nº 84. Rio de Janeiro: Ediouro Gráfica e Editora. Maio de 2012.

14. VEATCH, Thomas C. **A Theory of Humor.** International Journal of Humor Research. Maio, 1998. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper>. Acesso em 05/10/11.

15. VOESE, Ingo. O discurso humorístico: um estudo introdutório. In: **Leitura:** revista do PPGLL: número temático: PPGLL, 20 anos/UFAL, PPGLL – FALE. N. 43/44 (Jan./jun.2009). Maceió: EDUFAL, 2009.



O Equívoco em ‘Ali não era o meu lugar’¹

Prof^a. Dr^a. Edite Luzia de Almeida Vasconcelos

Resumo:

Neste texto visa-se demonstrar o funcionamento discursivo do advérbio *ali*, no intradiscurso, afirmando a existência do interdiscurso que é o lugar de constituição dos sentidos, visto que enquanto elemento da discursividade, o advérbio coloca o sujeito do discurso religioso não só em um espaço que ele recusa, mas o movimenta no tempo, para antes e depois da conversão. Para isso, foram analisadas seqüências discursivas extraídas do *corpus*, composto por transcrições grafemáticas de entrevistas feitas com missionárias batistas. Assim, compreende-se que o funcionamento discursivo desses advérbios constrói no sujeito a ilusão da representação do discurso divino, dada pelo efeito de estabilidade dos sentidos do trabalho de missões. A análise foi feita à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa.

Palavras-chave: advérbio *ali*, representação, trabalho de missões, sujeito, sentido.

¹ Este artigo compõe um capítulo da minha tese intitulada “A formação da identidade batista: efeitos de sentidos do trabalho de missões”. A tese foi defendida pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Virgínia Borges Amaral, em 2010.

1 INTRODUÇÃO

Para o sujeito do discurso religioso as contradições não se evidenciam nos sentidos estabilizados sobre ser religioso. O efeito de estabilidade dos sentidos é materializado de diferentes formas para que ele acredite que a identidade constrói-se pela homogeneidade. Assim, da mesma maneira que não reconhece que “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados” (HALL, 2006, p. 13), o sujeito não sabe, porque esquece, que o sentido, longe de ser único, movimenta-se, isto é, constrói-se na heterogeneidade, o que abre o jogo entre o estabilizado e o sujeito ao equívoco. Nesses termos, objetivando-se demonstrar o funcionamento discursivo dos advérbios *ali e aqui*, procede-se a análise de sequências discursivas de *corpus* composto por transcrições de gravações de entrevistas realizadas com missionárias Batistas. Assim, é possível verificar o funcionamento das estratégias discursivas desse sujeito quando os sentidos são colocados em confronto.

2 O equívoco

É possível analisar o funcionamento do discurso, através do advérbio *ali*, na sequência discursiva 01, abaixo.

SD01 - E aquilo foi despertando mais até que trabalhando com (inint) trabalhei numa empresa, numa loja de sapatos aqui de Salvador, mas sempre assim, inquieta. Sabia que eu não tava fazendo exatamente o que eu deveria fazer, me sentia só, muito mal no trabalho, chorava muito e determinado dia então, no ano de 98, 97, eu então decidi deixar a

empresa. Interessante que aconteceu um detalhe interessante nessa minha decisão, na empresa que eu trabalhei, trabalhei durante oito anos nessa empresa de calçados, uma grande empresa até, por sinal, e eu era caixa e durante esse período, meu período de caixa, eu já não gostava, não é? Já não me sentia bem. Era como se eu tivesse fora do lugar, **ali** não era o meu lugar, eu me sentia muito mal, eu me sentia muito mal, chorava e nas minhas orações pedia a Deus para sair **dali** e eu nunca sentia a direção de Deus **ali**.

A materialidade da discursividade estabilizada em ali, nos enunciados a seguir, retirados de (SD01)

Grupo 1:

- (a) **ali** não era o meu lugar
- (b) chorava e nas minhas orações pedia a Deus para sair **dali**
- (c) eu nunca sentia a direção de Deus **ali**

é resultado do sentimento de inadequação do sujeito em relação ao trabalho desenvolvido fora da religião quando se é identificado com o discurso que prega a unicidade do sentido para o trabalho.

Sentimento de inadequação que também está materializado nos enunciados marcados com a negativa, conforme os enunciados do grupo 2, mas também pode ser depreendido dos enunciados sem a marca no intradiscurso, como os enunciados do grupo 3, mesmo que não apresentem o locativo designador de espaço.

Grupo 2:

- (d) e eu era caixa e durante esse período, meu período de caixa, eu já não gostava, não é?
- (e) Já não me sentia bem

Grupo 3:

- (f) Era como se eu tivesse fora do lugar
- (g) Eu me sentia muito mal, eu me sentia muito mal

Se, por um lado, os enunciados da sequência discursiva 01, do grupo 1, constroem o sentimento de inadequação quanto ao lugar de trabalho; por outro, os enunciados do grupo 2 e os do grupo 3 sinalizam para a justificativa do sentimento de inadequação do sujeito que pedia a Deus para ser promovida.

*SD02 - Então eu pedia para ser promovida, para ser vendedora, pra gerente e também nunca (inint) sempre pedia pra Deus ou me tira **daqui** ou quero ser promovida, fico aqui o tempo todo e no ano que eu me decidi então ir pro seminário, eu recebi uma grande promoção da empresa (inint) nem ser gerente, nem ser vendedora, ser primeira tesoureira da empresa e fui mesmo assim porque eu já tinha decidido que eu ia para o seminário que é a primeira parte da conversão missionária, você tem que se tratar, quem quer ser médico, ser engenheiro, tem que se preparar, a missionária também precisa ter um preparo ideológico, um preparo de base, um preparo da palavra.*

A sequência discursiva 02, acima, traz pistas de que o sujeito acredita que a ‘conversão missionária’ efetiva um trabalho de preparação ‘da palavra’, através da participação no seminário. São pistas, também, da crença do sujeito de que os dois pedidos lhe são concedidos ao mesmo tempo.

Grupo 4:

- (h) sempre pedia pra Deus ou me tira **daqui** ou quero ser promovida

(i) fico **aqui** o tempo todo e no ano que eu me decidi então ir pro seminário, eu recebi uma grande promoção da empresa

(j) nem ser gerente, nem ser vendedora, ser primeira tesoureira da empresa ou ir para o seminário e ser missionária

(l) e fui mesmo assim porque eu já tinha decidido que eu ia para o seminário

Assim, os sentidos circulantes nos enunciados do grupo 4, notadamente em (h), significam que Deus lhe concedeu tanto a saída do lugar onde ele estava e rejeitava quanto a promoção como a ida para o seminário, conforme (i). Esses sentidos indicam a contradição do sujeito de que sua escolha deriva da concessão de Deus aos seus pedidos, deixando-lhe a impressão de que sua decisão entre aceitar a promoção recebida ou ir para o seminário (i) e (j) apenas foi possível porque Deus decidiu.

Nesses termos, se pode dizer que o sentimento de inadequação materializado nos enunciados acima, em SD01, significa inadequação a um tipo de trabalho com o qual não tem identidade, isto é, um trabalho fora da religião, posto que a missionária acredita que a ida para o seminário “é a primeira parte da conversão missionária”. A inadequação, então, significa um lugar de identidade, posto que coloca o sujeito do discurso no lugar do trabalho missionário e, em consequência, traz o lugar do sentido estabilizado por missão.

2.1 A representação espaço-temporal do sujeito

Considerando-se as condições de produção em que são construídos esses sentidos, opera-se um deslocamento importante de espaço, que tira a missionária de um dado

espaço e a coloca em outro, ou seja, o espaço de trabalho na religião; por isso, a missionária enuncia ali, dizendo-o como um espaço para não estar. É um já-dito que retorna como pré-construído (PÊCHEUX, 1995) com a forma linguística do advérbio *ali*, no intradiscurso, afirmando a existência do interdiscurso que é o lugar de constituição dos sentidos.

Na sequência discursiva 01, acima, a insatisfação do sujeito é materializada como uma representação dada por *ali* não apenas espacial, mas também temporal. Para Orlandi (1990), quando se pensa o sentido vincula-se a compreensão de que “o tempo é o da fugacidade. O sentido não se deixa pegar. Instável, errático. O sentido não dura. O que dura é seu ‘arcabouço’, a instituição que o fixa e o eterniza. Ele, no entanto, se move em outros lugares.” (p. 43).

Enquanto elemento da discursividade, o advérbio coloca o sujeito não só em um espaço que ele recusa, mas o movimenta no tempo, para antes e depois da conversão, porque o discurso não é “independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe” (PÊCHEUX, 1995), ao contrário, ele ‘desestrutura’ e ‘reestrutura’ os sentidos que lhe estão ‘filiados’, provocando o seu deslocamento.

Para Pêcheux, (PÊCHEUX, 1995), “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (p. 56). Assim, o efeito de sentido de inadequação significa, também, o discurso como um lugar de domínio de memória que o constitui, estabelecendo sua relação com outros discursos que, por sua vez, significam pontos de deriva possíveis, inscritos na rede de memória como efeito do deslocamento dos sentidos.

Na perspectiva da temporalidade dos processos discursivos, o enunciado *ali* coloca o sujeito em épocas diferenciadas da enunciação, isto é, em distintas condições de produção dos sentidos, ou seja, em um antes e um depois que constituem sentidos diferentes para o trabalho que pode ser estabelecido como ser um trabalho de missões ou ser um trabalho secular; sendo que essa temporalidade também significa uma posição do sujeito no discurso.

Courtine (2006), referindo-se ao modo de enunciação no discurso político, dirá que a posição é assumida mediante uma imposição ‘de uma ordem do discurso’ ao sujeito. Então, os sentidos dados por *ali* como efeitos de sentidos espaço-temporais, dizem respeito a posições do sujeito que se podem realizar como antes e depois de sua conversão à religião. Nesses termos, o estabilizado *ali*, também, coloca uma relação espaço-temporal que define a subjetividade, colocando-a, por sua vez, em relação a um antes e um depois articulados a um outro enunciado anterior, que funciona em razão da ordem imposta pelo discurso de determinadas condições de produção que colocam em relação elementos de domínio de saber de formações discursivas que podem ser de aliança ou de contradição.

A forma linguística *ali*, analisada como categoria da discursividade, então, gera o efeito de sentido de separação, ou seja, efeito de sentido de não-identificação/identificação: de um lado, antes; do outro, depois que funciona como memória, sendo que a memória já significa uma filiação nas redes de sentidos, significando, nessa forma material, a relação da língua (a falha) e da história. Em Achard (2007), sobre a memória, se pode considerar que o funcionamento do discurso

supõe que os operadores languageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores. De outro modo, o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos. (ACHAD, 2007, p. 14).

Assim, por um lado, a forma gramatical *ali* funciona como um pré-construído, enquanto efeito constitutivo do interdiscurso, no intradiscurso, que, por sua vez, funciona como a memória que significa não só a presença de outro discurso no discurso, mas também um efeito de sentido de lembrança e, por outro lado, funciona como um efeito de separação, de divisão. O *ali* institui a relação espaço-temporal, considerando-se que tal relação se estabelece às diferentes temporalidades – antes e depois da conversão – e os efeitos de sentidos que elas instituem.

Como já explicitado, este efeito de sentido não é construído tão somente pelos elementos formais, posto que, enquanto elemento de discursividade o advérbio *ali*, em

- (a) **ali** não era o meu lugar
- (b) chorava e nas minhas orações pedia a Deus para sair **dali**
- (c) eu nunca sentia a direção de Deus **ali**

retirados do Grupo 1, de (SD01), acima, não tem tão somente valor próprio, distintivo, exclusivo de locativo.

Esses sentidos, por sua vez, são encontrados nos enunciados exemplificados abaixo, quando a missionária enuncia

o advérbio *aqui*. Assim, em SD03, afirma-o como lugar – em Ituberá – onde trabalha como missionária com adolescentes.

SD03 - Desde quando? Eu trabalho com adolescentes desde 97, antes de vim para aqui eu trabalhava em Jequié com adolescentes e *aqui* eu trabalho com adolescentes.

Ou, ainda, SD04, quando ela expressa que trabalhou em uma loja de sapatos, em Salvador.

SD04 - E aquilo foi despertando mais até que trabalhando com (inint) trabalhei numa empresa, numa loja de sapatos *aqui* de Salvador, mas sempre assim, inquieta.

Ou até mesmo em SD05, quando a missionária narra sobre o trabalho no presídio Lemos de Brito, também significando lugar - em salvador.

SD05 - Tem muitos missionários, tem o grupo grande de evangélicos hoje de trabalho que dá assistência ao presídio, então nessa questão o presídio ele é, principalmente o *daqui* de Salvador que é a penitenciária Lemos de Brito.

Nesses enunciados, o *aqui* não traz um efeito de lembrança-separação ou de identificação/não-identificação posto que não comporta o sentido de temporalidade, presente em *ali*, (a), (b) e (c), retirados do grupo 1, da sequência

discursiva 01, acima. Nas sequências discursivas 03, 04 e 05, a marca discursiva trazida pelo advérbio assegura a compreensão de locativo, situando a missionária em um lugar físico onde ela se encontra, conforme o exercício da hermenêutica da forma gramatical adverbial.

Em outros enunciados, entretanto, o advérbio *aqui* agrega o sentido de temporalidade, de acordo com (h), Grupo 4, de SD02, acima, conforme as condições analisadas em relação ao advérbio *ali*.

(h) sempre pedia pra Deus ou me tira **daqui** ou quero ser promovida

É importante salientar que estas formas gramaticais não perdem sua acepção de locativo, conforme as análises classificatórias próprias da tradição da gramática e da linguística.

Em referência à variação de seu uso (*ali/aqui*) e considerando a sua discursividade, o sujeito do discurso movimenta a temporalidade, referindo-a como presente e como passado. Portanto, relativamente ao tempo presente da discursividade, o advérbio aqui constrói o tempo presente; enquanto que ali constrói o tempo passado. Nesta direção de análise, no intradiscurso, *aqui/ali* opõem, então, uma temporalidade presente, conforme (h) e (i), abaixo, do grupo 4, de SD02:

(h) sempre pedia pra Deus ou me tira **daqui** ou quero ser promovida

(i) fico **aqui** o tempo todo e no ano que eu me decidi então ir pro seminário, eu recebi uma grande promoção da empresa

a uma temporalidade anterior, inscritas no discurso, conforme grupo 1, abaixo, de SD01:

- (a) *ali* não era o meu lugar
- (b) chorava e nas minhas orações pedia a Deus para sair *dali*
- (c) eu nunca sentia a direção de Deus *ali*

Tal separação representa o momento sociopragmático em que a missionária teve que tomar a decisão de ir para o seminário (grupo 4, de SD02, acima), conforme se pode exemplificar em (l), também de SD02:

(l) E fui mesmo assim porque eu já tinha decidido que eu ia para o seminário.

Isto é determinado pela temporalidade dada como um fato discursivo, considerando-se o lugar da formação discursiva à qual pertence o sujeito e não pelas construções linguísticas que, no entanto, o afirmam. Nos enunciados em análise, é o sentido de unidade, dado pelo fato de ter-se tornado uma crente, que a impede de aceitar aquele como um lugar para ela estar porque o lugar que lhe é dado é outro. Portanto, o advérbio *ali*, em (d), - e também o advérbio *aqui*, em (h) e (i) - adquire outros sentidos para além daquele de locativo quando analisado como um saber interdiscursivo, como um pré-construído, posto que é, sobretudo, uma designação discursiva trazida pela memória.

3 O trabalho de missões: sentido estabilizado

No plano do intradiscurso, o efeito de sentido de separação, ou seja, de não-identificação/identificação com uma dada formação discursiva é operado pelas construções linguísticas formais; no plano do interdiscurso, tal efeito é operado pela memória discursiva e produz, por sua vez, o efeito discursivo da contradição para a palavra trabalho.

Devido à contradição dada pelo aspecto espaço/temporal, instalado por (a) “*ali* não era o meu lugar”, (b) “chorava e nas minhas orações pedia a Deus para sair *dali*”, (c) “eu nunca sentia a direção de Deus *ali*” – na sapataria onde a missionária trabalhava e também pelo par dicotômico antes/depois da conversão –, o sujeito não percebe o outro sentido para o trabalho o qual lhe atravessa a formação discursiva; sentido que lhe é dado como o avesso daquele que ele atribuiu para o trabalho – trabalho de missões –, uma vez que acredita que o seu trabalho na igreja difere do trabalho secular; sentido que lhe é dado como memória, mas que ele nega.

Nos termos de análise desenvolvida neste artigo, a separação dada em *ali* significa a recusa do sujeito em relação ao sentido dado como trabalho secular – *ali*, em um trabalho que não é um trabalho na/para a religião; *ali*, em um trabalho fora da religião. Isto é, *ali* – que não é na sapataria – funciona metaforizado como fora da religião, ou seja, estar/trabalhar fora da religião. Dessa posição, o sujeito realiza o efeito da uniformidade e da homogeneidade, de onde ele opera a estabilidade dos sentidos desejados, na formação discursiva religiosa, isto é, o sujeito opera o sentido de missão como forma de realização do trabalho desenvolvido exclusivamente na/para a religião.

No exame dos três modos diversos de se relacionar com a produção do conhecimento, Pêcheux (1995) configura as “tomadas de posição do sujeito” que mostram o trabalho de “recobrimento-reprodução-reinscrição” do sujeito em relação ao saber de uma dada formação discursiva, como a inscrição do interdiscurso, no intradiscurso. Orlandi (2005), ao definir interdiscurso, reafirma o sentido como dado antes, em outro lugar. Para a autora “o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido”. (p. 60)

Isto é, o interdiscurso do mesmo modo que determina os dizeres que podem ser ditos, também determinam aqueles que não podem ser ditos em uma dada formação discursiva, o que significa que ela é atravessada pela discursividade, ou seja, por efeitos de sentidos que significam efeitos de confronto.

CONCLUSÃO

O trabalho executado fora da igreja, impõe ao sujeito o sentimento de inadequação, posto que essa é uma posição espaço/temporal que ele acredita exterior e conflitante àquela permitida pela sua formação discursiva. Nesses termos, ali coloca a formação discursiva e seu domínio de saber em relação de contradição com a sua exterioridade. Devido à posição discursiva ocupada, o sujeito acredita que o sentido secularizado de trabalho não é um sentido autorizado pela sua formação discursiva, quer seja, ele acredita que um

tal sentido situa-se em outra formação discursiva, que lhe é conflitante.

Desse modo, de acordo com o funcionamento discursivo do advérbio *ali*, nos enunciados em análise, para o sujeito do discurso o sentido pré-construído (o interdiscurso) materializado como forma linguística adverbial '*ali*', realiza a separação entre o mundo secular e o mundo religioso, de modo que a missionária nega o primeiro como um lugar adequado para ela estar/trabalhar, posto que como crente ela deve viver coerente com as exigências de conduta da sua religião. Esse funcionamento opera-se através da representação espaço-temporal do advérbio *ali*, dada pelo interdiscurso, no intradiscurso e que ocorre para o sujeito como o efeito imaginário de unidade.

A separação operada nos enunciados marcados por *ali* como um processo de temporalidade discursiva configura uma tomada de posição pelo sujeito do discurso como resultado do seu desdobramento originário de sua interpelação pela formação discursiva (PÊCHEUX, 1995) da religião e, conseqüentemente, por uma formação ideológica, com a qual se identifica e que o submete aos efeitos de sentido dados pelo trabalho de missões.

Em decorrência da identificação, por um lado, o sujeito é tomado pela ilusão derivada da tomada de posição do bom sujeito (PÊCHEUX, 1995) ilusão que o constitui como plenamente identificado com o domínio de saber do discurso religioso. Neste discurso, por outro lado, a contradição efetiva-se com a inscrição de discursos outros na formação discursiva religiosa, mas cujos sentidos são apagados, apagamento esse originário da ilusão discursiva dos esquecimentos (PÊCHEUX, 1995).

A tomada de posição do bom sujeito implica em limites devido à contradição estabelecida, e, como consequência, o sujeito rejeita a identidade ligada ao trabalho não-religioso (trabalho secular). Assim, ele acredita ter abandonado os sentidos identificados com essa formação discursiva e assumido os relativos à formação discursiva com a qual agora está identificado – “*ali*”, no trabalho secular, no trabalho fora da religião “*não era o meu lugar*”.

A missionária evidencia o seu modo de trabalho, marcado-o intradiscursivamente como *ali*, ao tempo em que ao enunciá-lo traz sentidos que se contrapõem, posto que trabalhar/não trabalhar na/para a religião impõe ao sujeito o sentimento de satisfação/insatisfação. O sujeito, então, constrói o outro, mas como excluído. Esse outro recusado significa, portanto, a recusa do espaço identificado com o trabalho secular significando, também, a contradição com o domínio de saber do discurso religioso, com o qual o sujeito passa a identificar-se.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed., Pontes: São Paulo, 2007.

COURTINE, Jean-Jaques. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. Organização, seleção e tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos – SP: ClaraLuz, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 8.ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Discurso, Língua, Ensino, Memória: Representações e Poder

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo.** Campinas, São Paulo: Cortez, 1990.

Rock'n'roll: memória e identidade baianas em Raul Seixas

Prof^a. Ms. Marijane de Oliveira Correia

Resumo:

Este texto resulta de pesquisas desenvolvidas em 2012 no Grupo de Pesquisa Linguagens e Representações, CNPq, IFBA - *Campus* Salvador. O presente trabalho é produto da análise de uma música do cantor e compositor Raul Santos Seixas, denominada “*Rock'n'Roll*”, do último álbum do autor intitulado “*A panela do diabo*”, de 1989. Para isso, utilizou-se dos estudos Linguísticos na análise textual, destacando como Raul apresentou aspectos socioculturais da sociedade baiana, entre as décadas de 60,70 e 80, em especial na Bahia. Assim, foi possível constatar através dos resultados iniciais que, mesmo muito criticado, Raul Seixas deixa contribuições importantes para estudiosos de diversas áreas, como, por exemplo, os estudos culturais. Dessa maneira, este trabalho se justifica no interesse em levantar dados sobre a comunidade soteropolitana, seus costumes e comportamentos.

Palavras-chave: Bahia, cultura, Raul Seixas, sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Considerado um dos maiores cantores de *rock in roll* no Brasil, Raul Santos Seixas, também conhecido por Raul-

zito, teve seu trabalho artístico como cantor e compositor muito conturbado entre as décadas de 50 e 80. Dentre os assuntos abordados por Raul em suas canções, pode-se citar a cultura musical da Bahia, em especial a rivalidade entre o rock e a bossa nova, e o comportamento da sociedade baiana frente a um novo estilo musical: o rock. Considerando sua influência em uma sociedade conservadora, como a Bahia naquela época, cantando *rock in roll* com um estilo peculiar para a cultura local, esta pesquisa analisa uma música “raulsexista” denominada “*Rock’n’Roll*” alavancando questões relacionadas à cultura e sociedade baiana entre as décadas de 60 e 80, a fim de fazer um resgate memorial da cidade soteropolitana. O presente trabalho pretende contribuir para pesquisas relacionadas a disciplinas como Literatura, História, Antropologia, dentre outras, considerando que pode-se perceber grupos sociais envolvidos na história cultural da Bahia nos anos 60,70 e 80, através de letras de música de Raul.

No mesmo ano de sua morte, em 1989, Raul grava seu último álbum “*A panela do diabo*” com Marcelo Nova, amigo de Seixas e cantor da banda *Camisa de Vênus*,¹ o qual teve o lançamento marcado para dois dias antes da morte de Raulzito, em 19 de agosto de 1989. Com estilo irreverente e fazendo uma retrospectiva de alguns detalhes de sua carreira e vida, a música *rock’n roll* faz críticas à cultura dos anos 60 a 80, mostra um estilo de vida da sociedade baiana destes períodos, além de revelar o comportamento de Raul até sua morte.

¹ Banda baiana fundada em 1980, em Salvador, e liderada por Marcelo Nova.

2 CONHECENDO O *CORPUS*

O método de trabalho utilizado no desenvolvimento desta pesquisa concentra-se nos estudos linguísticos para realizar a análise textual, além dos estudos culturais para destacar as representações da Bahia na música “Raulseixista”. As contribuições deixadas por Raul Seixas desvendam costumes da sociedade baiana entre as décadas de 50 a 80, entretanto o presente trabalho focará as décadas de 60, 70 e 80, já que estas podem ser constatadas na música *corpus* desta análise. Desta maneira, através da pesquisa realizada em² ambiente virtual constatou-se que das 278 letras estudadas 11 fazem referência à Bahia, sobre as quais irão se debruçar as pesquisas posteriores sobre Raul Seixas e suas contribuições acerca da Memória sociocultural baiana, são elas: “Capim Guiné”; “Menina de Amaralina”; “Minha viola”; “Mosca na sopa”; “Nanny”; “Quando acabar o maluco sou eu”; “Quero ir”; “Sessão das dez”; “Soul tabaroa”, “Tu és o grande amor da minha vida” e “*Rock’n’roll*”. Com 15 álbuns lançados, sem incluir as regravações e coletâneas, 160 músicas inéditas e muito polêmico em suas composições e comportamento, Raul, em várias músicas, relembra a trajetória cultural, social e histórica da Bahia bem como abordagens sobre o rock, como visto na música: *Rok’n roll*, escrita por Raul Seixas e Marcelo Nova³ em 1989, objeto de análise neste trabalho e descrita a seguir:

“Há muito tempo atrás, na velha Bahia Eu imitava Little Richard e me contorcía As pessoas se afastavam

² Retirada do site: <http://www.letas.mus.br/raul-seixas/>

³ Cantor da Banda *Camisa de Vênus* e amigo de Raul.

pensando Que eu tava tendo um ataque de Epilepsia (de epilepsia) / No teatro Vila Velha, Velho conceito de moral Bosta Nova pra universitário, Gente fina, intelectual Oxalá, oxum dendê oxossi de não sei o quê (de não sei o quê) / Oh, *rock'n'roll*, yeah, yeah, yeah, That's *rock'n'roll* / A carruagem foi andando e uma década depois Nego dizia que indecência era o mesmo Feijão com arroz Eu não podia aparecer na televisão Pois minha banda era nome de Palavrão (nome de palavrão) / E lá dentro do camarim no maior abafamento A mulherada se chegando Altos pratos suculentos E do meu lado um hippie punk Me chamando de traidor do movimento (vê se eu aguento) (Traidor do movimento) / Oh, *rock'n'roll*, yeah, yeah, yeah, that's *rock'n'roll* / Alguns dizem que ele é chato Outros dizem que é banal Já o colocam em propaganda Fundo de comercial Mas o bicho ainda entorta minha Coluna cervical (coluna cervical) / Já dizia o Eclesiastes Há dois mil atrás Debaixo do sol não há nada novo Não seja bobo meu rapaz Mas nunca vi Beethoven fazer Aquilo que Chuck Berry faz (Chuck Berry faz) / Roll over Beethoven, roll over Beethoven, Roll over Beethoven, Tell Tchaikovsky the news / E pra terminar com esse papo Eu só queria dizer Que não importa o sotaque e sim o jeito de fazer Pois há muito percebi que Genival Lacerda tem a ver com Elvis e com Jerry Lee (Elvis e Jerry Lee) / Por aí os sinos dobram, Isso não é tão ruim Pois se são sinos da morte Ainda não bateram para mim E até chegar a minha hora Eu vou com ele até o fim (com ele até o fim) / oh, *Rock'n'roll*, yeah, yeah, yeah... That's *rock'n'roll* / Aqui é Raulzito falando, baby... *this is rock'n Roll...the real one*".

3 UMA BREVE ANÁLISE

Raul Seixas inicia sua carreira musical com o grupo “*The Panthers*”, que logo em seguida muda para “Raulzito e *Os Panteras*”, com quem grava o seu primeiro LP em 1967, existem informações diferenciadas em relação a essa data: no disco original o selo é de 1967; enquanto a capa data de 1968. Com “*Os Panteras*”, Raul fazia *shows* pelo interior da Bahia e pagava para se apresentar, de vez em quando, em programas de TV. Em um desses *shows*, na cidade de Nazaré das Farinhas,⁴ Raulzito foi expulso pelo prefeito da cidade, sendo acusado de drogado, como relata a seguir:

Teve um show que a gente fez em Nazaré das Farinhas, em um cinema, com uns amplificadores mixos, coisa de *rock* mesmo, que o prefeito expulsou a gente da cidade, que loucura, dizendo que a gente estava drogado. E não tinha nada disso na época; eu era biriteiro peca, isso sim (PASSOS, 2003, p.20).

Mesmo com o início de carreira muito conturbada, Raulzito segue divulgando seu trabalho até 1989, quando lança seu último álbum: “*Panela do diabo*”, em parceria com Marcelo Nova. A música *Rock’n roll*, do álbum citado, inicia com a retomada do *rock* internacional da década de 50, apresenta uma introdução de vinte e seis minutos da música: *Be bop a Lulla*, cantada por Eugene Vincent Craddock, americano e pioneiro do estilo *rock in roll*, cuja música foi interpretada por grandes nomes do panorama musical como Os Beatles, Elvis Presley e Jerry Lee Luis, os quais

⁴ Cidade localizada no interior da Bahia

influenciaram Raul no estilo de vestir e em suas canções. Com cinco minutos e vinte e um segundo de duração, incluindo a introdução, Raul relata em *Rock'n roll* a influência do rock em sua vida, na cultura baiana, bem como outros aspectos da Bahia em relação à sociedade, evidenciando até a moda da época.

Dessa forma, logo na primeira estrofe, a música retrata as contribuições culturais de Raul Seixas com “Os Panteras” na “Velha Bahia”, como diz o próprio cantor, através de *shows* realizados no então Cine Roma,⁵ localizado na Cidade Baixa, reduto da Jovem Guarda e do Rock in Roll na cidade. Como visto abaixo:

O Cine Roma está marcado na memória dos moradores de Salvador como um dos templos de sua cultura. Inaugurado em 27 de novembro de 1948, desde 1983 não é mais palco de *shows* de cantores como Roberto Carlos, Raul Seixas, Jerry Adriani, Wanderleia ou Waldick Soriano ou das imensas filas para assistir aos filmes que causavam furor nas décadas de 50 e 60 do século passado.⁶

O público que frequentava os *shows* no Cine Roma eram as empregadas domésticas e estivadores, pessoas economicamente menos favorecidas da sociedade soteropolitana, e alguns admiradores da classe média, já que o grupo de Raul era considerado arruaceiro pela sociedade da época. Além disso, o acesso, através da Estação Ferroviária no Largo da Calçada, facilitava a locomoção da população moradora do Subúrbio ferroviário para o Cine Roma. É interes-

⁵ Local onde grupos de rock faziam *shows* em Salvador, na década de 60.

⁶ Disponível em: <http://www.irmadulce.org.br/bemaventurada/santuario_circulo.php>

sante notar que durante as apresentações Raul dançava de forma tão “estranha”, a ponto de as pessoas chegarem a pensar que o cantor estava tendo ataques epilépticos, quando, na verdade, Raul imitava não só o rock americano, como Elvis e Little Richard, mas suas danças e modos de vestir, fato estranho e revolucionário para a cultura local.

Já a segunda estrofe remete-nos aos contrastes musicais em Salvador: enquanto o rock estava em alta na Cidade Baixa, o Teatro Vila Velha, localizado no Centro da capital baiana, era frequentado pelos amantes da “Bossa Nova”, intelectuais do período. Travando uma luta incansável criticando a “Bossa Nova” em suas músicas. Raul chegava a chamá-la de “Bosta Nova”, mostrando, assim, sua indignação em relação a um novo estilo musical que começava a surgir, com muita força em Salvador, através, principalmente, do juazeirense João Gilberto Prado Pereira de Oliveira, fato visto em várias canções compostas e cantadas por Raul, como por exemplo a música “Eu também vou reclamar” e “MPB – Sucesso é a tua prova”. Raulzito compreendia a “Bossa Nova” como nacionalista e brasileira, enquanto quem gostava de rock era um ser revolucionário. O preconceito com os roqueiros da época era tão presente que, ao ingressar na Faculdade de Direito, em 1966, o cantor percebe um olhar crítico por parte dos acadêmicos devido a sua opção musical e forma de vestir, cujo jeito diferenciava da camisa com desenho de peixinho utilizada por admiradores da “Bossa”, usando jaqueta preta, a brilhantina nos cabelos, a gola da camisa para cima, enfim, características inspirada no rock dos Beatles e Elvis Presley, dentre outros.

Na terceira estrofe da música, percebe-se uma crítica por parte da sociedade em relação à continuidade do rock

“Raulseixista”, em finais da década de 80, já que desde seu surgimento em 1967, com Os Panteras, Raul continuava fiel ao seu estilo musical, entretanto era qualificado de sem alteração no estilo, indecente e, ao mesmo tempo, mantenedor de uma cultura considerada, por alguns, ultrapassada. Assim, pode-se perceber que, depois de muitos anos, o moralismo social ainda continuava fazendo críticas aos roqueiros da época de tal forma que a banda do cantor e amigo de Raul, Marcelo Nova, chamada de “*Camisa de Vênus*”, era impedida pela censura de se apresentar em programa televisivo, sendo considerado um palavrão para a época o nome do grupo. Dessa forma, pode-se observar, na música, uma cidade marcada pela moral, ligada à igreja cujo objetivo era a procriação e a negação ao uso de preservativos, fato presente até na atualidade. Mesmo diante disto, do ponto de vista histórico, Salvador possui uma identidade revolucionária, sendo o berço de pessoas como Gregório de Matos, Antônio de Castro Alves, Jorge Amado e o próprio Raul Seixas os quais rompem com os estereótipos previamente definidos por um grupo detentor do poder, incluindo a igreja, e seguidos pela maioria da população. Esta se mantém subalterna e fascista, visto que até nos dias atuais uma quantidade significativa da sociedade baiana mostra-se moralista e preconceituosa em relação a roupas e músicas do rock, mas dança “na boquinha da garrafa” e bate palma para aquela degradação na qual se expõe o sexo feminino de forma imoral. Vide crítica na peça “Los Catedrásticos”, em cartaz na cidade soteropolitana há um tempo.

Dez anos depois, mais ou menos em 1978, segundo a música, Raul passa a ser considerado um transgressor até por parte de alguns grupos chamados de radicais como

os “*hippie punks*”, os quais chamava-o de “traidor do movimento”. Este grupo buscava uma forma de se expressar muito agressiva e rompia com a indústria fonográfica, enquanto Raul já tinha se apresentado em programas da Rede Globo, onde gravou vários videoclipes, dentre eles a música “Gita” que passa a fazer parte da trilha sonora da novela “O Rebu” em 1974; na TV Itapoan, no programa “Escadas do sucesso” e na TV Bandeirantes com Fausto Silva, fechado contratos com indústrias fonográficas a fim de divulgar seus novos álbuns.

Mesmo após críticas, exílios, doenças, altos e baixos que envolveram a carreira de Raul a mídia começa a publicar o rock, antes tido como transgressor, em propagandas, como relatado na quinta estrofe da música. Entretanto, muitos ainda criticam este som chamando-o de banal e chato, o que não desestimulava Raul em continuar compondo, cantando e dançando até dois dias antes da sua morte. É interessante observar que “Raulzito” utiliza-se de um discurso religioso para contradizê-lo, ratificando, assim, seu ponto de vista em relação à bíblia como um livro qualquer. Ao citar o livro bíblico do Eclesiastes, faz referência ao Cap. 1º, versículo 9, que diz: “O que foi, isso é o que há de ser, e o que se faz, isso se tornará a fazer; de modo que nada há novo debaixo do sol”, Raul contrapõe essa afirmação bíblica mostrando novidades no cenário musical, ao comparar Beethoven com Chuck Berry, enfatizando as “boas novas” que este artista apresenta. Algo ímpar existente no estilo deste último, como diz Raul: “... mas eu nunca vi Beethoven fazer aquilo que Chuck Berry faz”.

Nordestino, baiano, roqueiro, vários fatores podem ter contribuído para a ocorrência de alguns declínios na car-

reira do cantor, isso pode ser visto na penúltima estrofe da música quando ele traz, como pista linguística, um possível preconceito em relação ao sotaque que ele possuía, fazendo críticas ferrenhas ao mostrar que o sotaque é o que menos importa para um artista expressar sua cultura (ou a cultura de um povo). Isso pode ser ratificado historicamente quando se recorre às viagens de Raul ao Rio de Janeiro, em 1967 com “Os Panteras”, por exemplo, retornando para Salvador sem rumo e sem dinheiro. Além disso, em algumas músicas, considero até muitas, ele mostra-se indignado quanto à vida que ele levava na “cidade maravilhosa” como visto nas músicas: “Chorinho inconsequente”; “Êta vida”; “Sessão das dez” e “Soul Tabaroa”.

Como se tratava de uma pessoa apaixonada por leitura, apesar de não ter concluído nenhuma das Faculdades, a intertextualidade, aqui compreendida de acordo com os estudos da Linguística Textual e visto em Koch (2005, p. 62-63), se faz presente na maioria de suas músicas, além de parafrasear uma passagem bíblica, o cantor faz referência ao livro de 1940 e, claro, o filme do mesmo título “*Por quem os sinos dobram*”, 1943, na última parte do *corpus*. Essas mídias, impressa e eletrônica, mostram a guerra espanhola, criticando a ação extremamente violenta das tropas fascistas italianas e nazistas alemães, fazendo uma análise sobre a condição humana. Raulzito mostra que os sinos, após tanto tempo, continuam dobrando por aí, ou seja, as guerras continuam em algum lugar do mundo. Chamado de sinos da morte Raul comemora a sua vida e conclui a música dizendo que enquanto tiver vida o rock in roll sempre estará ao seu lado, independente da opinião pública. Além de citar esse título do livro/filme na música em estudo Raul ainda

publica um álbum com o mesmo nome, “Por quem os sinos dobram”, em 1979, contendo, ainda, uma música com o mesmo título.

Ao final da música, Raul ratifica seu ponto de vista em relação ao rock’n’roll dizendo em inglês e misturando ao português: “Aqui é Raulzito falando... *this is rock’n roll.. the real one*” afirmando que a canção realmente é rock’n’roll com os mesmo moldes do rock americano das décadas de 50 e 60, cuja influência esteve presente nas obras Raulseixistas até dois dias antes de sua morte. É interessante notar que Seixas faz questão de enfatizar quem está falando naquele momento da despedida da canção, ou seja, como a música foi composta por Raul e Marceleza, como também é conhecido seu amigo, Raulzito deixa claro seu posicionamento, mostrando que é ele quem está classificando a obra musical como um verdadeiro rock’n roll. Isto é visto em entrevista concedida por Marcelo Nova quando diz: “Nossa intenção era uma só: fazer um disco de *rock’n’roll* clássico sem os exotismos de estúdio da época” (SEIXAS, 1945-1989, p. 293).

Ainda neste trecho da canção, pode-se perceber a relação de Raul com a morte, tema bastante presente em algumas músicas “Raulseixistas” como em “Canto para minha morte”,⁷ na qual se encontra um relato em relação à vida e à morte, esta última tão perto do cantor, ou seja, dois dias antes da sua morte.

CONCLUSÃO

Os resultados preliminares observados nesta análise literária revelam o comportamento de um estilo musical

⁷ Música do álbum: *Let me sing my rock and roll* de 1985.

que surge na Bahia na década de 60 e prossegue até o final dos anos 80. Este comportamento apresenta uma forma de vestir, cantar, pentear os cabelos, andar e pensar peculiar e diferente do ponto de vista social, ou seja, difere dos moldes pré-estabelecidos por uma sociedade, por um grupo social que detém o poder, fato percebido até os dias atuais, quem não segue a moda está por fora dos moldes “normais”. E é contra isso que Raul lutou durante toda sua vida, contra uma regra a ser seguida por todos, isto pode ser ratificado através de suas canções quando Raul mostrava sua indignação em relação ao governo e igreja, dentre outros que constituem uma sociedade hipócrita, como visto, por exemplo, na música “Conversa pra boi dormir”. Além de apresentar características da cultura e sociedade baianas na música rock’n roll, outras composições também abordam este tema como o batuque de candomblé na música “Mosca na sopa”, como o modo de vida que Raul levava no interior da Bahia, visto na canção “Capim Guiné” ou ainda sobre a cultura e sociedade carioca como visto em “Ouro de tolo”. Ademais, é bastante comum encontrar nas obras Raulseixistas críticas à Bossa nova e à MPB, vistas na música: “*Sucesso é a sua prova*” ou críticas à indústria musical como na canção: “*Muita estrela, pouca constelação*”.

Até o fim de sua vida Raul se dedicou ao *rock in roll*, morrendo dois dias após o lançamento do álbum “*Panela do Diabo*”, em 21 de agosto de 1989, por parada cardíaca, causada por uma pancreatite crônica. Todavia sua morte foi apenas parcial, pois, todos os anos, fãs, chamado “Raulseixistas”, vão ao cemitério Jardim da Saudade, em Salvador, “ressuscitá-lo” cantando, tocando, dançando e tomando vinho, ou seja, “fazendo o que o diabo gosta”.⁸

Raul encerrou sua carreira artística e intelectual deixando contribuições para a cultura mundial, além de muitos admiradores de suas ideias. Assim, Raulzito finaliza sua carreira musical fazendo um resgate da memória musical, política e social da Bahia.

REFERÊNCIAS

ECLESIASTES. In: **A Bíblia Sagrada**: tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira. Ed. Revista e atualizada, 1987. p.639.

Fãs prestam homenagens a Raul Seixas. Entretenimento. Band.com.br. Disponível em: <<http://www.band.com.br/entretenimento/musica/noticia>> Acesso em: 19 de junho de 2012

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.62-63.

Letras de Músicas Terra. Raul Seixas. Entretenimento. Disponível em: <http://www.letras.mus.br/raul-seixas>. Acesso em: 20 de julho de 2012

SEIXAS, Raul. **O baú do Raul revirado**. Org. Silvio Essinger. Rio de Janeiro: Ediouro. 2005

Obras Sociais Irmã Dulce. Disponível em: http://www.irmadulce.org.br/bemaventurada/santuario_circulo.php> Acesso em 06 agos 2012.

SYLVIO, Passos. **Raul Seixas: por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

⁸ Música do álbum “A pedra do gênesis” de 1988



Saussure e Bakhtin: História, Estrutura e Sentidos

Prof. Ms. Jorge Augusto de Jesus Silva

Resumo:

Esse texto busca por em diálogo as conhecidas contribuições da linguística saussureana, para a teoria estruturalista, com as possíveis contribuições da linguística bakhtiniana aos postulados pós-estruturalistas, acentuando como, através da incorporação da dimensão histórica no estudo da linguagem, o teórico russo, possibilita o surgimento, e ou a circulação de uma série de categorias teóricas, como: dialogismo, intertextualidade, polifonia, polissemia e enunciação, que além de serem insertas no estudo da linguagem, compuseram, a partir de meados do século XX, o referencial teórico utilizado por parte das disciplinas nas áreas de literatura, estudos culturais, crítica da cultura e linguagem. Em suma buscamos identificar o movimento e o uso das teorias linguísticas de Saussure e Bakhtin, na formulação do arcabouço teórico das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas.

Palavras-chave: Saussure, Estruturalismo, Pós-Estruturalismo, Bakhtin, História.

1 Introdução – Saussure: a porta de entrada

Após o lançamento póstumo de “Curso de Linguística Geral” aulas de Saussure organizadas e editadas por al-

guns de seus alunos, ocorre uma grande virada nos estudos das ciências humanas. A articulação da língua como sistema de signos, e a descrição de suas combinações significantes a partir de recortes sincrônicos, fornece as humanidades uma nova possibilidade metodológica de estudo do social. Essa transposição do modelo linguístico saussuriano as ciências sociais acontecem através, da figura chave de Claude Levi Strauss, e a criação da antropologia estrutural, como nos diz Dosse, “é nesse ponto preciso que Lévi Strauss inova *stritu sensu*, ao transpor para a antropologia o modelo linguístico, quando até então, na França, a antropologia estava ligada às ciências da natureza” (2007).

Da entrada para a expansão não demorou muito, e o modelo estrutural de análise linguística fundado por Saussure deu origem ao estruturalismo, que se difundiu e se enraizou em diversas áreas do conhecimento humano, Ciências Sociais, Antropologia, Teoria Literária, Psicanálise, Filosofia, História, o modelo de análise estruturalista privilegiava “o signo à custa do sentido, o espaço à custa do tempo, o objeto à do sujeito, a relação à do conteúdo, a cultura à custa da natureza” (Dosse, 2007); para esse autor o estruturalismo se caracteriza não apenas como um método de pesquisa, mas uma nova forma de pensar a relação do homem com o mundo, um movimento do pensamento.

Toda essa revolução epistemológica no pensamento ocidental, tinha como núcleo a linguística saussuriana, que tem algumas de suas ideias mantidas ao longo da expansão do pensamento estrutural. Dentre elas Dosse (2007) destaca três: o postulado de Saussure de que um signo não tira sua significação em relação a um objeto, mas em relação a outros signos, outro postulado é de que a língua sendo pree-

xistente ao uso que dela fazemos requer explicá-la através de recortes sincrônicos. Em terceiro, postula Saussure, que a língua é “um fenômeno social” cujas regras se constituem a plena revelia do sujeito. Esses postulados trazem como consequências nos estudos das ciências humanas: um determinismo social, análises sincrônicas em detrimento da história e os estudos das formas ao invés da primazia do conteúdo.

O estruturalismo constitui-se, então, a partir das ideias da linguística saussuriana como pensamento crítico, uma forma de pensar e questionar a sociedade o homem e a cultura. Segundo Dosse (2007),

A ambição partilhada entre os pensadores estruturalistas é, com efeito, atingir um nível de realidade que não é imediatamente visível: é o inconsciente em Jacques Lacan, a estrutura narrativa em Greimas, a ‘formula canônica’ dos mitos em Lévi-Strauss, a ‘episteme’ em Michel Foucault (Dosse, 2007, pp. 12-13)

A postulação do inconsciente cerca, portanto, o estruturalismo, tanto através da linguística, como da antropologia e da psicanálise, a base comum é o apagamento da consciência e, por conseguinte, do sujeito, por fim, o sistema da língua saussuriano culminou em uma concepção de sujeito assujeitado, pela linguagem e ideologia, ou, melhor o apagamento do sujeito pela estrutura.

Essa concepção de linguagem, disseminada nas ciências humanas, se solidificou e protagonizou a grande virada conceitual do pensamento ocidental no século XX, privilegiando as construções de sentidos imanentes aos objetos de estudo em detrimentos das abordagens fenomenológicas que postulavam o sujeito e a consciência. No centro da

própria linguagem, nos estudos de literatura, linguística e semiótica, empreendeu-se o império do texto, só interessava às análises as relações de significação que eram depreendidas do próprio texto. A história e o sujeito estavam banidos dos processos de significação da cultura e da sociedade.

2 Bakhtin: a porta de saída

O protagonismo e a força do pensamento estrutural, como é inevitável, nem monopolizou nem inviabilizou formas diversas de conceber a análise do homem e da cultura, haja vista a insistência da fenomenologia, que mesmo tendo sido, quiçá, em certo momento, coadjuvante da febre estruturalista, continuava tendo em Sartre um grande expoente. Mas, as questões trazidas por novas conjunturas sócio-históricas passavam a inquirir os teóricos e pensadores sobre a primazia do estruturalismo. As demandas trazidas em torno da conjuntura política na União Soviética, o fracasso do projeto comunista, e uma necessidade de releitura do marxismo, por exemplo, impunham questões que a teoria estrutural parecia não mais responder, esse cenário levou alguns teóricos à busca de uma porta de saída da estrutura.

De certo, não se considerava negar toda a potência e ganho trazidos pelo pensamento estrutural, voltando-se para a afirmação irrestrita do sujeito e da consciência, negando a força do social e do econômico sobre o indivíduo. Diante dessa necessidade de vislumbrar alternativas para repensar o estruturalismo, restava buscar na sua medula, a língua, a base para rearticulação de seus pressupostos, daí surge a segunda figura nuclear nos estudos de linguagem do século XX, pois além da leitura e utilização dos postulados

de Saussure pelas ciências humanas, ocorre a recuperação de alguns conceitos e postulados teóricos de Mikhail Bakhtin, como intertextualidade, polifonia, polissemia e dialogismo, que seriam correntes na crítica pós-estruturalista.

O teórico russo mantém com o pensamento saussuriano intenso diálogo, mas distingue-se do mestre genebrino, quando postula que a língua como sistema de formas imutáveis é um erro, em suma, Bakhtin questiona encerrar o estudo da linguagem ao sistema saussureano, e a partir de então, em oposição ao sistema abstrato, ideal e sincrônico proposto pela linguística estrutural, privilegia a fala e a enunciação como realizações individuais da língua em relação com as estruturas sociais. Bakhtin estrutura seu pensamento através da negação das duas linhas de pensamento, sobre a língua, dominantes aquela época, o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista, discussão empreendida em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

O objetivismo abstrato corresponde ao entendimento da língua como sistema de signos postulado por Saussure, e a contestação dessa vertente por Bakhtin, ocorre através da oposição desenhada entre Sinal e Signo. Segundo o linguista russo, o sinal é estanque neutro, não significante nem ideológico, enquanto o signo se estabelece como tal em relação ao contexto, ou seja, o sinal torna-se signo à medida que ele, em interação com o contexto, é significado.

O objetivo de Bakhtin é compreender a relação entre linguagem e sociedade, para isso era necessário não entender a língua como sistema que basta a si mesmo, em seus processos de significação, daí a entrada do contexto, na transformação do sinal em signo, e através deste a manifestação da ideologia na língua. Pois, para Bakhtin (1930),

a ideologia é inseparável do uso prático da língua, para operarmos uma separação entre ambos transformaríamos signos em sinais. “Esse é um erro grosseiro do objetivismo abstrato”.

Não buscando destruir as contribuições de Saussure, antes Bakhtin as situa no espaço e no tempo sinalizando mais uma continuidade que uma negação entre ambos, assim ele diz que: toda filosofia da linguagem e reflexão sobre a língua, filiada ao objetivismo abstrato, estava fundada em uma apreensão da palavra estrangeira pela consciência. Já que o filólogo, figura central nos estudos da linguística histórica, não estudava as palavras e os usos de seu tempo, e por isso, estava sempre deslocado como um estrangeiro.

Então o que interessava à linguística bakhtiniana era exatamente o que ficou relegado, por motivos vários, na linguística saussuriana, ao segundo plano, a saber: a língua falada. Suas regras, seu funcionamento, sua constituição, assim, não era a língua como sistema ideal que buscava o russo, mas sim sua vida orgânica, seus movimentos e suas relações com a estrutura social.

No subjetivismo individualista a proposta era submeter o conteúdo interior à exterioridade, fazendo com que alguns teóricos concebessem, ainda, que essa exteriorização maculava o pensamento interior, fazendo com que a expressão fosse tida como deformação dessa interioridade. Dessa maneira, sendo o exterior tradução do interior o ideológico seria buscado no interior, ou seja, na consciência e não na linguagem.

Bakhtin postula como falsas as afirmativas do subjetivismo individualista, apontando a impossibilidade da distinção interno x externo, “já que não há pensamento (ati-

vidade mental) sem expressão semiótica” (Bakhtin, 1930). Para o autor, é justo o contrário que se opera, é a expressão que determina o interior, assim, as estruturas mentais reproduzem as sociais e são expressão ideológicas, mesmo sem exteriorizar a expressão (Bakhtin, *idem*).

Portanto, sem aderir ao objetivismo abstrato, nem ao subjetivismo individualista, ou melhor, sem reduzir o sentido à mera significação da estrutura em si, nem em produto de uma subjetividade criadora Bakhtin propõe que, “a enunciação é que determinará os aspectos da expressão”, e propõe que o sentido não está nem na estrutura nem no sujeito, mas é constituído na interação entre ambos.

Essa interação proposta por Bakhtin é estruturada a partir da noção de “enunciado”, que corresponde a uma expressão constituída de palavras ou conjunto delas que sempre apresentará sentido completo, cuja sua delimitação em relação a outros enunciados é demarcada pela alternância dos sujeitos falantes. Um enunciado está sempre voltado para outro enunciado, existe em função dele, e gera outro em sua função, através do que o linguista russo denominou de “atitude responsiva ativa”, que é a resposta dada pelo interlocutor a um enunciado.

O enunciado só existe, portanto, em uma condição de enunciação, conceito chave na teoria de Bakhtin, que corresponde ao “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 1999). A enunciação caracteriza-se pela matéria linguística que constitui sua existência, um texto, uma fala, um gesto, e do contexto sócio-histórico da realização dessa materialidade, ou seja, sua enunciação. Assim, a releitura da obra bakhtiniana possibilita a presença do histórico na análise de materialidades linguísticas. O que

se opera é que a análise estruturalista pautada no significado e significante, divide espaço com uma análise que busca o sentido na enunciação, ou seja, através da consideração das posições do locutor e receptor e seus respectivos contextos sociais. A língua passa a ser estudada conforme sua função comunicativa, voltada para a fala, o homem, a vida.

Esse caráter interativo que Bakhtin trouxe para o estudo da linguagem, foi também, por ele empregado em estudos na área de literatura e história nas obras que ele escreveu sobre Rabelais, e Dostoievski, nesses estudos o autor aborda a questão da interação sobre um véis maior o da interação histórica entre os textos, cada um em sua enunciação recuperando um texto antigo e anunciado um texto novo, conforme seu modelo linguístico. Dessa forma, nasce a noção de dialogismo,

A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como reação da palavra a palavra de outrem, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas. (Marchezan, 2010)

O dialogismo caracteriza-se, portanto, por uma interação textual e discursiva onde as barreiras de espaço e tempo da enunciação são absolutamente extravasadas tanto para trás quanto para frente, no que compreende as suas condições históricas. O que caracteriza que um texto não pode jamais ser entendido, como queria a teoria estrutural da literatura, como um sistema autossignificante, mas que cada obra ou texto guarda muitas intersecções e diálogos

com outros textos e se constitui à medida que interage com eles, assim, os textos estão em diálogos incessantes entre si, significando-se uns aos outros. Ou seja, há em cada texto, uma polifonia, - conceito bastante complexo que aqui sintetizaremos, para não alongar o texto numa questão não central- como, uma multidão de vozes que são outros textos que o constituem num movimento sempre remissivo que historiciza e significa o enunciado. Com essa perspectiva, a polifonia, como o dialogismo, faz parte da estrutura textual, mas apontam para fora dessa estrutura, minando, embora não implodindo o império da autonomia do texto.

3 Saindo para dentro das estruturas

O caráter de interação trazido por Bakhtin ao estudo da língua abriu as portas para as movimentações internas dentro do estruturalismo francês. Para Dosse,

Mikhail Bakhtin considera essencial o diálogo dos textos literários entre si, em seu entender, eles são penetrados pelos textos anteriores com os quais executam uma polifonia que descentra a sua estrutura inicial. Bakhtin abre assim o estudo crítico para a trama histórica em que eles se situam. (p. 78).

Essa abertura para trama histórica do texto, é a porta de saída do estruturalismo pela qual entra Julia Kristeva, e dissemos que ela entrou pela porta de saída, porque, de certa forma, ela não buscou, como parte da crítica pós-estruturalista, a negação da estrutura, mas sim sua reavaliação e a inserção da história no arcabouço teórico da crítica estrutural.

“Imediatamente consciente da limitação do estruturalismo do lado da história, Julia Kristeva decide, portanto, servir-se de Bakhtin, para avançar no sentido de uma ‘dinamização do estruturalismo’” (Dosse, 2007). Essa porta aberta para a saída do estruturalismo e do império da estrutura sobre o sentido, não serviu para que ninguém passasse, mas sim, para que Kristeva puxasse a história para dentro. Isso ela faz através da noção revolucionária de intertextualidade. Noção que se tornará cara nos estudos empreendidos pelos teóricos da pós-modernidade, e que reiteramos, não significa jamais, a superação da lógica estrutural, mas a abertura da estrutura à historicidade.

É importante insistirmos nisso porque foi a própria Kristeva quem disse: “o dialogismo é coextensivo as estruturas profundas do discurso”, em suma, o texto construía-se pela teia densa de outros textos. Dessa forma, continuávamos sem o sujeito, sem a noção de autoria, já que o texto era essa teia intertextual, continuávamos dentro das estruturas, só que agora com a história, e, portanto, aparentemente sem determinismos. Essa chegada da concepção linguística de Bakhtin ao modelo estrutural marca os desdobramentos dessa teoria,

À perspectiva intertextual aberta por Kristeva soma-se, portanto, uma orientação que vai desestabilizar em profundidade o estruturalismo, mais do que Kristeva pensa na época: é a dialógica (a crítica como diálogo, encontro de duas vozes), mesmo se é apresentada ainda como imanente na estrutura. (Dosse, 2007, p. 79)

Portanto, através de certa releitura da linguística bakhtiniana se havia possibilitado uma fissura no projeto ini-

cial do estruturalismo. Essa foi talvez, uma das primeiras emergências do pensamento de Bakhtin como protagonista das formulações teóricas do século XX, mas sem sombra de dúvidas, suas contribuições e desdobramentos não pararam por aí.

José Luiz Fiorin, por exemplo, expande, ou melhor, faz convergir a noção de intertextualidade com a de interdiscursividade na obra de Bakhtin, defendendo que na obra do autor russo, o termo dialogismo não se restringia ao diálogo delimitado pelos limites textuais, mas que funcionava como um dispositivo maior de costura da teia dialógica que transcendendo o texto, alcançava o discurso. Em Bakhtin, “a questão do interdiscurso aparece sob o nome de dialogismo”. (Fiorin, 2010).

O diálogo real (conversa comum, discussão científico, controvérsia política, etc..) A relação existente entre réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com as relações existentes entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. (Bakhtin, 1992, p. 353-4, *apud*, Fiorin, 2010)

Diante desta constatação de Fiorin, pode-se atribuir a Bakhtin não apenas as bases para formulação de mais um conceito, mas sim os fundamentos para a constituição de uma das disciplinas mais profícuas e polêmicas dos estudos pós-estruturalistas na França, a Análise do Discurso, e embora se possa afirmar que a AD de linha francesa não tem necessariamente relação com a teoria bakhtiniana, podemos sem demasiado esforço enxergar uma relação entre conceitos chaves que compõem o arcabouço teórico da AD

como, intertextualidade, interdiscurso, heterogeneidade e polissemia, entre outros, com a proposta de uma apreensão dialógica da língua.

Essa abertura para a história inscrita no pensamento de Bakhtin foi a chave para que as teorias estruturalistas se reformulassem e não estabelecessem uma fissura absoluta entre a teoria e a vida. Para ilustrar como a história marca uma nova fase dentro do movimento estruturalista citamos um trecho de Maria Rosário Gregolin;

Havia uma verdadeira batalha entre os estruturalistas e seus adversários, que consideravam o estruturalismo como a-histórico ou anti-histórico. Para Foucault (1970) e seus companheiros pós-estruturalistas, o estruturalismo é antes de tudo, uma empreitada para oferecer um método mais preciso e rigoroso às pesquisas históricas. (Gregolin, 2006, p. 30)

Portanto, se as bases para constituição do arcabouço teórico do estruturalismo francês fora tomado da linguística de Saussure, e inserta nas ciências humanas por meio de Lévi-Strauss, era por meio da própria linguística que viria a primeira grande movimentação dentro da teoria estrutural, através de Bakhtin e seu dialogismo, trazido as ciências humanas pelo próprio Bakhtin nos estudos sobre literatura, por Julia Kristeva, e pela análise do discurso, entre tantas outras reinvenções. A linguística continuava, assim, protagonista entre as ciências do século XX.

4 Bakhtin: ou a língua por todos os lados (tentando considerações finais)

O pensamento dialógico decerto é um dos grandes desafios enfrentados pela cultura ocidental no último sécu-

lo. Pois Bakhtin quando concebe a língua como construto social, concordando com Saussure, mas diferente deste elegendo como objeto de estudo sua realização, em detrimento do sistema ideal, vislumbrando falantes reais e uma língua em movimento, o linguista russo possibilita uma nova abordagem do homem através da língua, da comunicação, da interação.

Não estávamos mais preocupados apenas com a cientificidade do objeto de pesquisa, língua, mas como esse objeto refletia e constituía as relações socioculturais e econômicas entre os homens. Creio que essa seja a diferença mais fundamental, entre Saussure e Bakhtin, um estava preocupado, e muito justamente por sinal, com a ciência, o outro, com a sociedade. Ambos pensaram o mesmo objeto, mas em diferentes perspectivas.

Através do dialogismo Bakhtin mostrou que o sentido não está só na língua, mas sim no homem e na história, ou melhor, na relação entre homem, história e língua. Não reconheço nada tão poderoso quanto essa constatação para os estudos teóricos do século XX e posteriormente o XXI, pois, a partir dessa noção, o sentido deixa de ser dado a priori, como algo pronto e imanente as estruturas da sociedade, do texto e da vida. Passamos a compreender que o sentido é sempre construído, ideológico e instituído, dessa forma, se o sentido é construído através da interação não há sentido prévio, nem único. E se não há sentido único estamos de volta à vida e aos jogos de força e poder que estruturam a sociedade. Esse deslocamento a que nos referimos corresponde a por de novo, e sempre em jogo, na acepção derridiana, os sentidos, as significações, da cultura, da história, do homem, possibilitando nos movimentos dos

significados a emergência das relações de poder que constituem e legitimam os enunciados.

Bakhtin, através de duas noções: alteridade e ideologia, ambas compondo sua teoria dialógica, coloca na língua as tensões de seu uso, retirando a cortina de neutralidade que recobria as relações de poder, força e sentido, colocadas pela noção da língua como sistema idealizado. Para Ponzio (1998) a revolução de Bakhtin foi mudar o ponto de referência da linguagem onde não se foca mais no Eu e sim no Outro, “para o autor essa mudança põe em discussão toda a direção tomada pela filosofia ocidental” (Camargo *et al*, 2007, p. 260). Podemos dizer, ainda que se Nietzsche foi em alguma medida anunciador da pós-modernidade na filosofia, Bakhtin, também o foi na linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos-chave**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CAMARGO, Ivo Di. et ali. **Ensaio para uma nova revolução bakhtiniana: conversando com Ponzio, Peirce e Bakhtin**. In. O espelho de Bakhtin. São Carlos. SP: Pedro e João Editores, 2007.

DOSSE, François. **Quando Kristeva gerou o segundo Barthes**. In. História do Estruturalismo, V II. O canto dos Cisnes. São Paulo: EDUSC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: *Microfísica do poder*. 25 ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** 2ª Ed. São Carlos: Clara Luz, 2006.



The background features a series of concentric circles in shades of gray and white. Interspersed between these circles are stylized, white, swirling motifs that resemble calligraphic flourishes or decorative scrolls. The overall design is symmetrical and centered.

Escola, Língua e Discurso



A Arte de Elaborar Avaliações: Experiência exitosa no IFBA, *Campus* de Salvador

Prof.^a Ms. Maria Conceição de Oliveira
Prof.^a Ms. Jussara Gonzaga

Resumo:

O artigo tem como objetivo apresentar uma experiência bem sucedida do processo de avaliação vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) por um grupo de professoras de Língua Inglesa de 2º e 3º anos de cursos técnicos integrados. O pressuposto teórico adotado consiste na ideia de mostrar que as avaliações aplicadas podem diagnosticar o processo de construção das competências dos alunos e auxiliar os docentes em relação à reflexão e aprimoramento do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Competências, Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar está constantemente presente nas ações do homem. O ser humano abarca métodos de comparar, considerar, desconsiderar, copiar, medir e julgar em suas atividades diárias. Parece ser um processo natural, diretamente relacionado à condição de “ser humano”. Luckesi (2002) afirma que avaliar é atribuir qualidade a alguma coisa, situação, ação e/ou experiência, e o seu ato advém

sempre sobre alguma coisa que existe. Com isso em mente, para Raphael (1994) devem-se considerar os dois aspectos da avaliação: uma descrição quantitativa, obtida através de dados de medida, e uma interpretação, que traduz a visão do avaliador.

O conceito mais comum é de que avaliação é um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões. A avaliação apresentada como processo, antevê um controle de qualidade, que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos – e consequentemente, no instrumento usado – quanto análise, interpretação e criação de situações de intervenção com forma de garantir essa qualidade [...]. O juízo de valor constitui-se na transformação destas informações em um julgamento, supondo análise e interpretação. A tomada de decisão vai concretizar o objetivo a que se destinou o processo (RAPHAEL, 1994, p. 33-34).

A estrutura organizacional da Educação Brasileira prevê que os estudantes sejam considerados aprovados, para que possam avançar nos seus processos individuais de escolarização. Essa condição de ser aprovado perpassa por lograr êxito em instrumentos avaliativos diversos, elaborados pelos mais distintos educadores, com diferentes formações, crenças e valores, e que nem sempre seguem orientações institucionais presentes nos documentos político-pedagógicos das escolas, quando esses existem.

Com o objetivo de construir entendimentos diferenciados e esclarecedores a respeito do ato de avaliar, estudiosos diferenciam os termos avaliar, examinar, medir, testar e subdividem e conceituam variados tipos de avaliação escolar. Luckesi (2002), por exemplo, apresenta uma distinção entre os termos avaliar e examinar. Para ele, avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista a reorien-

tação na busca do melhor resultado possível; e o ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo.

Atribuir conceito de aprovado ou reprovado, equivalendo respectivamente ao sucesso ou fracasso de alguém, não é uma tarefa fácil e bloqueia, muitas vezes, a beleza dessa arte.

Assim sendo, coadunamos com Luckesi em relação ao ato de avaliar, descrito acima, em que parece imprescindível o elaborador, no seu papel de especialista, perceber a necessidade da coerência entre o instrumento de avaliação e aquilo que foi trabalhado com os discentes, por exemplo. Não menos importante é a busca por materiais atraentes, diversificados, inovadores, em que tal meta deve ser assegurada. Além do mais, a equivalência entre questões por níveis de dificuldades também é um aspecto fundamental a ser observado, como também o entendimento da continuidade do processo, ou seja, a preocupação maior deve ser com a aprendizagem.

Portanto, o objetivo desse trabalho restringe-se, apenas, a enumerar as dificuldades e avanços reais vivenciados nos últimos dois anos por docentes de Língua Inglesa do IFBA – Campus de Salvador na seleção de materiais para elaboração de instrumentos de avaliação para alunos do 2º ano e do 3º ano dos Cursos Técnicos na modalidade integrada.

2 A Avaliação: Elaboração e Execução

Acreditando e defendendo uma educação que visa, acima de tudo, formar um cidadão crítico, investigativo, conhecedor e transformador da sua realidade, busca-se

apresentar o conteúdo da Língua Inglesa de forma contextualizada, com a confecção de material didático específico elaborado pelos docentes; tema, inclusive, que certamente promoveria outro rico debate. Os instrumentos de avaliação utilizados, necessariamente, comungam dessa mesma proposta. Trabalhamos com textos originais, buscando abranger uma grande diversidade de gêneros e áreas de interesse, salvaguardando, assim, inclusive, a crença e o respeito às diferenças.

Cabe principalmente ao professor, por sua maturidade e sua experiência, aceitar e entender cada aluno, não só os de sua classe social ou aqueles que possam atender a suas expectativas de aprendizagem, mas, principalmente, os diferentes e considerados “menos capazes”. A tarefa docente consiste, pois, em difundir e estimular o saber e a solidariedade social, favorecendo a interação, a aceitação da pluralidade cultural e da convivência fraterna, como um antídoto eficaz contra o acirrado individualismo da sociedade atual (ATAIDE, 2002, p. 258).

O Plano da Disciplina Língua Inglesa e o Calendário Acadêmico do IFBA estão divididos em quatro unidades didáticas. Para cada unidade didática, os docentes estabelecem um tema transversal que norteará todos os materiais trabalhados em sala, inclusive os instrumentos de avaliação que devem obedecer a essa mesma temática.

Observe a proposta de programação da 1ª Unidade Didática das turmas do 2º ano/2011 do IFBA, *Campus* de Salvador, apresentada no quadro abaixo:

TEMA TRANSVERSAL	TÓPICO	ESTRUTURA LINGUÍSTICA
TEMA TRANSVERSAL: <i>Friends for change</i> (I unidade)	Material 1: <i>An overview</i>	Gêneros textuais, palavras cognatas, falsos cognatos, inferência léxica.
	Material 2: <i>Environment friendly</i>	Estratégias de leitura: prediction, skimming.
	Material 3: <i>School friendly</i>	Afixos
	Material 4: <i>Politics and the environment</i>	Imperativo

A Organização Didática vigente no IFBA determina que sejam realizadas, pelo menos, três avaliações a cada unidade didática. A elaboração de cada instrumento de avaliação precede uma divisão de trabalhos previamente acordada entre as quatro docentes envolvidas na proposta. Buscando-se a garantia de um equilíbrio do nível de dificuldade, uma docente é escolhida para elaborar o “Tipo A” de determinado instrumento, o qual é, imediatamente, disponibilizado para as outras três professoras em um grupo de discussão na internet. Nesta etapa, analisa-se a proposta e apresentam-se sugestões quando necessário. Definido o modelo, as outras docentes elaboram os Tipos B, C e D. Respeitando o número de unidades didáticas, bem como o número de avaliações a serem aplicadas. Um rodízio é feito a fim de que todas as professoras possam elaborar modelos.

A primeira ação desenvolvida pelo docente responsável pela elaboração do “Tipo A” consiste na difícil busca, leitura e seleção de textos originais com diferentes gêneros,

nível de dificuldade compatível com a etapa de leitura que o aluno está apto a fazer, ajustado com a temática trabalhada na respectiva unidade didática, além de apresentar possibilidade de explorar o(s) aspecto(s) gramatical(is) trabalhado(s) em sala. Trata-se, portanto, de um processo árduo, longo e extremamente seletivo, que deve, inclusive, observar, na medida do possível, os diferentes aspectos que podem ser abordados na temática selecionada, buscando atender a diversidade de áreas de conhecimento existentes no IFBA/*Campus* de Salvador e a vivência do aluno.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento (HOFFMANN, 2003, p. 41).

Conhecer um pouco da história do discente, da sua vivência, suas expectativas e o seu conhecimento de mundo é um aspecto relevante que precisa estar contemplado nas escolhas textuais dos docentes. É imensamente prazeroso ler sobre algo de que gostamos e em que acreditamos. Assim, a partir da programação apresentada para a 1ª Unidade deste ano, por exemplo, partimos para a seleção de textos originais com a temática voltada para *Friends for Change*.

Destacamos que aspectos familiares, escolares, ambientais e políticos foram trabalhados em sala de aula no debate sobre envolvimento, responsabilidade e compromisso com o papel individual e coletivo de cada cidadão na construção de mudanças para um mundo melhor. Provocações

foram feitas e trabalhadas em sala, arguindo as facilidades e dificuldades de relacionamentos entre eles, com os professores, com os pais, com a Direção do IFBA, por exemplo.

Vale ressaltar alguns outros temas que abordamos em sala de aula tão importantes quanto os já mencionados foram o desenvolvimento sustentável, a preservação de energias renováveis, o papel do homem e da mulher na sociedade atual, dentre outros. Assim, tendo como base os materiais da apostila, concluímos que somos também responsáveis pelas mudanças que acreditamos e defendemos, bem como o papel de *Friends for Change* envolve compromisso, ação e responsabilidade.

A questão a seguir, retirada de um instrumento de avaliação que foi aplicada com as turmas de 2º ano na 1ª unidade, demonstra um pouco da nossa proposta. O discente deve ler o texto observando a função do gênero textual, as ilustrações, as palavras cognatas, o uso dos aspectos gramaticais estudados e aplicando a sua vivência, estabelecer um paralelo com o seu conhecimento de mundo para, em seguida, escolher dois textos, dentre os 4(quatro) apresentados, para determinar, em português, as suas mensagens.



Disponível em <http://www.offthemarkcartoons.com/cartoons/2008-04-22.gif>
Acesso em 14.04.2011



Disponível em http://creattica.com/uploaded-images/0001/2815/Environment_Poster.jpg Acesso em 14.04.2011.

(Avaliação Parcial da 1ª Unidade/2º Ano – Material elaborado por docentes de Língua Inglesa – IFBA/Campus Salvador.)

Na questão citada, buscamos avaliar a competência do aluno em trabalhar com um *cartoon*, observando a função social deste gênero textual, o entendimento do uso do imperativo, o reconhecimento dos afixos, além de sua visão crítica a respeito da abordagem feita nos mesmos. Avaliamos, por exemplo, se nas respostas fornecidas pelos discentes houve a percepção da postura incorreta do personagem principal do texto 01 que derruba árvores com o objetivo apenas de parecer amigo do meio ambiente no *Earth Day*, plantando, simbolicamente, uma árvore. O imperativo é avaliado na medida em que o aluno consegue determinar corretamente a ordem passada na sentença *Conserve rain water*. Percebe-se que também é dada ao discente a possibili-

lidade de descartar textos que, porventura, não tenham sido interessantes para ele.

Na elaboração das diversas questões presentes nas avaliações, é imprescindível, portanto, pesquisar, ler, selecionar textos em livros, nos periódicos, em sites da internet. A partir de alguns procedimentos, precisamos observar nessas escolhas a definição prévia da temática, conforme demonstrado na figura 01, verificação da confiabilidade da fonte de pesquisa, a atualidade e a relevância do texto escolhido e a adequação do vocabulário ao nível de domínio do discente.

Outro fator importante é a definição de que o foco será sempre na mensagem e que os aspectos gramaticais devem estar contextualizados. É consenso entre as docentes de que a abordagem gramatical isolada não produz aprendizado. Conforme afirma Antunes (2002) todo aluno necessita utilizar sua avaliação para ajustar dados essenciais sobre o processo de construção de significados que estão realizando.

A verdadeira aprendizagem depende em grande parte da grandeza e da complexidade das relações que mentalmente se estabelecem entre os significados construídos e os significados já existentes na estrutura cognoscitiva do aluno. Quanto maiores, mais complexas e mais intensas forem essas relações, tanto mais significativa é a aprendizagem que o aluno alcançou, mas nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender (ANTUNES, 2002. p. 35).

Em outra unidade didática em que o eixo temático foi *Media and habit formation*, as questões trabalhadas em sala envolveram debates relacionados a *The body culture, Food habits e Shopping and fashion*. Observe as questões abaixo retiradas de uma avaliação de turmas do 2º ano:

Botox Use by Teens

In 2005, nearly three million American women and men had Botox injections to help them look younger. Since 2000, though, a new trend has been emerging: the use of Botox by teenagers just out of high school. Botox is a chemical substance that is injected into a person's face to smooth facial wrinkles. It works by paralyzing the muscles that cause wrinkles to form. Botox injections usually cost about \$300 and last about four months.

Botox can be used to treat serious medical conditions, but most people only know about its ability to prevent wrinkles. The government approved its cosmetic use about 10 years ago, and doctors think it is safe and effective.

Teenagers who decide to use Botox have accepted society's view that only the young and those who look young are beautiful. Magazines and movies have convinced them and many others that they must look young and beautiful to succeed in the world. They also see their mothers, their older sisters, and even their fathers using Botox as a way to stay younger looking.

These teenagers think that Botox will help them look young for a longer time. They save their money from parttime jobs or ask their parents for money to pay for the injections, which can add up to over \$1,000 a year. Other people believe that society's obsession with youth is not good for anyone. They believe that too many of today's teenagers think more about how they look than about how they can contribute to society. They also worry that using Botox will soon be as common as getting a haircut or going shopping. As long as society views staying young as the highest form of self-improvement, more and more young people will turn to Botox to keep looking young.

Fonte: ESL-Images.com

Disponível em <<http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/ELT%20Resources/Lesson%20Plans/Debates/Botox%20use%20by%20teens.pdf>> Acesso em 10.abr.2011.

(Avaliação Final da 3ª Unidade/2º Ano – Material elaborado por docentes de Língua Inglesa – IFBA/*Campus Salvador*.)

1. Utilizando-se da estratégia de leitura chamada *scanning*, busque no Texto 01 as seguintes informações: (0,4)

- a) Quantidade de americanos que usaram Botox em 2005:
- b) Custo das injeções de Botox:
- c) Há quanto tempo o governo aprovou o uso de Botox?
- d) Gastos (a que se pode chegar) com Botox no período de 1 ano:

2. Observe as perguntas a seguir, retorne ao Texto 01, e relacione-as com o parágrafo no qual encontramos respostas para elas: (0,4)

- a) What do doctors think about Botox?
- b) What is Botox and how does it work?
- c) What is the family's contribution o the use of Botox by teens?
- d) What do some people think about the importance of appearance to teens?

() Paragraph 1 () Paragraph 2

() Paragraph 3 () Paragraph 4

3. De acordo com o Texto 01, classifique as frases a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F) e justifique sua resposta identificando as linhas do texto ou tornando as informações verdadeiras: (0,4).

- a) O Botox é usado apenas para fins estéticos. ()
- b) O uso do botox poderá ser tão comum quanto cortar o cabelo ou fazer compras. ()

5. Retire do texto dois objetivos que se deseja alcançar com o uso do Botox. (0,2)

4. Em relação à frase "*Botox injections usually cost \$300 and last about four months*" retirada do Texto 1, é correto afirmar: (0,2)

- a) Ela representa uma ação que está em progresso.
- b) Ela representa uma ação futura já pré-programada
- c) Ela representa uma ação habitual, costumeira.
- d) Ela apresenta uma ação futura com possibilidade remota.
- e) Ela representa uma ação passada.

(Avaliação Final da 3ª Unidade/2º Ano – Material elaborado por docentes de Língua Inglesa – IFBA/*Campus Salvador*.)

Considerando o eixo temático da 3ª Unidade do 2º ano: *Media and habit formation*, a escolha do texto *Botox Use by Teens* foi feita com a intenção de dar continuidade aos assuntos discutidos em sala de aula sobre a diversidade dos valores socioculturais, as influências exercidas pela mídia e pela valorização do capital, fazendo com que os alunos reconhecessem e se posicionassem criticamente em relação ao assunto. Assim sendo, pressupomos que tal contexto oportunizasse um desempenho satisfatório para o aluno.

Desta forma, buscamos explorar questões que objetivassem a construção de sentido, incentivando o aluno a utilizar o seu conhecimento prévio para localizar e compreender informações importantes, ignorando os detalhes, para maior apropriação das ideias principais presentes em cada parágrafo. Destaca-se que o uso e aplicação do pronome interrogativo *what*, assunto gramatical trabalhado em sala, foi avaliado de forma contextualizada.

Buscando legitimar os conhecimentos construídos no processo de leitura, destacamos o aspecto linguístico, o qual é imprescindível para a ampliação da compreensão do texto. Dessa forma, inserimos uma questão referente à sintaxe para que o aluno pudesse refletir sobre a ação, no tempo em que é descrita.

Considerando que a avaliação é o reflexo do que delineamos para a aprendizagem do aluno, percebemos, então, que é possível identificar o aluno que não construiu as competências necessárias para consolidação dos saberes trabalhados, cabendo, então, uma intervenção e acompanhamento do aluno até que melhore o seu desempenho.

Acreditamos que a avaliação deve ser uma atividade realmente complementar ao processo ensino-aprendizagem,

favorecendo, na grande maioria das vezes, uma oportunidade de edificar informações adquiridas. A preocupação, portanto, é com a aquisição do conhecimento, respeitando o tempo e a velocidade de cada discente, carecendo que seja garantida a oportunidade de resgatar, de construir os seus avanços e de aperfeiçoar o seu processo educacional.

3 Avaliação de Desempenho

O retorno maior de um trabalho é, sem dúvida, a resposta dada pelos sujeitos nele envolvidos. Recentemente, alunos das turmas de 2º ano, após participarem da seleção unificada do Ministério da Educação – MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, apresentaram considerações valiosas de reconhecimento da proposta vivenciada nas aulas de inglês durante o ano de 2011 no IFBA - *Campus de Salvador*.

A disciplina inglês tem sido de extrema importância para mim e acredito que todos os estudantes do IFBA/*Campus de Salvador* [...], na forma que ela é passada por nossa professora, tem nos feito crescer não só em inglês, mas em outras disciplinas, as aulas têm sido multidisciplinares, ou seja, nelas aprendemos tudo, até mesmo sobre atualidades (Samara Fabrielle – aluna do 2º ano do Curso Técnico de Refrigeração, 2011).

Percebendo a importância de estabelecer relações com o seu conhecimento de mundo, de observar todas as informações apresentadas em um texto e não apenas aquelas lineares, os alunos aplicaram as estratégias de leitura na análise de questões de história, por exemplo. Vejamos outra parte do depoimento da aluna:

Um exemplo disso foi quando fui fazer o ENEM. No 1º dia da prova tinham muitas imagens, o que fazia com que eu pudesse por em prática o que eu aprendi em sala de aula na matéria inglês; e era necessário analisar e fazer a leitura da imagem [...] Na minha prova branca, a 2ª questão de história tinha uma imagem do Movimento das Caras Pintadas, quem realmente leu a imagem percebeu que no fundo da foto tinha uma faixa que nela estava escrito: Fora Collor. Sendo assim, acertaria a questão (Samara Fabrielle – aluna do 2º ano do Curso Técnico de Refrigeração, 2011).

A questão a qual a aluna se refere, abaixo apresentada, realmente possui uma gravura que após cuidadosa observação favorece muito o reconhecimento da opção E como resposta correta.

Movimento dos Cara-Pintadas



O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil. Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,

A aliou-se aos partidos de oposição e organizou a Campanha Diretas Já.

B manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.

C engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.

D espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.

E tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou no processo de impeachment do então presidente Collor.

(Prova Branca ENEM/2011 – Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/03_BRANCO_GAB.pdf> Acesso em 02 nov 2011)

A disciplina Língua Inglesa, na realidade dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados do IFBA - *Campus de Salvador*, deve ser apresentada de maneira que favoreça a aquisição não só dos aspectos inerentes à disciplina, mas também, colabore com a formação do cidadão. Reafirma-se, portanto, a crença no trabalho participativo, coletivo e democrático que colabore no processo de formar um cidadão crítico, investigativo, conhecedor e transformador da sua realidade.

O depoimento do aluno abaixo, por sua vez, consolida o que aqui já discorremos sobre avaliação:

O resultado que considero satisfatório no Exame Nacional de Ensino Médio, em Língua Estrangeira – Inglês, devem-se aos métodos de ensino do IFBA, que diferentemente da maneira usual, trabalhamos com interpretação e análise textual de maneira interativa e eficiente, aliada à gramática. Mais do que saber o significado de vocábulos, nosso ensino foi baseado na análise do sentido de textos, coincidentemente, o que mais ocorreu na avaliação do ENEM. (Felipe da Silva Pereira, aluno do 2º ano da turma do curso Técnico de Eletrônica, 2011).

Turma	Nº de alunos	Alunos que abandonaram na 3ª unidade	Aprovados na 3ª unidade	Alunos já aprovados na 4ª unidade	Alunos necessitados de pontuação razoável para aprovação na 4ª unidade	Aluno para Conselho de Classe
11821	33	9,0%	21,2%	60,6%	9,0%	-
8821	29	6,8%	55,1%	27,5%	10,3%	-
8822	31	6,4%	35,4%	45,1%	12,9%	3,2%
1832	31	6,4%	38,7%	51,6%	3,2%	-
6821	30	6,6%	33,3%	43,3%	16,6%	-
11822	28	7,1%	10,71%	53,5%	28,5%	1,2%
8823	32	9,3%	31,2%	59,3%	-	-
6822	34	8,8%	17,6%	58,8%	14,7%	-
9821	18	-	44,4%	55,5%	-	-

Pereira, aluno do 2º ano da turma do curso Técnico de Eletrônica, 2011).

A expressão ‘diferentemente da maneira usual’ utilizada pelo aluno reflete o diferencial das nossas aulas que são momentos de trocas enriquecedoras a partir das discussões em que buscamos compreender e interpretar os diversos gêneros textuais, considerados como práticas sociais, utilizando a nossa própria realidade. E o que mais importa neste momento, não é quem sabe mais ou o ponto de vista do professor, mas o que cada ser humano contribui a partir de suas experiências.

A tabela anterior ilustra o contexto das turmas citadas neste trabalho e seus respectivos desempenhos quanto às avaliações realizadas na 3ª e no início da 4ª unidade.

O número de alunos em sala de aula é um dos fatores que contribui significativamente para maior participação dos alunos, além da atenção que o professor pode dispensar aos alunos, principalmente para aqueles que têm um maior grau de dificuldade. Ao analisarmos a segunda categoria de números de alunos que abandonaram a turma na 3ª unidade, identificamos que o percentual é mínimo. Isto ocorre porque alguns alunos pediram transferência para outra escola e/ou nunca chegaram a frequentar as aulas.

Podemos ainda observar que, na 3ª unidade uma parte dos alunos está aprovada, chegando até um pouco mais da metade da turma, como é o caso da turma 8821. Além disso, a outra parte significativa da turma conseguiu passar no início da 4ª unidade devido à pontuação mínima que necessitava para aprovação. Em contrapartida, alguns alunos que precisam de uma pontuação maior para passar, só conseguirão alcançar aprovação ao final da 4ª unidade, sem possibilidades de serem reprovados. Para o conselho de classe, no universo de 10 turmas, teremos apenas participa-

ção de duas turmas com um percentual mínimo de 4,4% de possibilidade de reprovação.

CONCLUSÃO

Portanto, avaliar é, sem dúvida, uma arte. Como toda arte, este processo exige conhecimento técnico, busca do belo, vontade de ser atraente, cativante e, acima de tudo, um desejo de provocar reflexões, inquietações e mudanças. A experiência desse grupo de professores do IFBA/*Campus* de Salvador no papel de elaboradoras de avaliações tem sido ao mesmo tempo cansativo, corajoso e prazeroso. Cansativo na medida em que envolve horas de busca e seleção de diferentes gêneros textuais adequados à necessidade da etapa avaliativa da turma; corajoso quando, no papel de pesquisador, permite-se deixar a sua produção exposta a críticas, comentários e alterações de terceiros; prazeroso quando se percebe o aprendizado e o crescimento pessoal, coletivo e, acima de tudo, o sucesso da maioria do corpo discente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. **Clamor do presente: história oral de famílias em busca da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2011**. INEP/MEC. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/03_BRANCO_GAB.pdf > Acesso em 02 nov 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais**. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho: São Paulo. p. 79 - 88.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Avaliação: questão técnica ou política?** Artigo apresentado no Circuito PROGRAD da UNESP, São Paulo, 1994. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1056/1056.pdf> > Acesso set 2011.

O perfil da criança na escola integral e de tempo integral projetada por Anísio Teixeira

Prof.^a Dr.^a Fátima Santiago

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir a relação existente entre a escola integral e de tempo integral pensada por Anísio Teixeira e o perfil de criança a que ela se propôs formar. Nesse sentido, buscamos apresentar as ideias do autor sobre a reformulação da educação infantil no Brasil com base no pensamento filosófico da escola progressiva, apontando similaridades dessa proposta com a prática do jornalismo escolar como uma possibilidade de educação humanística.

Palavras-chave: perfil de criança; escola integral e de tempo integral; jornal escolar.

1 INTRODUÇÃO

Anne-Marie Chartier (1998, p. 4) inicia seu artigo “Alfabetização e formação dos professores da escola primária” com a seguinte questão: “De que forma aqueles que ensinam as crianças a ler e a escrever concebem sua profissão e definem seus objetivos pedagógicos?”. Para responder a essa questão, a autora afirma ser necessário “redescobrir que tipo de jovem leitor cada um deles procurou formar em

diferentes épocas.” Transferindo essa pergunta para nossa investigação, nosso objetivo aqui é redescobrir que perfil de estudante Anísio Teixeira se propôs a formar com a criação de uma escola integral de tempo integral, cujo projeto experimental foi iniciado em Salvador, Bahia, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Verificaremos que esse perfil relaciona-se com a demanda da sociedade da época por um tipo específico de educação. O educador baiano, implicado com os rumos que tomaram a educação infantil no país, na década de 30 do século XX, vê na educação o meio de ensinar a criança a conviver em sociedade e preparar-se para o trabalho no mundo em constante transformação.

Nesse sentido, primeiramente apresentaremos o significado dos conceitos “escola integral” e “escola de tempo integral” na percepção de Anísio Teixeira por meio de dois de seus escritos: o livro “Educação e a formação nacional do povo brasileiro” e do discurso que realizou na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador. Em seguida, mostraremos que perfil de criança Anísio Teixeira pretendeu formar, sob influência das ideias do filósofo e pedagogo John Dewey, para atender às demandas da sociedade da segunda metade do século XX por um tipo específico de educação, a partir de sua obra “Pequena introdução à filosofia da educação”.

Por fim, buscaremos assinalar alguns pontos em comum entre a proposta de educação infantil do educador baiano e a prática do jornalismo escolar no desenvolvimento de uma educação humanística, um dos pressupostos da pesquisa de doutorado que vimos desenvolvendo sobre o jornal escolar no Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia – IFBA.

2 Significado de educação integral e de tempo integral segundo Anísio Teixeira

A proposta de Anísio Teixeira de uma educação integral em tempo integral para ser implementada no ensino público brasileiro por meio dos centros educacionais relaciona-se ao contexto sócio-histórico das décadas de 20 a 30 do século XX, quando ainda não havia ocorrido a universalização do ensino infantil no Brasil. Esse panorama é descrito e analisado pelo autor no texto “Educação e a formação nacional do povo brasileiro”, escrito em 1958, no qual ele enfoca a universalização do ensino primário público de qualidade, a partir da crítica à tradição escolar anterior à década de 40. Como assinala o autor, até a década de 30, a educação infantil pertencia ao sistema educacional da classe média então pequena e reduzida:

A escola primária tinha condigna instalação e não se expandia senão quando havia recursos e condições para ser adequadamente mantida. Não sendo frequentada pelo povo propriamente dito, mas pela classe média, a escola primária manteve-se assim restrita e com padrões bastante razoáveis até a década de 20 a 30, quando teve início a segunda fase. (TEIXEIRA, 1968, p. 126)

Com o crescimento da classe operária e a urbanização crescente das cidades, nesta segunda fase, o governo buscou democratizar a educação infantil. Esse propósito também fazia parte do ideário de Teixeira. Mas ele critica a forma como essa “alfabetização” do povo brasileiro se efetivou, ou seja, reduzindo o tempo de escola a quatro anos, no meio urbano; e a três, na zona rural. Às vezes, o ensino se dava em

apenas duas horas, nas escolas que ofereciam três turnos. Esse foi o primeiro passo para a desqualificação da escola pública infantil no Brasil. Na verdade, ela se transformou numa “escola de alfabetização” que não preparava o indivíduo para o mundo do trabalho numa sociedade em constante transformação. Da forma como foi implementada, ela sequer possibilitaria aos brasileiros o domínio das aptidões básicas da escola tradicional: ler e escrever e fazer cálculos aritméticos.

Assim, Anísio Teixeira propõe a reforma do ensino brasileiro por meio da caracterização de um modelo de escola, embasado, sobretudo, na escola primária experimental e, ao mesmo tempo, propedêutica, voltada para a formação do homem comum, com base na tese de que uma educação de qualidade deveria ser voltada para um ensino primário que resolvesse os problemas de estratificação social e os desníveis econômicos da sociedade brasileira. O educador acreditava na possibilidade de a educação mudar a realidade brasileira e apontava as mudanças necessárias para essa transformação: um novo currículo e uma formação docente de qualidade. Esse currículo fundava-se nos estudos da “cultura brasileira, da literatura, da geografia, da história. Só a matemática e as ciências físicas seriam universais. Em tudo mais o Brasil seria o motivo, a intenção, o objeto.” (TEIXEIRA, 1968, p. 68)

Em artigo publicado também em 1958, “Por uma educação comum do povo brasileiro”, o educador baiano volta a criticar a expansão do sistema de educação brasileira, que continuou a ser seletiva ao manter a divisão da sociedade entre “elite diplomada e massa ignorante”. Além disso, não podia preparar o indivíduo para a nova sociedade que

estava surgindo, decorrente do processo de modernização operado a partir da república e que agora acompanhava o vertiginoso processo de crescimento urbano e industrial. Ao afirmar ironicamente que, se vivêssemos em uma sociedade de campesinato, “a reforma de Pombal seria perfeitamente adequada a essa fase da nação”, ele pontua a ineficácia do modelo da educação brasileira.

Outra coisa e muito diversa é a preparação de uma nação moderna, com o trabalho agrícola avançado e técnico, com a produção mineira e fabril em fase de industrialização crescente e com os serviços de transportes, de comunicação, de assistência médica e social, de educação, de justiça etc., elevados a níveis consideráveis de especialização e de complexidade. Tal sociedade se faz toda ela tecnológica, exigindo para o seu funcionamento um nível escolar considerável para toda a população brasileira, sem falar no direito democrático de se governar pelo sufrágio universal. (TEIXEIRA, 1960, p. 276).

A reformulação do sistema de educação deveria atender a essa nova demanda social, desenvolvendo no educando aptidões que lhe permitissem contribuir para a construção de um novo Brasil, na esfera do social, e para saber viver e ser feliz, na esfera individual. Esse pensamento de Anísio Teixeira coaduna com a visão de Nibert Elias sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Segundo Elias, não existe indivíduo sem sociedade e vice-versa, embora pensemos ser isso possível. Diante dessa realidade, e da demanda social por uma educação que preparasse o brasileiro para a sobrevivência por meio do trabalho e o domínio da técnica, Anísio Teixeira propõe a criação dos centros educacionais, onde a criança teria acesso a uma educação integral de tem-

po integral, acessível a todos os brasileiros, inclusive aos de classe média alta, se assim o quisessem. Mas, o que significam os conceitos “educação integral” e “educação de tempo integral” na concepção de Anísio Teixeira?

No discurso em que fez na ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, em 1950, Teixeira critica o sistema educacional brasileiro, afirmando que a criação desse Centro ia de encontro “à simplificação destrutiva” do funcionamento de escolas de apenas três ou até duas horas diárias. Assim, ele defende o oferecimento de uma educação integral e descreve o funcionamento do novo sistema de ensino:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Era necessário, portanto, para o desenvolvimento dessa educação integral, em que as atividades da escola-parque (“a escola ativa”) seriam integradas às atividades “da instrução”, a ampliação do tempo em que a criança permaneceria na escola, ou seja, uma educação de tempo integral. A escola funcionaria em turnos. As turmas de alunos que frequentassem a escola-classe pela manhã, à tarde participariam das aulas de educação artística, de trabalho manual, recreativas e de educação física no turno oposto. Permaneceriam na escola em torno de 8 horas por dia.

O ensino na “escola ativa” estaria voltado para a educação da sensibilidade e a descoberta da vocação. Em contato com essas atividades, a criança se iniciaria no mundo do trabalho. Na escola-parque haveria ainda uma biblioteca infantil e um museu, espaços de socialização e do incentivo ao conhecimento do mundo e de si mesmo por meio da convivência. Nesse centro, a educação primária para ser oferecida se estruturaria em dois ciclos: jardins de infância (4 a 6 anos de idade) e escolas-classe, que cuidariam da educação intelectual sistemática (de 7 a 14 anos de idade).

Dessa maneira, o ideário pedagógico de Anísio Teixeira, como se vê, atendia tanto à necessidade de formação geral dos educandos como também à de inseri-los no mercado de trabalho. Nessa concepção, a educação permite não apenas o acesso ao conhecimento histórica e culturalmente construído pelo homem, como também a diversas práticas lúdicas e sociais, o que ampliava as concepções tradicionais de ensino.

3 O perfil de educando na escola progressiva

Em 1929, depois de realizar doutorado na Universidade de Colômbia, sob orientação de John Dewey, Anísio Teixeira retorna ao Brasil e publica dois livros, inspirados no modelo norte-americano. Traduz e prefacia dois artigos de Dewey, que integraram o primeiro livro, intitulado “Vida e educação” (1930). O segundo livro é declaradamente filiado ao pensamento filosófico de John Dewey, intitulado “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, publicado em 1933. Em 1968, com a 5ª reedição, esse livro recebeu outro título, “Pequena introdução à filo-

sofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola”.

Relacionando suas ideias com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, podemos constatar, em consonância com Saviani (2011, p. 226) que Teixeira “embora seguindo Dewey estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano”, o que evidencia como ele se preocupou com a realidade do sistema educacional brasileiro, ao qual tanto se dedicou. Sobre tudo quando chamou a atenção para a necessidade de investimento na educação, ao declarar profundo descontentamento com a maneira como os recursos públicos para a educação eram operacionalizados de acordo com objetivos paternalistas e eleitoreiros da república velha.

Nesse sentido, o pensamento de Anísio Teixeira se mostra bastante atual, pois o problema do mau gerenciamento dos recursos públicos para a área educacional permanece como um dos maiores entraves da política do Brasil, fazendo-nos questionar se, de fato, os governos querem oferecer aos brasileiros uma educação gratuita de qualidade. Não foi sem propósito que esse Centro – a primeira escola experimental da cidade de Salvador – instalou-se no bairro da Liberdade. Originalmente, o bairro surgiu de uma invasão que abrigou e ainda abriga grande parte da classe economicamente desprivilegiada dessa cidade, composta em sua maioria por afrodescendentes, o que evidencia o pioneirismo do modelo educacional proposto por Anísio Teixeira. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro oferecia também alimentação aos estudantes, mas, para que pudessem, na escola de qualidade, desenvolver-se enquanto cidadãos. Em

outras palavras, como se diz na linguagem popular, oferecia a vara para que aprendessem a pescar.

A leitura da “Pequena introdução à Filosofia da Educação” é imprescindível para a compreensão das bases filosóficas e dos objetivos pedagógicos da escola progressista concebida por Anísio Teixeira no Brasil. Esse livro norteia a proposta de reformulação do sistema educacional brasileiro, numa perspectiva de integração de educação propedêutica e experimental. A partir dele podemos chegar a um perfil do jovem que o educador baiano quis formar e assim responder à pergunta: Como Anísio Teixeira concebeu a sua profissão e seus objetivos pedagógicos enquanto educador?

Em “História das ideias pedagógicas no Brasil”, no capítulo dedicado a Anísio Teixeira, cujas ideias são consideradas como as bases filosóficas e políticas para a reforma educacional, Saviani aponta que sua atuação obviamente enfrentava muitos obstáculos, quase sempre decorrentes de forças políticas conservadoras que ainda eram hegemônicas no Brasil. O país ainda estava marcado por profundas desigualdades sociais que se refletiam no modelo educacional. Na verdade, a educação era vista como um privilégio das elites. Era justamente para esse aspecto que Anísio Teixeira mais chamava a atenção. Mais que isso: o pensamento que norteia toda a sua obra é profundamente crítico a isso, ao defender a educação como um direito inalienável de todos e não apenas de classes socialmente privilegiadas, o que mostrava a necessidade da organização de um sistema popular e democrático de educação.

O contraponto entre as visões dos “reacionários e renovadores” da educação aconteceu por conta das inúmeras transformações pelas quais vinham passando a sociedade e a

família e, sobretudo, o jovem, que passou a ser questionador e a não aceitar passivamente a realidade como dada. Além disso, para atender às demandas da sociedade que a era industrial inaugurou, a escola deveria oportunizar condições que favorecessem o livre pensamento (e não a prática da memorização tanto trabalhada pela escola tradicional). Nesse modelo democrático, os alunos seriam membros ativos e os professores teriam simpatia pelas crianças, que teriam autonomia para desenvolver suas personalidades, que são as matérias da própria vida. Além disso, os projetos seriam valorizados como parte integrante do processo de aprendizagem (TEIXEIRA, 1978).

4 A criança livre e autônoma

Em consonância com o pensamento de John Dewey, Anísio Teixeira defende a ideia de que a criança deveria ser “o centro da escola”. Para essa perspectiva libertária, convergiam as “aspirações que marcam a evolução social”, dentre elas (a mais importante) a liberdade, que teria o poder renovador de “expansão da personalidade humana”. Dessa maneira, o espaço escolar teria respeito pela personalidade infantil: a criança, em um ambiente livre de repressões e incompreensões, desenvolveria os seus poderes de ação, assim como as restrições sobre o seu pensamento seriam anuladas: “O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses [...]; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos”. (TEIXEIRA, 1978, p. 53) Esse pressuposto de que o educando é o centro da escola tenta apagar o peso simbolicamente construído ao longo de anos de uma

educação repressora, tradicionalista, que não se centrava no principal personagem da escola: o educando. Logo adiante, ele reforça os princípios da nova educação:

O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicológicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve “naturalmente” para um ajustamento social perfeito – concorreram para a reorganização escolar. Levados às últimas conseqüências, esses princípios nos conduziram a certas escolas experimentais de nossos dias. (TEIXEIRA, 1978, p. 53- 54).

Essa visão não ficaria apenas como um lugar utópico; pelo contrário: saiu da teoria à prática, pois Anísio Teixeira em seguida descreve a sua visita a uma escola experimental. Ele o faz com um entusiasmo vibrante, apontando o perfil de estudante que ali encontrou, como os alunos se comportavam de forma livre, criativa, autônoma e coparticipativa.

A iniciativa e o espírito social dessas crianças parecem milagres... Monografias interessantíssimas. No *auditorium*, um concerto maravilhoso de 200 crianças. Todos os instrumentos construídos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A música composta por aqueles artistas liliputianos. Enfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas. (TEIXEIRA, *idem*, p. 54)

Mas, ao contrastar a infância dessas crianças da própria infância que ele vivenciou, embora constate tristeza, afirma a sua esperança em um futuro “que já vem chegando, dias em que a infância seja completamente feliz e os homens fortes e tranquilos.” (TEIXEIRA, *idem*, p. 55).

As escolas experimentais que conheceu no final da década de 20, ao contrário das brasileiras, preparavam a criança para a vida presente, habilitavam o homem a “viver melhor” e “se ajustar às condições de seu meio.” (*ibidem*, p. 59), por meio da problematização da realidade e do estímulo à cooperação. Para Teixeira, “educar é crescer” e “crescer é viver”. Ele conclui reafirmando o seu otimismo pedagógico: “Dessa premissa da criança autônoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional.” (TEIXEIRA, *idem*, p. 57).

Para ele, o ponto crucial da reformulação da educação infantil brasileira eram os programas escolares. Esses se baseavam no ensino livresco, desvinculando a escola da realidade da vida cotidiana. Daí a proposta de trabalhar o currículo por meio de projetos, metodologia que ressurgiu recentemente no contexto educacional brasileiro como uma das possibilidades de “ensinar a pensar” e “ensinar a fazer”. Assim, o conteúdo propedêutico se integraria aos objetivos do projeto, agregando teoria e prática na construção do conhecimento pela criança. Os projetos desenvolviam atividades que teriam significado para as crianças.

Nessa escola caberia ao professor articular atividades diversas em torno de um eixo temático, respeitando o desenvolvimento psicológico da criança. Caberia a ele a mobilização da vontade e curiosidade das crianças pelo conhecimento, pois sem vontade e interesse ninguém aprende. Essa escola nos remete à experiência de Freinet, na França, com o jornal na sala de aula, quando ele utilizou esse veículo de informação para desenvolvimento da expressão livre da criança.

5 O jornal escolar como uma forma de apoderamento

A pesquisa que pretendemos realizar na Pós-graduação da FAGED é de natureza qualitativa e historiográfica. Tem como objetivo constituir uma história do primeiro jornal escolar produzido no IFBA na década de 40 do século XX – “O Aprendiz”.

Buscaremos analisar esse jornal enquanto um fenômeno comunicativo global, verificando, com base nos estudos da História da Leitura e da Escrita, da educomunicação e da análise do discurso do círculo de Bakhtin, o que ele ainda pode dizer sobre a cultura escolar na instituição no período de sua circulação, 1935 a 1948. Verificaremos não apenas o “que” se diz, mas “como” é dito, por “quem” e para “quem”, buscando reconstituir a cultura escolar (entendida aqui como um conjunto de discursos formadores de uma ideologia) no IFBA, nesse período.

Podemos fazer uma relação da prática do jornalismo escolar nessa instituição com as ideias propostas por Anísio Teixeira sobre a reformulação do ensino brasileiro de primeiro grau fundamentado na filosofia da educação de base experimental.

A prática do jornal escolar em sala de aula tem sua origem na experiência inovadora de Célestin Freinet, na França, e Janus Korcza, na Alemanha. Ambos utilizaram o jornal como uma forma de apoderamento da criança, uma vez que se valorizava por meio dele a expressão livre da criança e uma convivência sadia e amorosa em torno da sua produção. As crianças participavam do processo de sua produção, desde a escrita até a distribuição. Elas eram estimuladas a escrever sobre os seus anseios e experiências

cotidianas. Pontos que coadunam com a proposta de escola experimental implementada por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Inclusive, soube por meio de depoimento de uma ex-aluna que essa escola, no final da década de 70 do sec. XX, tinha um jornal escolar.

A utilização do jornal escolar em sala de aula está bastante em voga no Brasil como comprovam os trabalhos de Ana Maria Alice Faria e Moacir Gadotti, sobretudo como estímulo à prática da leitura e da escrita. O jornal possibilita o contato com a vida cotidiana, daí a sua utilidade como material didático. Mas possibilita, sobretudo, uma vivência humana que transforme os seus colaboradores em seres melhores, solidários no convívio com os seus semelhantes (Ijuim, 2005). Consideramos, em consonância com esse autor que, além do jornal escolar cumprir a sua função comunicativa no contexto da escola, contribui também para o exercício do trabalho em equipe e a valorização da autoestima dos alunos, princípios da escola propagada por Anísio Teixeira. Os jornais servem também como um dispositivo para o desenvolvimento de uma educação crítica. E, por isso, são uma fonte imprescindível para o conhecimento da história escolar, em seus diversos aspectos: currículo, práticas pedagógicas, objetivos educacionais etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar a educação integral proposta por Anísio Teixeira como uma educação humanística. Nela a criança encontra-se no centro da escola. Ela é respeitada em sua individualidade, sendo instigada ao desenvolvimento da autonomia. Aprende a conviver de forma colaborativa,

desenvolvendo os valores da solidariedade e da responsabilidade. Assim, Teixeira buscou formar homens reflexivos, que são capazes de construir o livre-arbítrio do pensar, sem as amarras opressivas da educação tradicional, que os tornariam homens felizes no aqui e no agora, que tivessem igualdade de oportunidades e fossem preparados para o exercício de sua vocação.

Essas características da educação proposta pelo educador baiano vão ao encontro do ensino por meio do jornal escolar. Em nosso trabalho de pesquisa sobre a prática do jornalismo escolar no IFBA, partimos do pressuposto de que o trabalho com o jornal possibilita o desenvolvimento de uma educação humanística. Ele se desenvolve por meio de uma equipe de colaboradores, pois todos se reúnem com o objetivo de produzir um produto, o que dá um tom profundamente democrático ao trabalho. Além disso, o jornal se constitui no meio de expressão dos anseios e das experiências do educando. Assim, torna o ato da escrita na escola uma experiência significativa. Os estudantes escrevem para serem lidos, tendo como interlocutores os atores do universo escolar e familiar. Não escrevem simplesmente para obter uma nota.

Se experiências com o jornal escolar acontecem hoje na escola brasileira, contribuindo para a democratização do espaço escolar, uma vez que dão direito de voz aos educandos, é porque existiram pessoas como o baiano de Caetité Anísio Teixeira, que sonhou com um mundo em que as crianças, antes de tudo, fossem livres e, assim, felizes.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1998, n.08, pp. 04-12. ISSN 1413-2478.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências comunicativas**: roteiro de viagem. Bauru: EDUSC; Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

_____. Educação e a formação nacional do povo brasileiro. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Pequena introdução à filosofia da linguagem: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. (Atualidades Pedagógicas, v. 128).

_____. Por uma educação comum do povo brasileiro. In: TEIXEIRA, Anísio. **Pensamento e Ação** (por um grupo de professores e educadores brasileiros). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (Retratos do Brasil, v. 3)

O uso de Protocolos Verbais na compreensão leitora em Inglês

Prof.^a Ms. Annallena de Souza Guedes

Resumo:

Os Protocolos Verbais constituem um dos instrumentos utilizados na pesquisa em compreensão leitora e têm como objetivo verificar os processamentos estratégicos do leitor para chegar à compreensão do texto, demandando que os leitores verbalizem o que vem à sua mente durante a leitura. Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar e discutir sobre o uso de Protocolos Verbais para verificar componentes estratégicos da compreensão leitora em Inglês, a partir de dados de uma pesquisa realizada com estudantes de dois cursos técnicos de nível médio de uma instituição de educação profissional da Bahia. Os dados revelaram que, entre os alguns estudantes, o não conhecimento sistêmico do Inglês implicou na dificuldade na execução do teste, ao passo que outros alunos que tinham conhecimento sistêmico e, durante a leitura utilizam estratégias metacognitivas, tiveram mais êxito para alcançar a compreensão.

Palavras-chave: protocolos verbais, leitura em Inglês, compreensão leitora.

1 INTRODUÇÃO

O processamento de leitura se configura como um fenômeno que não pode ser diretamente observado, dada a sua característica de intangibilidade. Por conta disso, alguns

procedimentos metodológicos são utilizados para analisar elementos do processamento cognitivo realizado pelo leitor para compreender o texto. Um desses procedimentos é a técnica dos protocolos verbais, que consiste em um procedimento utilizado como parâmetro para análise do comportamento do leitor durante o processamento do texto.

Estudos como o de Tomitch (2008) e Souza e Rodrigues (2008) demonstram que se trata de uma metodologia de investigação de processos de leitura, mais especificamente dos processos que ocorrem na mente do leitor durante a compreensão e que oportuniza os leitores a verbalizarem sobre o seu processamento em leitura. A técnica há muito utilizada nas áreas de psicologia experimental e de psicologia cognitiva, foi iniciada nos anos de 1960, através de estudos de pesquisadores interessados na investigação de processos cognitivos e, principalmente, na estrutura da mente humana.

Nessa perspectiva, utilizando-se dos pressupostos teóricos de Tomitch (2008) e Souza & Rodrigues (2008), este trabalho intenta discutir os resultados de uma investigação realizada através de um roteiro previamente elaborado, no qual o pesquisador questiona os estudantes sobre a escolha de determinadas palavras para o preenchimento de um teste lacunado (teste *cloze*).

2 O papel dos Protocolos Verbais

Na sua forma usual, os protocolos verbais exigem que os sujeitos verbalizem o que vier à mente durante a realização de uma tarefa cognitiva. (SOUZA; RODRIGUES, 2008). As verbalizações, quando coletadas de modo adequado, refletem estruturas e processos do aparato cognitivo

humano (ERICSSON; SIMON, 1993). Vejamos o que afirmam Souza e Rodrigues (2008, p.20):

Verbalizar, portanto, pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização. (Souza e Rodrigues, 2008, p. 20).

Tomitch (2008, p.41) ressalta que o procedimento específico para a obtenção dos protocolos verbais pode variar de estudo para estudo, mas, geralmente, os leitores são instruídos a relatarem todos os pensamentos que lhe ocorreram durante a leitura e, não somente à oração lida.

A verbalização descrita anteriormente é intitulada de verbalização *co-ocorrente e concorrente* (ERICSON; SIMON, 1980), pois acontece durante a realização do processamento da informação. Outro tipo de verbalização é denominada *verbalização retrospectiva*, em que o sujeito leitor, após a leitura, oraliza seu processamento logo depois do término da atividade.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, optamos pela verbalização retrospectiva, ou seja, os informantes verbalizaram sobre quais processamentos estratégicos foram utilizados para a compreensão após a execução da atividade. Os protocolos foram gravados e anotações também foram feitas a fim de que o pesquisador pudesse registrar e coletar os dados.

Tomitch (2007) chama atenção para o fato de os protocolos verbais serem utilizados para investigar diferentes processos cognitivos, tais como, as inferências produzidas

pelo leitor para construir representações mentais, as estratégias de leitura utilizadas e até mesmo as crenças dos leitores em relação à leitura em língua estrangeira.

Ainda, Tomitch (2007) ressalta a importância e os cuidados que devem ser levados em consideração pelo pesquisador para a elaboração dos protocolos de verbalização concorrente (o leitor verbaliza enquanto lê), principalmente para não haver demasiada interferência do pesquisador sobre a fala do pesquisado. Além disso, a autora considera a escolha do texto também como fundamental para a obtenção dos dados desejáveis e recomenda que as instruções devam ser “detalhadas, claras, objetivas e sucintas” (TOMITCH, 2007, p.8) para garantir que todo informante tenha acesso às mesmas instruções e ao mesmo texto.

Tomitch (2007) defende que a verbalização concorrente pode ser mais eficaz no sentido de obter mais dados sobre o processamento, uma vez que as informações ainda encontram-se na memória de trabalho dos leitores. Contudo, ela comenta que a verbalização do tipo retrospectiva pode permitir que o pesquisador enxergue importantes aspectos do processamento.

Neste estudo, decidimos utilizar os Protocolos Verbais seguindo um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, na tentativa de questionar os informantes sobre suas decisões na escolha de determinadas alternativas para completar um teste *cloze*. Optamos, assim, pela verbalização retrospectiva, como já salientado anteriormente, na qual os informantes relataram sobre seu processamento para o preenchimento de itens lexicais do teste *cloze*, imediatamente após a realização do teste, por considerarmos

que este tipo de verbalização consegue recuperar aspectos relevantes do processo de leitura.

Assim, tornar explícitos os pensamentos durante ou logo após a execução de uma atividade de leitura constitui uma forma de o pesquisador compreender processos mentais significativos do leitor para analisar quais estratégias foram utilizadas por eles para chegar à compreensão. Além disso, a verbalização permite que o informante exteriorize e analise as dificuldades encontradas para a resolução do texto, a escolha de vocabulário e a utilização de estratégias e procedimentos no seu processo de compreensão de leitura.

3 Análise dos protocolos verbais

Os Protocolos Verbais (PVs) utilizados como instrumento na coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados com 10 informantes. No entanto, aqui, serão mostrados apenas quatro (4) excertos de alguns destes PVs. No primeiro momento, analisaremos os excertos que julgamos mais significativos dos informantes do Curso Técnico em Alimentos e, posteriormente, analisaremos excertos dos informantes do Curso Técnico em Informática. Como mencionado anteriormente, para a realização dos PVs, a pesquisadora utilizou-se do teste *cloze* em inglês realizados pelos informantes, seguindo um roteiro previamente preparado, cujas questões foram as seguintes: 1) Por que você escolheu essa palavra na lacuna _____ ?; 2) Explique o motivo pelo qual você escolheu a opção _____ em _____ lacuna; 3) Você utilizou de alguma estratégia de leitura para chegar a essa resposta?; 4) Você tem conhecimento prévio acerca do assunto tratado no texto?; 5) Por que você fez a es-

colha dessa palavra para completar essa frase?; 6) Você achou o texto difícil? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?

As transcrições foram feitas seguindo o modelo apresentado por Marcuschi (2007) em seu livro *Análise da Conversação*. No quadro a seguir, são apresentadas as convenções de transcrição que podem ser encontradas em Marcuschi (2007, p.10-13).

Quadro 33 – Convenções e Sinais mais frequentes para uma transcrição

1. Falas simultâneas: [[Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usamos colchetes duplos no início do turno simultâneo.
2. Sobreposição de vozes: [Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto, marca-se, no local, com um colchete simples abrindo.
3. Sobreposições localizadas: []	Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se um colchete abrindo e outro fechando.
4. Pausas: (+) ou (2,5)	Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0,5 segundo; para as pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.

5. Dúvidas e suposições: ()	É comum não se entender uma parte da fala. Nesse caso marca-se o local com parênteses, tendo-se duas opções: (a) indicá-los com a expressão “incompreensível” ou então (b) escrever neles o que se supõe ter ouvido.
6. Truncamentos bruscos: /	Quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma barra.
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA	Quando uma sílaba é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas.
8. Alongamento de vogal: : :	Quando ocorre um alongamento de vogal, se coloca dois pontos para indicá-lo.
9. Comentários do analista: (())	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
10. Silabação: - - - - -	Quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hífens indicando a ocorrência.
11. Sinais de entonação: ” ‘ ,	Aspas duplas – para uma subida rápida; aspas simples – para uma subida leve; aspas simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.

12. Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida.
14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou/.../	Reticências no início ou no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho; Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém

Fonte: MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

Considerando as convenções apresentadas acima, será mostrada a análise de alguns excertos obtidos com os informantes do Curso Técnico em Alimentos. As abreviações PE e IN referem-se, respectivamente, a pesquisador e informante na transcrição dos protocolos. Os PVs foram registrados pela pesquisadora através do uso de um aparelho de gravador de áudio.

Vale lembrar que os excertos de PVs que serão analisados a seguir constituem-se verbalizações retrospectivas, em que os estudantes relatam e explicam seus procedimentos de leitura que os levaram à escolha de palavras preenchidas nos testes *cloze*.

Excerto da Transcrição do PV 01

PE: qual foi a razão da escolha dessa palavra/

IN: seria : : eu imaginei que seria um um verbo que tá acontecendo no momento/ seria crescendo (+) ou duplicando: : : e o número/ então coloquei com ING porque tá acontecendo.

PE: e a última (+) opção/

IN: a última porque cresce em um número: : ;, mas (+) em poucos minutos, então como ele disse poucos ali não poderia ser *many* de muitos (+) então optei pelo vinte.

PE: explica aí o motivo pelo qual você: : : escolheu a opção (+) b na lacuna 4.

IN: escolhi porque (++) diz que (+) essa faixa de temperatura pode ser (+) eu coloquei chamado de ((baixa o tom de voz)) zona de perigo.

[...]

PE: você (+) usou alguma (+) alguma estratégia estratégia de leitura pra chegar a essa resposta (+) ou por que você quis traduzir/

IN: eu escolhi por causa do ED, ED de passado então, chamado/

PE: a (+) a próxima a próxima lacuna número 5 (+) por que você escolheu essa palavra como resposta/

IN: essa daqui eu não sabia/ eu SÓ sabia a tradução de, de entre que é a alternativa c, então eu chutei a a (+).

PE: então foi por isso que você perguntou né” se eu poderia dar alguma dica com relação a vocabulário (+)

IN: sim ((ri))/ eh: :

PE: e a próxima lacuna/

IN: eh: : : o alimento não pode ser deixado fora (+) por mais de uma hora/coloquei out, a.

A partir do excerto apresentado acima, é possível perceber que o informante utilizou-se de vários processamentos estratégicos de compreensão de leitura para o preenchimento de lacunas no *cloze*. Esse informante tem consciência

sobre as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas para a compreensão, pois, notamos que ele recorreu ao conhecimento sistêmico da língua e, além disso, ativou seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Nesse caso, podemos dizer que o informante ao afirmar que preencheu a lacuna com o verbo que, segundo ele, está “acontecendo no momento”, remetendo-se à forma gerundial do verbo, teve consciência sobre o uso da língua, demonstrando conhecimento sistêmico. O mesmo pode ser observado em outro trecho quando da escolha de um verbo “no passado”; o informante recorreu ao seu conhecimento gramatical no processo de inferência lexical.

Apesar de afirmar ter escolhido aleatoriamente duas alternativas, podemos dizer que o informante reportou-se à estratégia de reconhecimento lexical na tentativa de verificar qual alternativa seria a mais adequada para o preenchimento das lacunas.

Ainda, é notória sua compreensão da macroestrutura textual ao estabelecer relações não somente no micronível do texto. Sobre esse assunto, Ericsson e Simon (1993) demonstram que, para construir e integrar o sentido acima do nível da palavra, o leitor necessita ter esforço consciente, e essa construção de sentido fica mais evidente nos relatos verbais que na própria decodificação.

Excerto - Transcrição do PV 02

PE: então vou passar para a próxima lacuna, número dois/ como você chegou a essa conclusão/

IN: eu imaginei que a frase estava mais ou menos/eu achei que tipo assim' o verbo que é tipo (+) dá pra ver

que é o mesmo verbo, a mesma palavra né' mas ela tá:
: : tipo (+) tá (+) essa aqui/ a diferença é que ela tá no futuro (+) eu imaginei que tivesse (++) ((baixa o tom de voz)) seria mais ou menos isso.

PE: e a outra lacuna, por que você escolheu o número vinte/

IN: porque termina (+) tipo né' (+) minutos em português (++) aí eu imaginei que fosse os vinte minutos mesmo (+) mais ou menos assim.

PE: e a próxima (+) próxima lacuna, por que você escolheu aí a palavra *making*/

IN: oh professora, eu não entendi/ ah tá/ porque eu achei eh (+) essa palavra significava: : feito, por isso eu fui e coloquei aqui.

[...]

PE: certo/na lacuna aqui número doze você escolheu essa palavra *containers*/ que que te levou a essa resposta/

IN: eu achei que era: : era alguma coisa relacionada à contaminado(+) alguma coisa assim/ eu respondi essa essa contaminação.

PE: aqui você completou com uma palavra né', com *was*/ o que te levou a escolher ela/

IN: eu imaginei que fosse (++) eh (++) tipo eh (+) verbo *to be* no futuro/ por isso eu ((baixa o tom de voz)) coloquei essa daqui.

O informante, nesta passagem, ao contrário do apresentado no excerto anterior, apresentou muitas dificuldades em relação ao inglês e, principalmente no que diz respeito à compreensão escrita. Nesse sentido, percebemos que

faz muitos titubeios e teve muitas dúvidas sobre o que responder nos protocolos. Supostamente, esse informante não tinha consciência das estratégias metacognitivas que poderiam ter sido utilizadas para o trato com o teste *cloze*. Verificamos, ainda, que o informante não tinha o necessário conhecimento lexical na língua, o que poderia facilitar a sua compreensão. Não há menções em suas respostas de associações e inferências realizadas a partir do conhecimento prévio sobre o assunto tratado, como se houvesse um total desconhecimento sobre o conteúdo abordado nos textos do teste *cloze*.

Excerto – Transcrição do PV 3

PE: por que você escolheu aqui essa palavra pra completar essa lacuna/

IN: porque eu sei que essa palavra significa alto, elevado/ aí eu pensei temperatura de 140 graus, temperatura elevada, aí eu escolhi essa palavra.

PE: tá/ e na próxima lacuna, na número 2/ o que te levou a escolher essa/

IN: na verdade, eu não sei o significado/ eu escolhi mais por terminar em s, aí eu liguei ao plural e como tá falando duas temperaturas, duas coisas, aí eu escolhi essa.

PE: tá/ e na próxima, alternativa número 3/ por que você escolheu o número *twenty*/

IN: é, na verdade essa aqui eu coloquei como 20 minutos, mas eu não tenho certeza não/ eu coloquei mais por questão de minutos aí tinha que colocar um número/ eu pensei assim.

[...]

PE: certo. você achou o que do texto/ achou o texto difícil/achou difícil a leitura/

IN: o texto, em si, não achei difícil (+) só que eu tive alguma dificuldade porque eu não tô lembrando muito bem a questão de vocabulário, tô me lembrando de muita coisa não.

PE: tá/ e você tinha conhecimento sobre o assunto do texto, tem um conhecimento prévio sobre esse assunto ou não/

IN: eu acho que sim/ a questão da temperatura, né/ qual temperatura seria uma zona de perigo pra o alimento, crescer bactérias (++)

PE: você vê essas questões em outras disciplinas do curso/

IN: é, eu acho que sim, com Métodos de Preservação de Alimentos, falar de temperatura ideal.

Para completar a primeira lacuna do *cloze*, o informante voltou-se ao seu conhecimento prévio e fez uma inferência com o adjetivo *high*, relacionando-o com a questão da alta temperatura. Mais adiante, quando o informante admitiu não saber o significado de uma dada palavra, reportou-se a seu conhecimento gramatical da língua, escolheu determinada palavra e associou-a ao contexto. Processo similar pode ter acontecido quando o informante escolheu o número 20 fazendo uma associação com a palavra *minutos* que vem logo em seguida.

Além disso, o informante atribuiu suas dificuldades com o preenchimento das lacunas ao pouco conhecimento lexical que possui na língua inglesa. Podemos também

ressaltar que o conhecimento sobre o assunto tratado no texto provavelmente deve ter colaborado para a escolha do informante de algumas alternativas do *cloze*. Segundo ele, o assunto abordado no texto é tratado em uma disciplina técnica do curso.

Excerto – Transcrição do PV 4

PE: me fala aí porque na lacuna número 1 você escolheu essa palavra “*high*”/ o que te levou a essa palavra/

IN: é, o que me levou foi quando (++) observei as bactérias né, a questão da temperatura aí as temperaturas elevadas no caso, altas, mata esses determinados tipos de bactéria. Aí eu optei por essa alternativa.

[...]

PE: na próxima lacuna, lacuna número 08, né/ você escolheu a palavra *plates*. por que/ como que você chegou até ela/

IN: por causa: : : que a frase (++) tava assim a questão do plural/ aí eu escolhi uma palavra pra entrar em concordância/ aí coloquei essa que se encontra no plural. Tinha duas opções, na verdade, né/ ((baixa o tom de voz)) mas eu preferi essa, no caso.

PE: sei. e aqui na número 17, por que você escolheu a palavra *food*/

IN: porque: : : por causa do *hot*/ aí eu mexi com a combinação de comida alguma coisa que eu não (++) também não me recordo muito na mente/ meu vocabulário tá meio defasado.

PE: *ok*/ em geral você achou que o texto foi difícil pra você ler e compreender/

IN: não/o texto é : : a questão do texto é fácil, o problema é que eu tô sem prática mesmo de vocabulário/ então, algumas palavras que são simples eu não lembro/ já outras, como dava pra deduzir, bactéria, temperatura, a questão da frase se encontrar no passado, no presente, ainda dá pra lembrar, no caso, algumas coisas né/ nem tudo/

Uma análise deste excerto nos possibilita perceber mais claramente a importância do conhecimento para o processo de compreensão de leitura e, mais especificamente aqui, para a realização de inferências lexicais. Vislumbramos que o informante utilizou-se de inferências para processar qual palavra completaria a primeira lacuna do teste.

Ainda, é perceptível que o informante se utilizou de seu conhecimento de aspectos gramaticais para processar algumas informações, quando, por exemplo, escolheu uma palavra *pra entrar em concordância* com outra do texto. Ao final do PV, o informante declarou sua dificuldade com relação a vocabulário, situação que é uma constante mediante as outras verbalizações. As palavras que foram possíveis de deduzir o significado, segundo o informante, são justamente algumas cognatas (que apresentam semelhança na escrita e no significado com as do Português), tais como *bactéria e temperatura*.

No excerto abaixo, houve a necessidade do pesquisador inverter a ordem de uma das perguntas previstas no roteiro, uma vez que o informante repetia insistentemente sobre sua dificuldade com o Inglês. Observemos:

Excerto- Transcrição – PV 5

PE: sim, me explica aqui um pouquinho o que você achou do texto, se achou o texto difícil para ler e fala das dificuldades que você tinha me falado.

IN: minha dificuldade é, na verdade, a dificuldade de : : , é porque eu não tenho, eu não tenho muito, muito: : , não sou muito boa no Inglês/ mesmo com o Instrumental que eu fiz, não sei se era porque eu estava fazendo no momento o Instrumental, no momento me auxiliou, mas devido o tempo passar: : : eu não: : : realmente o meu contato com o Inglês é pouco, eu não tenho muito entendimento/ mas, assim, algumas coisas que eu respondi foi mais ou menos assim (+) eu tentei interpretar algumas palavras e, tipo assim, eu fui ligando algumas coisas, “algumas” né, não todas, outras eu chutei porque realmente eu não sabia/ e é isso.

[...]

PE: certo/ então você achou o texto em geral difícil, né/ e você atribui essas dificuldades a que mesmo/

IN: à minha dificuldade de do Inglês, porque assim (+)

PE: em relação ao vocabulário ou em relação ao conhecimento do assunto do texto ou da gramática/

IN: eu acho que minha dificuldade é justamente no vocabulário porque assim: : : o que geralmente essas, tipo, as alternativas já estão mais ou menos na ordem das preposições e se a gente tivesse mais conhecimento né, pelo menos nas preposições iria facilitar,

entendeu/ acho que é mais no vocabulário mesmo
que é pobre mesmo/

No início do PV, o informante alegou que, mesmo tendo cursado a disciplina Inglês Instrumental, suas dificuldades persistiam. Ainda, comenta que durante o período de aulas da referida disciplina, essas dificuldades haviam sido amenizadas por conta da concomitância dos estudos e da necessidade de leitura em inglês. Passada a disciplina, as dificuldades se agravaram e mais ainda, devido ao seu pouco contato com o Inglês.

O Protocolo realizado com esse informante foi o mais longo dentre os demais, totalizando 04 minutos e 18 segundos, uma vez que ele fez muito titubeios e apresentou muitas dúvidas sobre o que responder. Ao final do PV, o informante reitera sua dificuldade em relação ao léxico do Inglês. Desse modo, percebemos o quão complexo foi para aquele informante verbalizar sobre o que veio à sua mente quando escolhia uma alternativa para preenchimento no *cloze*, dado seu desconhecimento de um número significativo de palavras no texto, o que dificultou até mesmo seu relato sobre os processamentos e estratégias de leitura ora utilizados.

CONCLUSÃO

Através da realização dos PVs, foi possível evidenciar que uma das maiores dificuldades quanto ao preenchimento das lacunas no teste *cloze* centra-se em torno do desconhecimento do léxico do Inglês.

Para finalizar, defendemos a importância da utilização dos protocolos verbais como mais um instrumento

mediador no trabalho docente, por permitir que os estudantes reflitam sobre o processo de leitura, fazendo com que suas retrospectões os direcionem melhor no processo de compreensão de textos, já que permitem verbalizar os processos mentais que lhes ocorreram durante a leitura.

Os protocolos verbais analisados neste estudo revelaram problemas de leitura de texto informativo em Inglês que trata de assuntos específicos das áreas de cada curso. Os informantes faziam parte da Educação Profissional de Nível Médio, já tinham cursado a disciplina de Inglês Instrumental anteriormente; contudo, identificamos nas suas verbalizações a falta de conhecimento sistêmico do Inglês, bem como o desconhecimento lexical, interferindo na compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ERICSSON, K. A.; SIMON, H.A. **Verbal reports as data**. *Psychological Review*, v.87, n.3, 1980.

ERICKSON, F. **Protocol analysis. Verbal report as data**. Cambridge: MIT Press, 1993.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. 6^a Ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, A.C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia de investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TOMITCH, L.M.B. **Desvelando o processo de compreensão leitora**: protocolos verbais na pesquisa em

leitura. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 42-53, dez 2007.

TOMITCH, L.M.B. **Aspectos cognitivos e instru-
cionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.



Professor, sujeito intercultural: reflexões e críticas dos “seminários avançados”¹

Prof. Ms. Wallace Matos da Silva

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo resumir criticamente os tópicos temáticos abordados na disciplina de SEMINÁRIOS AVANÇADOS do programa de pós-graduação em Língua e Cultura do PPGLL/UFBA. Nesse contexto, temas como educação do sensível, bricolagem, professor como intelectual, crenças, competências são discutidos e, em certa medida, há a proposta de aprofundar conceitos numa perspectiva posterior de contribuir para futuras reflexões sobre algumas matizes constitutivas do sujeito intercultural. Logo este texto não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de discussão temática, mas, certamente, fomentará inquietações. Afinal, essa é uma das razões pelo qual o presente trabalho foi concebido.

Palavras-chave: sujeito intercultural – educação do sensível – crenças.

¹ Este *Paper* foi elaborado como proposta de avaliação da disciplina “Seminários avançados”, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes, do curso de Mestrado em Língua e Cultura do Programa de pós-graduação do Instituto de Letras (PPGEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar no estudo da linguagem, na contemporaneidade, melhor, pensar nas várias reflexões que delas são oriundas é pensar seguramente na possibilidade de analisá-la sob a óptica intercultural. A relevância dos estudos da linguagem consiste em considerar aspectos fundamentais como sujeitos, interação, contextos entre outros. Essa perspectiva sinaliza alguns caminhos dos quais se devem percorrer afim de que possa encontrar um tom relacional entre os paradigmas dos estudos da linguagem contemporâneos e o sujeito. Nessa trajetória de apontamentos e pensamentos, surge a tentativa de materialização da reflexividade dos temas discutidos nos SEMINÁRIOS AVANÇADOS.

2 DIÁLOGOS ENTRELAÇADOS

Dando início aos diálogos, um grande questionamento provocou a inquietação geral: como promover a dimensão do sensível nas relações educacionais se ao longo da história do homem, especificamente na modernidade, a ciência foi sendo mitificada e epistemologicamente distanciada do olhar sensível ao mundo? DUARTE (2004, p. 165) explica que “as relações entre o conhecimento lógico-conceitual (científico) e o saber sensível [...] nunca estiveram tão rompidas quanto agora [...] decorrentes de nossa sociedade industrial, as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos, a qual contribui, sem contestação, para a formação desse tipo de pessoa compartimentada”. Essa forma de ver o mundo, tem condicionado um predomínio do raciocínio lógico em relação

a percepção estética. Isso não significa que elas estejam totalmente dissociadas mas o processo de hierarquização tem promovido efeitos nefastos na relação com o conhecimento. Segundo Duarte (2004, p.168) no processo criativo, a rigor, mostra-se impossível separar as dimensões do intelecto e do sentimento. Quando Duarte (2004) afirma tal premissa, ele tenta alertar que o cientista valendo-se de uma metodologia rigorosa há, por conseguinte, um mascaramento do objeto analisado porque no momento em que define o “deslocamento” e assume-se a “neutralidade” observacional, automaticamente, assume-se um posicionamento ideológico. Assim, SILVA (1999, p.254) afirma que a tradição racionalista no pensamento social e educacional tende a pensar o conhecimento e a epistemologia como processo lógico e ligado a esquemas mentais de raciocínio. Dessa forma, o sistema contribui para o impedimento de pensar, ver e dizer certas coisas porque tal pensamento “ordena, formula e moldam o mundo de forma que fora dela, não há atribuição de sentidos.

A educação deve propiciar condições equânimes de desenvolvimento em promova o equilíbrio entre o intelecto e a sensibilidade nas faculdades humanas. Duarte (2004) sugere a emergência de uma educação da sensibilidade, comprometida com a estesia e a estética humana, como uma proposta de enfrentamento da crise do mundo moderno. Assim, amplia-se as possibilidades de relacionamento do homem com o mundo, transitando da dimensão lógico-racional (racionalidade) para dimensões sensíveis, estéticas e estéticas (sensibilidade).

Contribuindo nesse contexto de discussão, KINCHELOE (2007) afirma que os pesquisadores rigorosos

não podem mais se dar ao luxo de optar por adotar ou não a bricolagem² dada as suas sublevações e as transformações sociais, culturais, epistemológicas e paradigmáticas das últimas décadas. Nessa acepção, o objeto de investigação é ontologicamente complexo porque ele não tem condições de ser descrito como uma entidade fechada, pois nessa visão mais holística, ele é “sempre parte integrante de muitos contextos e processos, culturalmente inscrito e historicamente situado” (KINCHELOE, 2004).

Na etnografia,³ há um ambiente favorável para o desenvolvimento das investigações dos *bricoleurs*. O olhar do *bricoleur* avançado no patamar bem mais profundo na análise dos dados. Isso não descaracteriza o trabalho do et-

² Segundo KINCHELOE (2007), o termo é utilizado como uma espécie de interdisciplinaridade profunda operando esforços para romper formas específicas; assim sendo, partindo de uma lógica pluralista, busca interconexões de grande escala nos domínios político, estético, social, cultural, econômico, moral, psicológico, filosófico, cognitivo e educacional. Já os *bricoleurs* são pesquisadores sensíveis que assumem multiperspectivas observacionais com o intuito de melhor “interpretar, criticar e desconstruir” os vários elementos encontrados na pesquisa.

³ Segundo MATTOS (2001), A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. Disponível em http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm

nógrafo pelo contrário, aprimora-o possibilitando outras perspectivas que extrapolam o rigor disciplinar no processo de pesquisa. Através da bricolagem, há uma tentativa de encontrar novas formas de ver e interpretar de modo a produzir formas de conhecimento densas, complexas e rigorosas. Assim, KINCHELOE (2004) concorda afirmando que “com o benefício da hermenêutica, os *bricoleurs* são capacitados para sintetizar os dados coletados por intermédio de múltiplos métodos. No processo hermenêutico, essa capacidade de sintetizar informações diversificadas leva o *bricoleur* a um nível mais sofisticado de produção de sentido.”

Superar o atual contexto caótico por qual passa a educação do país é um processo lento e com conquistas pontuais crescentes, SILVA (1999, p. 255) sintetiza o atual cenário

Estamos atualmente presenciando um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política neoliberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas a reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômica, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.

O professor deve assumir-se como um pesquisador nato da escola. Como afirma ZALUAR (1997, P.116) “a pesquisa e prática, é ação [...] e é política no sentido amplo como no sentido restrito”. Assumindo-se pesquisador, o professor terá melhor condição para participar mais efetivamente dos debates públicos de modo a exercer a autocrítica

e, ao mesmo tempo, profissionalizar-se. Dialogando nessa premissa, GIROUX (1997, p.158) alerta, explicando que

“o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma pre-condição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual [...] tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno da condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos.”

GIROUX (1997) propõe que o professor amplie a sua função social na escola, tornando-se o “intelectual transformador”. Para isso, GIROUX comunga com as perspectivas de DUARTE (2004), efetivando a relação entre as dimensões – racionalidade e sensibilidade, e com KINCHELOE (2004), no sentido de que o professor precisa desenvolver as multiperspectivas. Já BARCELOS (2007, p.110) diz que “educar é promover mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca”. Portanto, redimensionar o papel do professor implicará na mobilização de suas crenças. BARCELOS (2007, p.113) define crenças como

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Dada a importância da formação do professor intercultural, o estudo das crenças desses sujeitos caracterizará o seu perfil, sinalizando possíveis zonas de articulação para efetivas mudanças.⁴ Estas, não são tão simples e lineares ao ponto de ser (pré) estabelecida a sua ocorrência sem maiores reflexões. Caso contrário, elas poderão acontecer de forma superficial. Em pesquisas realizadas, WOODS (1996, *apud* BARCELOS, 2007) constatou que a mudança imposta ou a ameaça não funcionam, pelo contrário ela deve acontecer naturalmente e apropriada ao sistema de crenças em desenvolvimento do sujeito. Reforça, ainda, que o professor esteja predisposto para mudança – condição interna; mas há também condições externas favorecedoras à mudança: interação e a reflexão. BARCELOS (2007) sugere também a autoanálise do professor como um desencadeador de mudanças.

Crenças, mudanças de crenças, bricolagem, educação do sensível são temáticas que estão norteando a constituição do professor intelectual, politizado, holístico. Entretanto, há uma outra abordagem que complementa as anteriores: as competências do professor. ALMDEIDA FILHO (2006, p.11, *apud* BASSO, 2008) que “competências são capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do pro-

⁴ Para FREEMAN (1989, p.29-30 *apud* BARCELOS, 2007), “mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança de consciência; mudança pode ser entre uma afirmação da prática atual. Já para SIMÃO *et al.*(2005, p.175 *apud* BARCELOS, 2007), mudança constitui um processo complexo, interativo e multidimensional, que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais, que está intrinsecamente à aprendizagem e ao desenvolvimento e inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas.

fessor”. ALMEIDA FILHO (2000, p.7) o professor precisa ter domínio de três dimensões de competências: linguístico comunicativo (incluído sócio cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética), competência aplicada (teoria sabida e prática implícita) e competência formativo-profissional. Todas elas devem estar articuladas porque propiciarão ao professor condições para o agir crítico como o intelectual transformador. Sendo assim, ele estará caminhando para a tão esperada emancipação e autonomia do fazer pedagógico. Dialogando sobre a importância das competências nesse cenário, GIROUX (1997, p.161) “ênfatisa que os professores devem assumir responsabilidade pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. É o professor efetivamente consciente de seu papel como pesquisador, intelectual buscando mecanismos para educar os alunos a serem cidadãos ativos e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essas discussões, é importante salientar a importância de se agregar outros fatores, outras instâncias ao conhecimento no processo de (re) constituição do ser professor para a atual conjuntura contemporânea. ZEICHNER (1998) afirma que o objetivo principal é educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes. Já ORTIZ (2011)⁵ complementa afirmando que não só deve considerar a reflexão mas elevar a um nível mais alto da reflexão, resultante de uma ação após a reflexão. Fenômeno que ela categorizou de REFLEXIVIDADE.

GIROUX (1997) sugere que o professor, intelectual/transformador, assumam seriamente a necessidade de dar voz aos estudantes, aos diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero de modo que se possa desenvolver a linguagem crítica de todos os segmentos. Através disso, haverá um terreno plenamente fértil para a promoção de mudanças sociais significativas dentro e fora da escola.

Enfim, para que tenhamos no cenário educacional o professor – sujeito intercultural será preciso a incorporação de novos posicionamentos, como sinaliza MENDES (2010, p.56)

Nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática; e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros com os seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta.

Concluindo, as discussões aqui debatidas refletem, não em sua totalidade mas uma tentativa de chegar lá, as temáticas abordadas na disciplina de SEMINÁRIOS AVANÇADOS. Este trabalho está permeado pela polifonia dos vários interlocutores que contribuíram mediando discussões, promovendo inquietações e apaziguando conflitos com respostas que variavam entre possíveis certezas e certezas possíveis. Aspectos da etnografia na pesquisa da linguagem poderiam ter um destaque maior, evidenciando

⁵ A Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Ortiz Alvarez definiu o conceito de “REFLEXIVIDADE” em palestra promovida pela coordenação da pós-graduação em Língua e Cultura do PPGL/UFBA, realizada no campus da instituição em 18 de maio de 2011.

nuances característicos do método em questão relevantes à proposta de pesquisa. Não obstante, foram fundamentais no processo de reflexividade do ser professor, desse sujeito que precisa ser sensível, *bricoleur*, aplicado e crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce BM; TOMITCH, Leda MB. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.p.33-47.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v7,n.2, 2007.p.109-138.

BASSO, Edcléia A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber; ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2010.p. 127-154.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos**. Curitiba-PR: Criar Edições, 2004. P.161-209.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. P.157-164.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**. Conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Art-med, 2007. P.66-99.

MENDES, Edleise. **Por que ensinar língua como cultura?** In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz. A língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 2010.p. 53-77.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **O Adeus às Metanarrativas Educacionais**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994. P.247-258.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: DURHAM, E. (org.) **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1997. 3ª Ed. P.107-125.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M. (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de letras/ABL, 1998.p.207-236.



O retorno dos jovens e adultos aos bancos escolares

Prof. Ms. Marcelo Henrique de Souza

O trabalho escolhido para o desenvolvimento deste texto tem como ponto de partida o motivo que levou os jovens e adultos a pararem de estudar. Para entender esse fenômeno, foi elaborado um questionário, com 12 (doze) perguntas, destinado a este público. O questionário serviu como referência para comprovar as hipóteses sugeridas no projeto de pesquisa. Na leitura das respostas dos alunos, ficou claro que a maioria dos jovens e adultos param de estudar por causa do trabalho. O critério do gênero serviu de base para pensar as questões sugeridas no questionário. Ser masculino ou feminino implica em diferenças que explicam os motivos diferentes entre homens e mulheres para o abandono/retorno aos estudos.

O total de questionários aplicados foram 94 (noventa e quatro) em ambos os colégios. Deste total, 66 (sessenta e seis), sendo 30 (trinta) respondidos pelo grupo masculino e 36 (trinta e seis) pelo grupo feminino nas três turmas de 3º ano do Colégio Estadual Professor Felipe Busquet Anglada, no bairro de Periperi. Do restante, 28 (vinte e oito), 10 (dez) foram respondidos pelo grupo masculino e 18 (dezoito) pelo grupo feminino, foi aplicado no Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Parada Franch numa turma do 3º ano.

Em ambos os colégios o número de mulheres supera o de homens.

No Colégio Felipe Busquet foram respondidos 66 (sessenta e seis questionários) com 12 perguntas em cada, correspondendo a um total de 792 respostas sendo que a questão 11 se refere especificamente ao sexo feminino. Então deveria haver um total de 330 respostas para os questionários respondidos pelos homens, só que constatei apenas um total de 258 respostas. As questões não respondidas foram 2,5,6,7,8,9,10. Já para o sexo feminino, que deveria responder todas as 12, o resultado deveria ser 432 respostas, só que obtive apenas 350. Não foram respondidas as questões 5, 6 e 8. Apesar de não sabermos, precisamente, o motivo(s) que levou determinados alunos(as) a não responderem as questões referidas acima, inferimos algumas possibilidades.

Dos 30 alunos, o questionário, no que diz respeito à questão norteadora da pesquisa, se aplica apenas a 14 alunos, pois os demais nunca pararam de estudar e das 36 alunas apenas 19. Porém, uma única aluna respondeu dois questionários o que totalizou em 20 questionários.

No Colégio Maria de Lourdes foi aplicado o mesmo questionário para 28 (vinte e oito) alunos de ambos os sexos, com o mesmo critério para a questão 11, porém um único aluno respondeu e depois colocou “nulo”. Para este gênero, o total de questões respondidas deveria ser de 110 mas obtivemos 108. Já para o sexo feminino, com o mesmo critério para a questão 12, as alunas entrevistadas foram 18, então tínhamos que obter 216 respostas. Entretanto, obtivemos 205 respostas. Nesta Instituição, dos dez alunos que responderam o questionário apenas um não respondeu a questão 5 e outro não respondeu a questão 12. Já das 18 alunas, uma

não respondeu a questão 4, outra não respondeu a questão 12 e três não responderam a questão 8.

Comparando as respostas dos(as) alunos(as) do **Felipe Busquet**, no que se refere à **primeira pergunta**, foco principal da nossa pesquisa, notamos que “o trabalho” assume o primeiro lugar para ambos os sexos. Em segundo lugar para os alunos está a obrigatoriedade do serviço militar, em terceiro, empatados a família, mudança de bairro e namorada grávida. Para as meninas está em segundo lugar a família, seguido da gravidez. Algumas considerações interessantes podem ser observadas: houve um caso de uma aluna em que não foi possível fazer uma leitura clara das respostas por causa da ilegibilidade da escrita. Também há uma incongruência de uma outra aluna na 1ª questão que é o foco principal da pesquisa, ou seja, o motivo que fez com que ela parasse de estudar. Essas são as suas palavras: “nunca parei de estudar mais tenho um pouco de dificuldade em algumas matérias”.

Em relação aos estudantes do **Colégio Maria de Lourdes**, está em primeiríssimo lugar o trabalho, depois veio a questão financeira e apenas um disse que abandonou por não querer incomodar as pessoas onde ficava hospedado. As estudantes, por sua vez, indicam em primeiro lugar a família (casamento, filho, marido, falecimento do pai) e os outros motivos foram gravidez, trabalho, condições financeiras para retirar documentos. Teve, também, a questão da residência: “resido em cidade que não tinha escola perto”; “foram muitas vindas do interior para a cidade”; “morava no interior e fui trabalhar de empregada doméstica na cidade”, “morava na roça”.

Na **segunda questão**: “parou de estudar mais de uma vez e por qual motivo”, dos estudantes do **Felipe Busquet** que pararam mais de uma vez, os motivos foram: falta de motivação, incapacidade de adquirir os conteúdos, trabalho, rebeldia e necessidade de trabalhar, curso de professor de capoeira, moradia em vários bairros. As estudantes responderam: dificuldade financeira, trabalho, cansada e falta de incentivo da família, mudança de cidade, gravidez e não conseguia vaga no tempo certo.

No **Maria de Lourdes**, o sexo masculino dois respondem que sim e o motivo foi por causa de trabalho e mudança, os outros sete apenas param uma vez só. O sexo feminino responde da seguinte forma: cinco pararam mais de uma vez, pelos seguintes motivos: cuidar da mãe doente e dos irmãos, morava em Candeias e vim para Salvador, trabalho, problemas de saúde e família, o emprego de doméstica pensa que os empregados são escravos e as vezes os pais não percebem que seus filhos estão sendo explorados.

Em relação à **pergunta 3** “Quais os motivos que o encorajou a retornar à sala de aula?”, no **Felipe Busquet**, grupo Masculino: faculdade, mudança do horário de trabalho (noite para o dia) ;aprender mais; a dificuldade de conseguir trabalho sem o estudo: um melhor emprego, dificuldades de conseguir um emprego de carteira assinada; incentivo por parte da equipe de pedagogos do lugar onde trabalhava; exigências do trabalho, procura por ampliação de conhecimentos; Possibilidade de ter uma profissão que não exija muito de mim. Feminino: Aprender e melhorar a leitura e a escrita; um futuro melhor, Não continuar tendo a vida difícil que tinha quando era criança; a perda de várias oportunidades de empregos por não ter o ensino médio;

discriminação por causa da idade, o trabalho que exigiu o ensino básico completo, vontade de vencer, emprego melhor, motivação familiar, os filhos, o marido, proporcionar uma vida melhor para o filho; Por ter sido espancada no lar e com a idade avançada estar precisando “botar a cabeça para funciona”.

No **Maria de Lourdes**, obtivemos as seguintes respostas do sexo masculino: As manifestações dos estudantes nas ruas, por causa do filho, o trabalho e a era da informática, incentivo de um vizinho, aumentar os conhecimentos, certificado e exigência do trabalho, faculdade, assistindo os jornais e vendo a falta de emprego para pessoas que não tem qualificação e nem estuda, exigência no trabalho do ensino médio. Já o sexo feminino deu as seguintes respostas: fazer um curso de enfermagem, o sonho de concluir o ensino médio, busca pelo aperfeiçoamento e mais conhecimento, sentir-se inútil e incapaz em um momento de crise conjugal, conseguir um emprego melhor e também ajudar meus filhos nas tarefas escolares, a família e entrar no mercado de trabalho, incentivo dos filhos e amigos, vontade própria, a dificuldade de arrumar trabalho, cobrança da sociedade de saber ler, por causa de um sonho, para ter mais informação, a falta de oportunidade de um bom emprego.

Questão 4 “Quantos anos ficou sem estudar?”. No **Felipe Busquet**, no grupo Masculino: Tem alunos que ficaram sem estudar pelo menos por um ano mas há alguns que chegaram a se afastar da escola por 28 anos e um que não lembra. Feminino: vai de 1 a 50 anos. Na questão 4 quanto ao tempo em que ficou sem estudar, ela diz: “A mais de 40 anos”. Então questiono se não ficou clara as perguntas para ela ou é mesmo dificuldade de interpretação por parte dela.

No **Maria de Lourdes**, os homens ficaram de no mínimo de um ano até trinta anos, e as mulheres de três anos até 35 anos.

Na **quinta questão** pergunto se eles e elas tem dificuldade de acompanhar os conteúdos em sala de aula e por isso param de estudar e quais as disciplinas que tem mais dificuldade. No **Felipe Busquet**, Masculino: cinco responderam que tem dificuldades de estudar e por isso para e retorna depois e sete disseram que não tem dificuldades. As matérias que tem dificuldades são: Matemática e Português empatadas, física e inglês, química e biologia. Já o sexo feminino oito responderam que sim e sete não, a disciplina campeã é matemática, seguida de física, química e biologia. No **Maria de Lourdes**, apenas dois homens disseram que tem dificuldade e por isso pararam, já os seis restante disseram que não tem dificuldade, ou seja, que o motivo não seria esse; as disciplinas que eles tem dificuldade por ordem de grau de complexidade da maior para a menor vem Língua Portuguesa, Física, Redação e Matemática. Para seis mulheres a pergunta se aplica aos outras doze responderam que não; as disciplinas são Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia e Física.

Pergunto na sexta questão se os estudantes têm dificuldade de concluir os estudos por causa do trabalho e por isso sempre param de estudar e depois retornam. No **Felipe Busquet** – Masculino: seis responderam que sim e seis responderam que não. Feminino foram quatro sim e onze não. No Maria de Lourdes, quatro foram os homens que responderam sim e apenas uma das mulheres, para o não como resposta tivemos cinco homens para dezessete mulheres.

Se os estudantes fizeram curso de aceleração e qual a sua avaliação em relação a esta modalidade de ensino que

é a sétima questão. –No Felipe Busquet, Masculino: sete foram estudantes do curso de aceleração e seis não. Quanto à avaliação que fizeram do curso foi de um modo geral bom. Feminino: Oito foram do curso de aceleração contra oito que não foram. A avaliação do curso para elas está de regular a ruim. No Maria de Lourdes, seis homens fizeram esta modalidade e três não, já as mulheres quatorze fizeram e quatro não. Os homens avaliaram o curso de bom a regular, e as mulheres de ótimo a ruim.

Na **oitava questão** é perguntado aos estudantes se o fato de ter optado por fazer o ensino médio regular e não um curso de aceleração na modalidade EJA é o fato de não haver na escola ou no local próximo onde mora, colégios que ofereçam esta modalidade de ensino. – No **Felipe Busquet**, Masculino: três responderam que sim e sete não. Feminino: dois sim e treze não. No **Maria de Lourdes**, Dos homens três responderam sim e seis não, as mulheres três responderam sim e onze não.

No questionário é perguntado, na **nona questão**, se na época em que eles voltaram a estudar porque não fizeram a opção por um curso de nível médio profissionalizante. No Felipe Busquet, alguns estudantes do sexo masculino nesta questão responderam sim e não, talvez porque não entendem a pergunta, não soube interpretar, a questão não ficou clara. Os demais disseram porque não tinha, a falta de recursos financeiros para fazer em outra Instituição; por não haver próximo à residência; falta de interesse; preferência em concluir o ensino médio; já ter um curso profissionalizante. Parece que para as estudantes do sexo feminino, a pergunta ficou clara, uma vez que nenhuma delas respondeu sim e não na mesma questão, deram as seguintes respostas: não

ter oferta do curso na rede estadual, precisar aprender a escrever melhor, não ter conhecimento sobre o curso, por falta de incentivo de alguém, condição financeira, oportunidade, já tem uma profissão e trabalha no ramo que gosta.

No **Maria de Lourdes**, os homens deram as seguintes respostas: Não encontrou esta opção, no bairro; condições financeiras, falta de informação, falta de opção e condições de pagar. As mulheres disseram: não haver o curso próximo da residência e o fato de a maioria ser pago, não tinha conhecimento que poderia optar por um curso profissionalizante, condições de arcar com o mesmo, não sabia, falta de recursos, opção pelo ensino regular para depois buscar um curso profissionalizante.

Pergunto na **décima questão** se no local em que eles residem fosse ofertado curso de nível médio profissionalizante, eles optariam por este curso e por quê. Quanto a esta questão dos 11 homens que responderam, no **Felipe Busquet**, apenas um disse que não optaria por um curso médio profissionalizante. Já as mulheres das 15 que responderam, apenas duas manifestaram que não queria o curso médio profissionalizante. No **Maria de Lourdes**, todos que pertencem a sexo masculino responderam sim, já as do sexo feminino foram quinze sim contra dois não. Os homens deram como resposta pela opção por este tipo de curso que aprendem mais, a profissão, conseguir trabalho, mercado de trabalho e técnico de solda. As mulheres disseram que pela idade que tenho lucraria mais talvez, uma chance a mais para quem passou dos 40 anos, aumentar as minhas chances para conseguir um emprego, curso de enfermagem, uma profissão e um emprego melhor, técnica eletrônica, oportunidade no mercado de trabalho, gostaria de trabalhar, qua-

lificação, queria concluir o ensino médio regular, o profissionalizante é a base para o conhecimento do trabalhador, porque preciso estudar muito ainda.

A décima primeira questão só se aplica às mulheres, pois é questionada a elas se o abandono tem haver com as relações afetivas. Uma respondeu que o fato do abandono do estudo relaciona-se com o casamento (marido). Aqui não sabemos se o marido não deixa estudar ou outra questão. Seis responderam que o abandono dos estudos tem a ver com os filhos e quatro por necessidades de cuidar do lar e da família, cinco não responderam a nenhuma das alternativas, isso pode ser por não se aplicar a elas. No Maria de Lourdes, Obtive as seguintes respostas: sete disseram que o abandono teve relação com o marido, dez com os filhos, oito com a necessidade de cuidar do lar e da família e cinco responderam que o abandono não tem haver com as relações afetivas.

Quanto à **pergunta 12**, que se refere às sugestões do aluno, que poderiam melhorar o seu desempenho como estudante, foram muito poucos os alunos que responderam esta questão, em ambos os colégios. Porém os que responderam disseram o seguinte: Quanto aos professores: 1) eles deveriam levar em consideração que os alunos do noturno são na sua maioria trabalhadores, e que muita vezes fica difícil conciliar trabalho e estudo; 2) eles não faltassem muito; 3) que fossem mais instruídos, qualificados, capacitados, compromissados, dinâmicos, escrevesse menos no quadro e desse mais aulas expositivas. Em relação ao colégio: 1) que deveria ter biblioteca para consulta, sala de informática para pesquisa e confecção de trabalhos, pois como são oriundos de classes menos favorecidas não tem computadores e não

podem estar em *lan houses*; sala de vídeo; que as unidades escolares deveria ter uma aparência melhor, a higiene e limpeza são precárias. No quesito didático-pedagógico, da referida questão, uma carga-horária maior e a duração de aula mais ampla, pois o horário das aulas está cada vez menor; material didático; um conteúdo mais específico para o noturno. Os outros pontos levantados foram: Atividades culturais, datas festivas que não são abordadas pelo colégio e professores, merenda, cursos profissionalizantes na rede estadual, pois até o momento só existe na federal e privada.

Verifiquei com este trabalho/pesquisa que o abandono dos estudos tem relações intrínsecas com questões financeiras, pois é difícil conciliar trabalho e estudo no caso dos homens e no caso das mulheres acrescenta-se, ainda, as necessidades afetivas (marido, filhos e família) e gravidez na adolescência. Sendo assim, o retorno a sala de aula tem haver com as exigências do mercado de trabalho, no caso dos homens e das mulheres também, só que, em se tratando do sexo feminino, acrescenta-se o fato de que, estando os filhos já “criados”, elas busquem novas motivações para a sua vida.

Para ambos os sexos os motivos do retorna a sala de aula tem a ver com a necessidade de ingressar em uma Universidade ou Faculdade, aprender mais, bem como com a dificuldade de conseguir trabalho com carteira assinada sem o Ensino Médio concluído e sem a qualificação que é exigida do mercado de trabalho, além do desejo de um melhor emprego e um futuro melhor e, para alguns, a necessidade de não continuar tendo uma vida difícil que tinha quando era criança.

No que se refere ao porque deles e delas terem parado de estudar mais de uma vez, a maioria alega que não foi por

dificuldades em acompanhar os estudos e sim por outros motivos como: falta de motivação, trabalho, moradia em vários bairros, gravidez, saúde, família, emprego de doméstica, já uma minoria declarar ter incapacidade de adquirir os conteúdos ministrados em sala de aula.

Quanto a modalidade de ensino-aprendizagem da EJA no Ensino Fundamental, os alunos do sexo masculino avaliam que é um curso BOM, já as alunas do sexo feminino dizem que avaliam esta modalidade de REGULAR a RUIM, pois é um curso acelerado, com uma carga-horária menor, menos disciplinas e a noite onde o tempo da hora/aula é curto e por estes motivos se aprende muito pouco. Diante disso, todos foram unânimes em afirmar que não desejam um curso médio de EJA e sim um curso médio de nível regular. Entretanto, acrescentam que gostariam de fazer um curso de nível médio integrado ao profissionalizante se fosse ofertado na rede pública e de preferência próximo de suas residências, pois estes cidadãos buscam uma melhor qualidade de vida para eles, que só poderá ter alguma chance de se concretizar de fato se eles concluírem a educação básica.

Concluída a pesquisa, observa-se que as crenças que nortearam a pesquisa foram confirmadas pelos grupos testes, quando estes pontuam que são os fatores financeiro e familiar as principais variantes desencadeadoras tanto do processo de abandono do espaço escolar, quanto do seu retorno. Sendo assim, é essencial uma atuação diferenciada junto a esses sujeitos, em face das suas peculiaridades e interesses específicos. Atuação esta que deve orientar-se, segundo as experiências e demandas trazidas à sala de aula por esses estudantes.

Na História da Educação Mundial, todo o país que teve sucesso na universalização da educação básica do seu povo deveu-se ao fato de estender a educação para toda a população independentemente de sua faixa etária, ou seja, estivessem ela na idade própria ou não. Não há como negar a prova de que a universalização da educação leva a construção de uma Nação desenvolvida, que pode competir no âmbito internacional e ter equidade interna, bem como diminuir a mortalidade infantil e elevar a média de vida.

O processo civilizatório da humanidade se dá a partir do momento em que as invenções que o homem primitivo foi realizando e que até então era utilizado por uma minoria, criou assim as primeiras estratificações sociais, passa depois a ser universalizada. Não se pode pensar que o trabalho intelectual seja realizado apenas por uma minoria pensante, e que o trabalho braçal pela maioria “não-pensante”. “O trabalho, nas suas formas mais antigas – enquanto trabalho animal – permitiu ao homem superar sua condição primitiva, tornando-o mais pensante, transformando seu esforço físico em trabalho inteligente.” (GADOTTI, 2008, p.49). As sociedades que não universalizam o seu patrimônio cultural condenaram alguns homens a um trabalho braçal, pode-se mesmo dizer pré-histórico, pois não faz uma distribuição justa do que se acumulou em torno do conhecimento para toda a população. No caso da sociedade brasileira, por exemplo, a riqueza de poucos se deve à miséria de muitos. E é neste contexto que as propostas de educação elitista visam à alienação do povo.

Os cursos para jovens e adultos não devem ser uniformizados, estereotipados e até mesmo seguir um modelo padrão, pois eles devem se fundamentar nas informações e

experiências de vivências do educando, os currículos escolares não podem se limitar a uma lista de conteúdos, “mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses.” (GADOTTI, 2008, p.52)

A Educação de Jovens e Adultos, comumente chamada de “Educação Popular”, pode partir tanto de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque a sua razão está no atendimento das camadas populares. Não importa se os autores que vão atender a camada popular são: estatais ou comunitários, progressistas ou conservadores; o que de fato importa é o atendimento a esta parcela da população, objetivando a ampliação das redes e do acesso, apesar de ser de competência do sistema regular de ensino a educação de jovens e adultos, sem ser de forma compensatória ou complementar e sim como uma modalidade de ensino para uma clientela específica.

Existe hoje um interesse tanto dos empregadores quanto dos trabalhadores pela escolarização, graças aos avanços tecnológicos que necessitam de uma mão de obra mais preparada ou treinada, porém não podemos ser ingênuos e pensar que os empresários de uma hora para outra se converteram às bandeiras secularmente defendidas por seus opositores. Eles de certa forma correm o risco de a educação geral vir a se tornar um grande instrumento de conscientização para os jovens e adultos trabalhadores, e desta forma esta consciência que estes educandos estão adquirindo venham dar a eles a possibilidade de refletir e criticar a sociedade injusta em que vivemos, sociedade esta discriminatória, meritocrática e elitista.

Durante a década de 1990, o Brasil apresentou avanços nos seus índices educacionais quantitativos, ao passo que reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, elevando, assim, a expectativa média de vida da população. No entanto, vimos acentuarem-se, paralelamente, os níveis de desemprego, o que significa que a melhoria educacional não conseguiu impedir a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho. Percebemos que há o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade, os subempregos. Algumas condições, que o mercado de trabalho brasileiro oferece, excluem os mais pobres e amplia o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho.

A educação, desta forma, não revela o seu potencial transformador das relações humanas e da agregação de valor à produção no Brasil. Em nosso país é comum enfatizar a sociedade do conhecimento o que, conseqüentemente, amplia os requisitos educacionais do emprego, exigência para a qual o contexto nacional de educação talvez ainda não esteja devidamente preparado.

Segundo Márcio Pochmann, no artigo “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa”:

Assim, o Brasil terminou afastando-se das oportunidades de assimilação das tendências potencialmente positivas da sociedade do conhecimento, posto que se caracteriza cada vez mais como uma sociedade de baixos salários voltada à exportação de bens primários (agronegócios) e de consumo ostentatório de serviços pessoais de poucas famílias ricas.

Sair deste círculo vicioso é vital para que o país possa participar de forma mais dinâmica do novo cenário inter-

nacional e ampliar o dinamismo interno, o que favorece que a educação passe a significar novamente oportunidades redobradas de ascensão social e, não como hoje, uma defesa, aliás profundamente precária contra a elevação do desemprego e a queda do nível de renda. (POCHMANN,2004)

Para o pesquisador ainda que a educação represente uma saída positiva na atual conjuntura trabalhista da sociedade brasileira, este papel poderia ser potencializado, na medida em que enxergarmos o acesso ao conhecimento de forma democrática, não visando formação de classes específicas definidas pela situação de gênero, classe social ou etnia.

Em uma sociedade como a brasileira, ou seja, uma sociedade com prioridades voltadas para o capital e para o consumo, a tendência é que tudo seja transformado em mercadoria, inclusive o próprio trabalhador que sai do papel de sujeito da relação trabalhista e ocupa a de objeto e o trabalho passa a ser uma espécie de alienação e mortificação do sujeito. Como vimos no texto “O trabalho alienado”, desta forma, o trabalho torna-se externo ao trabalhador, esgotando-o fisicamente e arruinando seu espírito. Neste sentido o trabalhador torna-se, cada vez mais uma peça descartável e facilmente substituída, convivendo sempre com o fantasma do desemprego.

O trabalho alienado pressupõe um afastamento do processo de educação que favoreça a criticidade do educando/trabalhador e o leve a retomar o papel de sujeito do processo. A educação deste trabalhador deve estar voltada para a criação das condições necessárias para que o indivíduo desenvolva habilidades exigidas pelos atuais avanços tecnológicos e transformações da dinâmica do mercado. Pablo Gentili acredita que:

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. (PABLO, 2005, p.89)

O que quer dizer que a saída não estaria apenas na criação de novos empregos, mas na possibilidade da escola assumir de uma vez por todas a função social de preparar seus alunos para as exigências deste mercado altamente seletivo, principalmente pensando em reverter o quadro de exclusão social que se caracteriza hoje pelo acesso aos melhores empregos e salários reservados à maioria étnica e socioeconômica dominante.

Atuando no contexto da educação, como professor, senti-me convocado a participar efetivamente desse novo momento que é a retomada da preocupação com a Educação de Jovens e Adultos. Penso que este trabalho ora concluído pode contribuir para pensarmos experiências práticas e diversas que possam ajudar no trabalho cotidiano de professores que atuam na EJA e Proeja.

Como não é mais possível que um educador possa estar inserido no processo educacional sem que esteja devidamente instrumentalizado com os novos parâmetros educacionais, as novas estratégias e os novos processos organizacionais e que a competência está intimamente ligada à capacidade que cada um tem de responder às novas exigências educacionais e demandas sociais, acredito que essa pesquisa contribuirá para entendermos melhor o processo que envolve os discentes que, sem outra alternativa

de aprendizagem, escolheram a EJA como modalidade de aprendizagem.

Identificando as dificuldades encontradas pelos discentes da EJA e que estas levam o aluno a abandonar a escola, poderemos encontrar mecanismos para minimizar ou mesmo impedir essa saída. É claro que temos consciência de que não é tarefa fácil porque sabemos que não depende apenas do docente nem do diretor, mas de uma estrutura muito complexa ligada à vontade política e à concepção ideológica da estrutura educacional. Por outro lado, identificar as motivações, as preocupações e expectativas dos adultos que retornam aos bancos escolares, como foi explicitado no capítulo 4 desta monografia, nos ajudará a construir um projeto educativo mais real e prático em âmbito amplo, mas, particularmente, nas instituições escolhidas onde o *corpus* da pesquisa foi sediado e nos quais atuo como docente.

Creio, também, que esta pesquisa é uma contribuição efetiva para os recentes estudos sobre a modalidade EJA e PROEJA. A partir de uma experiência específica em pesquisa em duas instituições públicas estaduais, temos a garantia de que os estudos acadêmicos não se restrinjam à pesquisas apenas de base teórica, mas, principalmente, devem ser voltadas para a experiências que garantam a constatação dos dados “in loco” sem , é claro, abandonar a consistência teórica.

Ao comungar com as ideias do ilustre pensador Paulo Freire — que acredita nas potencialidades de uma escola diferente, capaz de criar metodologias, que resultem em suprimento de carências educacionais, específicas, como é o caso da EJA e PROEJA — penso que investir em métodos revolucionários que possibilitem o entendimento, discussão

e construção de um processo educacional que realmente funcione na medida da expectativa do corpo docente e discente, pode efetivamente agregar conhecimentos que contribuam para a transformação do corpo docente e discente da EJA e PROEJA.

Acredito, por fim, na utopia (aqui entendida como algo ainda não concretizado mas possível de realização) da construção coletiva dessa escola libertária, dialógica e problematizadora. Escola esta que inclua novas epistemologias teóricas e metodológicas que ajudem a repensar os antigos modelos e possam encontrar respostas possíveis para tantas problemáticas recentes que dizem respeito à nossa contemporaneidade e exigem de nós, educadores, uma postura inovadora. A ação concreta, com perspectivas socioculturais, de intervenção político-educativa, visando a superação de obstáculos permitirá um aprendizado amplo de conhecimentos que possibilitará resultados mais positivos e mais includentes.

No início da pesquisa pensava-se na possibilidade de haver alguma chance de implantação de um curso PROEJA nos colégios onde a pesquisa foi realizada e, ao final da elaboração do presente trabalho, essa alternativa tornou-se mais provável devido à publicação no Diário Oficial do estado, da portaria, já citada, que emite “uma luz no final do túnel”. Esta portaria encoraja-nos a pensar na possibilidade concreta da inclusão, pelo menos de um curso profissionalizante nessas instituições. Resta, entretanto, pensar como, com quais profissionais e sob quais perspectivas esse curso seria implementado.

Após a leitura dos questionários e posterior tabulação dos dados, constatamos uma demanda pela educação

de nível médio vinculada ao profissional, comprovada nas questões 9 e 10. Segundo respostas dos pesquisados, eles não fizeram um curso nesta modalidade por não ter conhecimento e por não haver a oferta do mesmo próximo à suas residências. Isto deve-se ao fato de que, até o presente momento, apenas a rede federal de ensino oferece essa modalidade o que provoca uma limitação de acesso, uma vez que em Salvador só temos um Instituto federal.

Diante dessa situação, a próxima etapa seria fazer um levantamento estatístico nas duas comunidades onde os colégios estão localizados, para verificar quantos jovens e adultos não fizeram o ensino médio e procurar também saber qual (quais) curso(s) profissionalizante(s) eles desejam cursar e se há oferta de trabalho para atender os egressos destes cursos, para que não seja feito um investimento educacional sem perspectiva de trabalho. Um curso do PROEJA tem que necessariamente atender a demanda do sujeito e do mercado de trabalho, pois não adianta estruturar um curso profissionalizante para atender as expectativas de um ou outro profissional da área de educação, ou seja, nosso foco não é o interesse do profissional de educação, do secretário da educação, dos superintendentes de educação, do diretor, do coordenador ou do professor e sim do aluno.

No momento em que se estrutura um curso na modalidade PROEJA temos que pensar no tipo de profissionais que irão atuar nele, pois o corpo docente é decisivo para que um curso seja bem reconhecido e se torne valorizado, na medida em que a comunidade se identifique com ele e acredite que essa profissionalização criará expectativas para inseri-lo no mundo do trabalho. Então teremos que avaliar os cursos oferecidos, as disciplinas que farão parte do curso

(que deve conter disciplinas do ensino médio e do profissionalizante); a carga horária de que maneira será distribuída; a ementa das disciplinas, em que momento o aluno poderá buscar auxílio para as suas dificuldades, pois, como constatado na pesquisa, muitos têm dificuldades em algumas disciplinas básicas. Isto pode indicar ou que os professores precisam melhorar suas metodologias ou alunos precisam de aulas de reforço para a superação das dificuldades.

Observar e analisar criteriosamente os motivos pelos quais os alunos abandonam a escola sem concluir os níveis básicos é importante, mas é muito importante também debruçar-se de maneira igual sobre os motivos que os levam a retornar para que possamos sugerir soluções para as questões citadas no decorrer deste estudo, como as de adequação de cursos, currículos e formação docente. Não podemos esquecer que todo esforço se justifica pela busca incessante por uma maior qualidade na educação, em todos os níveis e modalidades, e pela tentativa de minimizar percalços como a evasão e a repetência e, conseqüentemente, diminuir a distância entre a formação intelectual e profissional dos egressos da escola pública é o que espera um mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo.

Palavras-chave: EJA, PROEJA e EDUCAÇÃO.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. LEI nº 9394, de 20/12/1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL/MEC. **PROEJA:** documento base. Brasília: MEC, 2006.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da Evolução Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania**, nº 17, maio de 2004, p. 11-23.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto da controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, 2005, ano 3, nº3.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise de Trabalho** – Perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, Prática e Proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILLI, Pablo. “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora” in: FRIGOTTO, G.(org). **Educação e Crise do Trabalho**. RJ, Vozes, 2005, pp. 76-99.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos, a promoção da cidadania ativa e pelo desenvolvimento da consciência e da cultura de paz e dos direitos humanos. In: **Agenda para os próximos seis anos** – ICAE Report council for adults education, Montevideú: ICAE, 2003.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (coord.) **Novos cami-**

nhos em educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2007, p. 7-25.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA.** São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Anais. Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores,** INEP: Brasília, 1994.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação,** nº 14, 2000.

MARX, Karl. “O Trabalho Alienado” in: **Manuscrítos Econômico-Filosóficos.** Lisboa, Edições 70, 1993.

POCHMANN, Marcio. **O Emprego na Globalização.** SP, Boitempo, 2001.

POCHMANN, Marcio. “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa” in: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de março de 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. “O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado” in: **Histórias e Memórias da educação no Brasil,** vol. III: século XX. Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P. 230-241

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA. T.T. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

Fundamentos Jurídicos Internacionais e Nacionais acerca da Promoção da Igualdade Étnica e Racial no Âmbito Educacional Brasileiro

Prof.^a Esp. Antonia do Socorro Freitas Chaves

Resumo:

Este artigo faz uma sucinta análise da legislação internacional – especificamente a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – e da legislação nacional que aborda o tema da promoção da igualdade étnica e racial através de políticas públicas, principalmente na educação, como: a Constituição Federal, as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e 12.711/2012 (lei das Cotas), uma vez que é inegável a necessidade de promoção de uma nova compreensão da participação dos povos africanos e indígenas na formação da nação brasileira, e através do estudo das leis existentes e da realização de pesquisas nessa temática será possível exigir políticas públicas mais eficazes que promovam a igualdade étnica e racial neste país tão plural.

Palavras-chave: direitos humanos, igualdade étnico-racial e política pública educacional

1 INTRODUÇÃO

Este artigo fará uma sucinta análise da legislação internacional, especificamente a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e da legislação nacional que aborda o tema da pro-

moção da igualdade étnica e racial através de políticas públicas, principalmente na educação, como: a Constituição Federal, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e a Lei 12.711/2012, uma vez que é inegável a necessidade de promoção de uma nova compreensão da participação dos povos africanos e indígenas na formação da nação brasileira, e através do estudo das leis existentes e da realização de pesquisas nessa temática será possível exigir políticas públicas mais eficazes que promovam a igualdade étnica e racial neste país tão plural.

Bobbio afirma que: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004: 23), assim entende-se que o momento atual não é tanto justificar a necessidade de leis, mas efetivá-las.

2 Noções de Direitos Humanos

“Os *direitos humanos* representam **um conjunto de direitos inerentes à dignidade humana**, conjunto de direitos reputados imprescindíveis para que se concretize a dignidade das pessoas.” (BARRETTO, 2011:1) Sendo assim, não se pode aceitar uma pessoa que não usufrua desses direitos tão essenciais, como é o caso do direito à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho digno, dentre outros. Mas quando se depara com a realidade, não há como deixar de observar que a abrangência universal desses direitos tão humanos ainda é muito limitada. E um dos fatores que dificulta o acesso de todos, é a questão racial.

Em geral, os direitos humanos apresentam as seguintes características: historicidade; universalidade; relativida-

de; irrenunciabilidade; inalienabilidade; imprescritibilidade, unidade e indivisibilidade. Características estas imprescindíveis para a sua efetivação pelo Estado, bem como, para compreender melhor o funcionamento da ordem jurídica, seja internacional, seja nacional.

“A expressão ‘gerações de direitos’ faz referência a determinado grupo de direitos, surgidos em determinada época histórica, com características bem peculiares” (BARRETTO, 2011:7). O direito à educação e a proibição às discriminações de sexo, de cor da pele, etnia e outras tem sua origem da 2ª dimensão de direitos quando se exige um papel positivo do Estado, na intervenção do domínio econômico e na prestação de políticas públicas, pois assim, compreende-se melhor que os direitos foram e são paulatinamente conquistados, tratando-se de um processo histórico longo e contínuo.

a. A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial

Este estudo fez uma breve análise da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, elaborada em 1966. Sendo o Brasil signatário desde 1968 e que entrou no direito interno através do Decreto n 65.810/1969.

O documento trata da promoção da igualdade étnico-racial no mundo e traz como uma das justificativas “a necessidade de eliminar rapidamente a discriminação racial no mundo, em todas as suas formas e manifestações, e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana.” Assim, a ONU ratifica o compromisso entre as nações amigas para a necessidade de ações para o combate à discriminação racial.

O artigo 1º, inciso 4 da Convenção aborda a possibilidade de políticas afirmativas que assegurem a diminuição de abismos sociais e econômicos e que precisam ser reparados. É o caso da Lei 12.711/2012 do sistema legal brasileiro que vem no sentido de proporcionar o acesso de afrodescendentes e indígenas à universidades públicas.

No artigo 7º, a Convenção exige o comprometimento dos Estados-partes a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, “para combater os preconceitos que levem à discriminação racial e que promovam o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos”. Assim, o Brasil está entre os países que cumpre *formalmente* seu dever, mas que deixa a desejar na efetivação dessas leis, pois os dados estatísticos e visuais mostram que ainda falta a isonomia de oportunidade entre os cidadãos.

2.1 A Constituição Brasileira de 1988 e os Direitos Humanos

A Constituição Federal de 1988 é o instrumento jurídico do país que se tornou o marco jurídico dos direitos humanos no Brasil, e é importante enfatizar o momento político que buscava superar décadas de um regime de exceção, marcado por uma repressão extremamente violenta aos que se opuseram.

O art. 1, III/CF elenca a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado brasileiro, o que implica uma mudança de perspectiva na compreensão da ordem jurídica.” Com isso, a lei magna do país indica “que a dignidade é o parâmetro orientador de todas as condutas estatais, o que

implica romper com um modelo patrimonialista de ordem jurídica. (BARRETTO, 2011,p.15)

O art.4º, II/CF estabelece a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios que regem o Brasil nas relações internacionais, o que significa de dizer que o Brasil deve assumir compromissos que observem os direitos humanos.

O art.5º,§ 1º/CF prevê a aplicação imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, logo se pode compreender que não há necessidade de qualquer complementação legal, superando a tese da aplicação progressiva dos direitos sociais, prevista no Pacto dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais da ONU e Protocolo de San Salvador, da OEA. Ou seja, o agente público pode efetivar o direito fundamental previsto na Constituição Federal sem necessidade de outras normas infraconstitucionais.

O art.5º,§2º/CF amplia os direitos e garantias constitucionais expressos para abarcar os implícitos e os previstos nos tratados internacionais que o Brasil seja signatário.

O art.5º, §3º/CF traz a natureza dos tratados internacionais sobre direitos humanos, havendo consenso entre os juristas que do ponto de vista material a natureza desses direitos é constitucional, pois são direitos decorrentes da dignidade humana.

Os direitos sociais, dentre eles a educação, estão previstos nos arts. 6º ao 11, no Título II que enuncia os direitos e garantias fundamentais. E em virtude das suas características, tratam de direitos humanos.

2.2 A promoção da igualdade étnico-racial na legislação educacional brasileira atual

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 fizeram alterações na Lei 9.394/96. A primeira inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e a segunda acrescenta a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena.

É pertinente enfatizar que há uma obrigatoriedade temática, mas não de novas disciplinas, o que representa a exigência de capacitação dos professores já contratados, com a necessidade da oferta de cursos de aperfeiçoamento, da elaboração e distribuição de material didático que tratem do tema. Necessidades essas reforçadas no Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010).

O Art. 79-B da Lei 10.639/2003 impõe que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Daí percebe-se uma forte exigência da implementação desse tema no universo escolar. É uma discussão que não pode ser excluída, pois apesar de ser uma imposição legal, vem do anseio de um grupo grande de pessoas e organizações civis que querem a visibilidade da questão racial existente na sociedade brasileira.

A Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, traz de forma explícita a exigência de várias ações que garantam a efetividade do direito à isonomia entre as pessoas, superando a previsão abstrata de direito e chegando à materialização dos direitos. De forma que não há como não realizar uma política pública relativa a esses direitos por falta de previsão legal. A Seção II (art. 11 ao 16) é dedicada exclusivamente à educação. Como exemplos,

há previsão da necessidade de educação continuada de professores e elaboração de material didático específico (art.11, § 2o) e o artigo 12 prevê que órgãos federais e estaduais fomentem a pesquisa e a pós-graduação na temática das relações étnicas, através de incentivos.

Tema de debate ainda muito acalorado, é sobre a implantação do sistema de cotas raciais nas universidades federais e institutos federais, que antes da aprovação da recente Lei 12.711/ 2012, houve uma Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), ajuizada em 2009 pelo DEM, contra a instituição do sistema de cotas raciais pela Universidade de Brasília, e que o Plenário do Supremo Tribunal Federal declarou sua constitucionalidade por unanimidade, em abril de 2012.

A Lei 12.711/ 2012 faz um recorte socioeconômico em seu artigo 1o, cujo requisito exigido para o preenchimento de no mínimo 50% das vagas das instituições federais de educação superior seja que o estudante tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública, e o recorte étnico e racial é feito em seu artigo 3º, onde prevê a autodeclaração do candidato, como sendo preto, pardo ou indígena para que possa concorrer às cotas. Logo, trata-se de uma ação afirmativa de cotas étnicas e raciais, com um recorte, socioeconômico que obriga todas as Instituições Federais de Educação Superior (IEFS) a alterarem a forma de acesso ao ensino público superior no Brasil.

CONCLUSÃO

Atualmente existe um aparato instrumental jurídico de promoção à igualdade étnica e racial, seja interna-

cional, seja nacional, que deve ser conhecido, estudado e compreendido pela comunidade científica, não somente de juristas, mas principalmente de educadores e gestores, com o fim de que seja fomentada sua efetivação e melhoramento.

A luta pelo direito ao acesso à educação pública e gratuita perpassa pelo respeito à dignidade da pessoa humana, logo se trata de respeito aos direitos humanos, sendo importante enfatizar que o Brasil é um dos poucos países no mundo que mantém universidades públicas gratuitas e de qualidade, mas que deve alterar sua forma de acesso e possibilitar que a sociedade brasileira seja devidamente representada em suas vagas por afrodescendentes e indígenas, de acordo com a proporção da população de cada Estado, situação que só poderá ser atingida, através da adoção de políticas afirmativas como forma de reparação histórica aos povos que contribuíram para a formação da nação Brasil.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Rafael. **Direitos Humanos**. Vol 12. Niteroi, RJ: Impetus, 2012.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONGRESSO NACIONAL. **Estatuto da igualdade racial**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 20 jun 2012.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Direito à educação na legislação constitucional**. Salvador, 1996.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e cor da pele**. Salvador. [S.I.: s.n]

OLIVEIRA, Ana Madalena Fontoura de. **Normas para elaboração de artigo científico de conclusão de curso**. Disponível em: < http://apl.unisuam.edu.br/saga-web/aluno/arquivos/norma_art_cientif.pdf> Acesso em: 20 jun 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Disponível em: http://6c-cr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_03.pdf> Acesso em: 08 dez 2012.



Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba

Formato: 140x210

Fonte: Adobe Garamond Pro, 12/14

Papel miolo: offset 90g

Papel capa: duo design 250g

Tiragem: 200

Impressão: março 2018