

maestria



Revista da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Sete Lagoas

maestria	Sete Lagoas	n. 3	180 p.	2005
----------	-------------	------	--------	------



m̄aestria

Revista da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Sete Lagoas

m̄aestria	Sete Lagoas	n. 3	180 p.	2005
-----------	-------------	------	--------	------

Todos os direitos reservados; nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida,
sejam quais forem os meios empregados, sem autorização por escrito.

Fundação Educacional Monsenhor Messias

Reitor: Antônio Fernandino de Castro Bahia Filho

Presidente do Conselho Diretor: Paulo Rogério Campolina Paiva

Vice-Presidente do Conselho Diretor: Milton Antônio Chaves

Diretora Acadêmica: Vanessa Padrão de Vasconcelos Paiva

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas

Diretor: Hélio Diniz Peixoto

Vice-Diretora: Regina de Souza Borato

Coordenadora das Licenciaturas: Rosalina Batista Braga

Maestria – Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Sete Lagoas. – v.1, n.1 (jan./jun.2003). –
Sete Lagoas: Fundação Educacional Monsenhor Messias,
2005.

n.3; il.

Anual

ISSN – 1679-0952

1. Ciências sociais – Periódicos. 2. Ciências humanas –
Periódicos. 3. Ciências – Periódicos. 4. Língua e literatura –
Periódicos. I. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete
Lagoas. II. Fundação Educacional Monsenhor Messias

CDD: 050

Maestria

Conselho Editorial

Sérgio Antônio Silva (Coordenador)

Francisco A. Coutinho

Marcos Antônio Barbosa Lima

Simone Farias Pereira

Valdemar Carlos de Deus

Projeto Gráfico

Sérgio Antônio Silva

Capa e Editoração

Fabício Castello Branco Coelho

Revisão de Texto

Alfredo Valadares

Normalização de Texto

Maria Luísa Campolina França

Impressão e Acabamento

Gráfica FEMM

Tiragem

500 exemplares

Os conceitos emitidos em artigos assinados são
de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Solicita-se permuta / Exchange issues /
On demande échange

Endereço para Correspondência

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas

Av. Marechal Castello Branco, 2765

Bairro Santo Antônio

Sete Lagoas – MG CEP: 35701-242

Sumário

Editorial	7
-----------	---

Artigos

As origens do movimento rastafari: o significado da música reggae e da obra de Bob Marley na construção de novas subjetividades na diáspora africana Paulo Henrique Caetano	11
Poder e Glória de Emily Dickinson Fernanda Mourão	35
O erro da letra, a letra do erro Sérgio Antônio Silva	45
A perspectiva diatópica na variação do português do Brasil Aderlande Pereira Ferraz	53
Bases e perspectivas de abordagem da significação Eliane Botelho Ferraz	71
O processo discursivo e a construção de instâncias enunciativas Maria Regina de Carvalho Caseiro Oliveira	79
A noção de competência nas relações de trabalho e educação: alguns aportes para a reflexão Neide Elisa Portes Dos Santos	101

A seleção dos conteúdos escolares: da prescrição à ação docente	123
Eni de Faria Sena	
A urgência e a produção de saberes docentes: desafios e possibilidades	137
Patrícia Lins Vieira	
Contribuições da psicologia social à prática do orientador educacional: uma psicologia crítica para uma atuação transformadora	169
Clarissa Moreira Enderle	

Editorial

Chegamos ao terceiro ano de *Maestria*, e este número – o três – é, para nós, um forte indício de que caminhamos rumo a uma existência longa e proficiente. Saudemos, pois, o três como o número do laço definitivo de *Maestria* com o universo das revistas acadêmicas.

Basicamente, são três as áreas visitadas pelos artigos que compõem este volume: a literatura, a lingüística e a educação. No entanto, ao olharmos mais de perto, veremos que esses artigos estabelecem diálogos com outros campos do conhecimento, como, por exemplo, a história, a psicanálise, a psicologia. Assim, os saberes que aqui circulam, calcados no três, acabam por se multiplicar, fato comum e muitas vezes indispensável à atual produção acadêmica.

Esse diálogo entre diversas áreas de saber fica claro já no primeiro artigo, que, ao se debruçar sobre o movimento rastafari, a música reggae e a obra de Bob Marley, conduz-nos da literatura à música, da música à história. Também o segundo texto, sobre a poesia de Emily Dickinson, acaba por nos levar aos meandros da tradução. Já o terceiro, que se quer uma breve leitura de um livro ainda pouco conhecido, trabalha uma noção de letra que passa pela história do livro e também, ainda que indiretamente, pela psicanálise. Esses são os três primeiros artigos da revista.

Já os três seguintes concentram-se no campo da lingüística. Resultam de pesquisas desenvolvidas em importantes universidades do país, e estudam dialetos e brasileirismos; processos lógicos inerentes à produção de sentido; relações interacionais no processamento discursivo. Por fim, temos os textos da área de educação, que, como já foi dito, também visitam outros campos, como, por exemplo, a psicologia e a sociologia, para tratar de questões tais como currículo, saberes docentes, trabalho docente, orientação educacional. São ensaios que também resultam de pesquisas maiores.

Assim, esperamos que este número de *Maestria* seja ímpar não só por causa do três, mas também pela qualidade dos ensaios nele contidos, pela dedicação de todos os envolvidos em sua produção (pois sabemos que editar uma revista acadêmica não é tarefa fácil) e, finalmente, pela promessa de longevidade que ele nos traz. Uma vez mais, saudemos o três.

Sérgio Antônio Silva

Artigōs

As origens do movimento rastafari: o significado da música reggae e da obra de Bob Marley na construção de novas subjetividades na diáspora africana¹

Paulo Henrique Caetano *

Resumo

O artigo trata da gênese do movimento Rastafari na Jamaica, como desdobramento do pan-africanismo do início do século XX, enfatizando a importância histórica da afirmação das identidades afrodescendentes. A música reggae e a obra de Bob Marley são brevemente observadas na condição de manifestações culturais coletivas, frutos de uma construção política do Rastafarianismo, que atribuíram senso de razão e pertencimento a populações excluídas dos processos eurocêtricos de significação.

Palavras-chave: Marcus Garvey; nacionalismo africano; rastafarianismo; música reggae; Bob Marley; diáspora africana; pan-africanismo; Jamaica.

Abstract

The article deals with the genesis of the Rastafarian movement in Jamaica, derived from the pan-africanism of the early 20th century, emphasizing the historical importance of the affirmation of African identities. Reggae music and the work of Bob Marley are briefly observed in the condition of collective cultural manifestations, products of a political construction of Rastafarianism, which attributed a sense of reason and belonging to people who had been excluded from eurocentric processes of signification.

Keywords: Marcus Garvey; african nationalism; rastafarianism; reggae music; Bob Marley; african diaspora; pan-africanism; Jamaica.

* Professor do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas. Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa pela UFMG, é agora Doutorando em Linguística Aplicada (Práticas Identitárias em Contextos Transculturais) na mesma instituição, tendo sua pesquisa dedicada a identificar e problematizar representações discursivas do racismo na sociedade brasileira nos dias atuais.

¹ O artigo aqui apresentado é uma adaptação do capítulo introdutório da dissertação de Mestrado em Literaturas de Expressão Inglesa [linha de pesquisa Literatura, História e Memória Cultural] *From Rude Boy to Rastaman, From Jamaica to the World: Confrontation and Meditation in Bob Marley's Lyrics* ["De Delinquente a Rastafari, da Jamaica para o Mundo: Confrontação e Meditação nas Letras de Bob Marley"] do Prof. Paulo Henrique Caetano, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais em 2001. As traduções a partir do texto original da dissertação são de Paulo Henrique Caetano e Rogério Machado Caetano.

² Nossa tradução de: "They say
it's hard to speak; they feel so
strong to say we are weak;
through the eyes the love of our
people, they've got to repay"

Eles dizem que é difícil falar;
Eles se sentem tão fortes para dizer que somos fracos;
Mas através dos olhos, do amor de nosso povo,
Eles não de pagar...
(Marley, *Trench Town*, do álbum *Confrontation*)²

³ A expressão "literatura pós-colonial" pode ser entendida, na definição de Boehmer, como a tentativa de minar os discursos de apoio à colonização – os mitos de poder, as classificações de raça, o imaginário da subordinação –, sendo a "pós-colonialidade" a condição em que os povos colonizados procuram ocupar espaço como sujeitos históricos, seja pela força ou por outros meios. (Boehmer, 3)

⁴ Índios, negros e mestiços.
(CUADROS, § 14)

A literatura caribenha é hoje fonte representativa de textos que expõem, dentre outras características, o desenvolvimento contraditório e a degeneração do poder colonial no mundo e, em específico, no Caribe. Textos que emergem sob a perspectiva pós-colonial³ servem como importantes instrumentos para a inclusão e o reconhecimento de grupos humanos⁴ que tiveram poucas oportunidades de manifestar-se culturalmente ou de exercer plenamente direitos políticos e sociais. Incluem-se nestes grupos segmentos da diáspora africana, cujas vidas foram radicalmente transformadas devido à ação dos mercadores de escravos em escala global.

Ao longo da história da colonização britânica, a concentração do tráfico de escravos no Caribe deu à região a reputação de "área com o maior número de revoltas de escravos no Novo Mundo" (BRYAN, 23). Segundo este estudioso Rastafari, houve mais de 400 revoltas na Jamaica, que era um centro re-exportador de escravos. Muitos deles fugiram "para formar comunidades isoladas nas montanhas", quando os ingleses tomaram a Jamaica dos espanhóis, em 1655 (FERGUSON, 57). A não-aceitação do controle inglês pelos escravos gerou grandes revoltas nas *plantations* na Jamaica, por volta de 1673, redundando em um crescimento significativo no número de escravos livres.

Exemplo disso são os Maroons, grupos de escravos que, depois de pertencerem à Espanha e fugirem com a tomada da Jamaica pelos ingleses, conseguiram negociar a paz com estes, por volta de 1739, pois, incapazes de derrotá-los, as autoridades britânicas aceitaram sua autonomia. Este fato, no entanto, não evitou as muitas revoltas posteriores e nem

amenizou as dificuldades dos povos afro-caribenhos em sua luta por liberdade, justiça social e pela conservação de sua herança cultural.

||

Esta condição de desvantagem humana ainda não foi superada, uma vez que emerge como tema central de debates, envolvendo estados e organizações⁵. De acordo com documento preparado para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em muitas regiões, grupos humanos “estão sujeitos a manifestações de preconceito e discriminação racial, tanto na esfera privada quanto em suas relações com autoridades”, mesmo quando constituem a maioria da população (CUADROS, 20)⁶.

Não é difícil verificar as conseqüências práticas da discriminação na vida dos povos envolvidos. No que tange à qualidade de vida hoje, “grupos indígenas, juntamente com afro-latinos e afro-caribenhos, têm consideravelmente menor acesso à saúde, educação, emprego e renda, bem como ao sistema legal ou às deliberações políticas” (HOPENHAYN, 1). A Declaração Política adotada por ministros do Conselho dos Estados-Membros da Europa, reunidos em Estrasburgo, em outubro de 2000, reafirma que “todas as iniciativas que objetivem maior participação política, social e cultural – especialmente de indivíduos pertencentes a grupos vulneráveis – devem ser encorajadas” (3). O lema da Conferência – “**todo diferente é igual: do princípio à prática**” – parece ser apropriado para animar essa discussão, uma vez que deve abordar as seqüelas do controle europeu sobre terras e povos africanos, e também as reações a esta dominação, como as insurreições dos Maroons (1).

Assim, é fundamental, de uma perspectiva que preconiza a “igualdade entre diferenças”, que este debate não favoreça nenhuma tradição particular ou tendência canônica, seja nos estudos literários ou historiográficos. Os textos e a

⁵ A escravidão foi abolida nas colônias inglesas em 1834, mas os negros continuam politicamente descredenciados e economicamente empobrecidos (FERGUSON 58).

⁶ A Conferência ocorreu em Santiago, no Chile, em dezembro de 2000.

⁷ "Leitura através da música" seria minha definição inicial do tipo de trabalho que deve ser executado para interpretar o legado de Bob Marley, diferente do ato profissional de ler partituras musicais, ou de ler literatura e elaborar sua análise crítica.

⁸ Bryan confirma que "a tradição maroon de resistência contribuiu grandemente para as muitas rebeliões que forçaram o fim da escravidão" (6).

⁹ Como exemplo temos o Etiopianismo – de cunho religioso –, o Panafricanismo – de cunho pragmático – e o Renascimento do Harlem – de cunho intelectual e cultural.

subjetividade cultural presentes na América das *plantations* assumem papel ativo no auxílio à reorganização da história africana, por meio dos trabalhos de sua própria diáspora e sustentando teoricamente os desafios, como por exemplo, da "leitura através da música"⁷.

|||

Movimentos similares às revoltas dos Maroons jamaicanos se espalharam por todo o Caribe e Novo Mundo durante o processo de colonização e tráfico de escravos. Essas revoltas estavam naturalmente conectadas a uma série de ações maiores⁸, as quais originaram iniciativas religiosas, pragmáticas, intelectuais e culturais, do século XIX até hoje⁹. A despeito das divergências quanto a objetivos e formas de ação, esses movimentos se influenciaram mutuamente, contribuindo para unificação de algumas demandas na luta dos povos afro-descendentes em todo o mundo. Os objetivos principais de movimentos como o Pan-africanismo foram de "falar em nome da África contra a agressão colonial europeia, promover a aproximação entre os povos de ascendência africana e analisar os problemas por eles enfrentados em todo o mundo" (BRYAN, 28).

De Saint Ann Bay, na Jamaica, para o mundo da diáspora africana, o polêmico Marcus Mosiah Garvey, orgulhoso de sua origem Maroon, conduziu o movimento conhecido como Garveísmo, "um tipo de nacionalismo militante que colocava grande ênfase na autoconfiança" e lutava "pela melhoria das condições do povo negro em todo lugar" (BRYAN, 31). A ação de Garvey era efetivada pela *Universal Negro Improvement Association* [UNIA], organização por ele fundada e que, por volta dos anos 20, "era proporcionalmente o mais poderoso movimento de massa na América", com cerca de 3 milhões de membros (JAMES, 78–9). No entanto, obviamente ela não era uma força unânime no cenário do ativismo negro.

Mesmo com o conhecido desacordo entre Garvey e outros ativistas negros, seu movimento influenciou em muito

na construção do nacionalismo africano no continente americano e no mundo¹⁰. Quando Garvey viajou pela primeira vez para os Estados Unidos em 1916, foi a convite do escritor Booker T. Washington. Mas este faleceu antes que Garvey chegasse a Nova York, no momento em que emergia o Novo Movimento Negro. De qualquer maneira, Garvey deu início à sua peregrinação sindicalista na luta por direitos civis para os negros nos Estados Unidos.

W. E. B. DuBois – que naquele tempo liderava o movimento pan-africano nos Estados Unidos – já criticara, na obra *The Souls of Black Folk*, de 1903, a postura de Washington em relação às causas africanas (30)¹¹. E também não seria diferente com Garvey anos mais tarde, o qual foi criticado em cartas, conferências e jornais e que também, por sua vez, criticou DuBois¹². Em carta enviada a Charles Evans Hughes – secretário de Estado americano entre 1921 e 1925 – DuBois quis certificar a seu destinatário de que seu movimento não tinha relação alguma com o movimento de Garvey e reforçou que não contemplava o uso da força ou revolução em seu programa, aprovado no Congresso Pan-africano: “Nós [os pan-africanistas] tivemos a cooperação cordial dos governos francês, belga e português e esperamos obter atenção e simpatia de todas as potências coloniais” (*African Series*: 9).

O final da passagem acima, “simpatia de todas as potências coloniais”, que expressa a posição de DuBois, é uma manifestação de endosso da exploração colonial e, de certa maneira, uma negação da identidade africana aos olhos de Garvey, o que foi combatido por Garveístas e afins, pelo menos discursivamente. Mas na prática, até mesmo a UNIA, por meio de seu embaixador internacional Ali, tentou negociar a divisão da África com os poderes coloniais na Liga das Nações (*African Series*: 10)¹³. Porém, uma diferença básica pode ser vista no fato de que o tema da repatriação para a África – pedra angular do garveísmo – foi aparentemente ignorado por DuBois, que aspirava a “regeneração social” dos negros para resolver “problemas de contatos raciais e de cooperação” dentro da sociedade americana, como se pode inferir (66)¹⁴.

¹⁰ E o “desacordo” em si pode ser entendido como um sintoma desta influência.

¹¹ Ver o ensaio intitulado “Sobre o senhor Booker T. Washington e Outros”.

¹² Para uma visão detalhada desses desacordos, ver The Marcus Garvey e The U.N.I.A. Papers Project, disponível na Internet: <http://www.isop.ucla.edu/mgpp/Áfrican.htm>

¹³ Para dar somente um exemplo, entre os muitos, sobre as contradições internas quanto às práticas do Garveísmo.

¹⁴ O ensaio é “Sobre o treinamento de homens negros”.

Mas o próprio Garvey – retornando ao polêmico aspecto de suas ações – ganhou ainda mais projeção contrária, dada a sua habilidade política, depois de um encontro secreto com Edward Y. Clarke, Mago Imperial da Ku Klux Klan. Este aconteceu em Atlanta, em 1922, e o objetivo era negociar a repatriação [para a África] de negros do estado da Luisiana. Os comentários de Garvey foram publicados no New York Times de 10 de julho de 1922: “A Ku Klux Klan quer fazer deste um país de homens brancos. Eles são perfeitamente francos e honestos sobre isto. Combatê-los não irá te levar a lugar nenhum.” (apud REUBEN).

Parece que para Garvey, não poderia haver obstáculos para seus projetos, caso houvesse vantagens a serem obtidas.

Um dos projetos ao qual Garvey dedicou tempo e trabalho considerável consistiu em uma campanha para levantar fundos para uma linha de barcos a vapor para a África, a *Black Star Line*, e para negociar terras e condições para os africanos repatriados. Mas a empresa faliu depois de uma viagem dos Estados Unidos até o Caribe. E, no curso de sua vida, Garvey teve muitos problemas com autoridades em países onde esteve, tendo sido preso e deportado algumas vezes, fosse por acusação de sedição ou por insuflar as massas. No entanto, a despeito de contradições em termos de princípios, prática e conquistas reais, o Garveísmo influenciou outros movimentos e sofreu transformações através dos anos, interferindo na construção e afirmação de identidades e culturas que evidenciavam sua herança africana, como no caso da Jamaica.

IV

Num contexto de crescente reconhecimento do ativismo africano, povos que fundaram raízes na Jamaica – principalmente os de origem *maroon* – iniciaram um movimento chamado Rastafarianismo, por volta de 1930: uma mistura de doutrina religiosa – apesar de a palavra “religião” não ser unanimemente aceita pelos Rastafaris, ou “Rastas” – e enga-

jamento filosófico, cujos membros tentam se aproximar da África e de sua herança cultural, por meio de um estilo de vida simples e de uma ética humana exemplar¹⁵. O termo Rastafari refere-se ao imperador etíope Haile Selassie I, cujo nome de nascimento era Ras Tafari Makonnen¹⁶. Para os Rastafaris, ele seria a realização humana de Deus, Jah. Este reconhecimento foi alcançado com base em previsões e escritos com pregações de Garvey, quando ele se referiu a um monarca negro que seria entronado no continente africano e que seria a materialização de Deus na terra (BRATHWAITE, 177). Brathwaite relata que, de acordo com a tradição, a suposta profecia de Garvey teria sido: “Olhe para a África, onde um rei negro será coroado, pois o dia da liberdade está próximo” (ROOTS, 177).

Assim que *ras* Tafari Makonnen ascendeu ao trono em 1930, pessoas na Jamaica, principalmente de origem maroon, começaram a acreditar no cumprimento das profecias de Garvey, criando várias teorias e doutrinas independentes (OWENS, 18)¹⁷. Garvey, contudo, era um dos que não reconhecia tal fato como a realização de suas previsões e nem dava crédito ao movimento derivado de suas pregações, o Rastafarianismo. Ao contrário, era ele um crítico da política de Haile Selassie de não resistência à invasão de Mussolini à Etiópia, em outubro de 1935. No editorial do periódico londrino *Black Man*, de julho/agosto de 1936, Garvey diz que o rei etíope “permitiu a conquista ao comportar-se como branco” (apud *African Series*: 10). No mesmo ano, no entanto, os dois se encontraram em Londres, ocasião em que Garvey expressou – contrário ao momento anterior – seu apoio à defesa da Abissínia pelo imperador, em sintonia com o crescente movimento “A África para os Africanos” (FERGUSON, 61).

Contudo, a posição de Garvey em relação a Selassie fez com que muitos filiados deixassem a UNIA, e fossem procurar sustentação objetiva para o rei em outras organizações, que já defendessem a “real defesa da Etiópia”. Na Jamaica, este entendimento da Etiópia como referência para uma identidade africana a ser buscada – conectada à relevância bíblica e à soberania dos etíopes ao longo da história, incre-

¹⁵ Como o próprio Marley pronunciou-se em uma entrevista: “Eu não tenho uma religião. Sou o que sou. Sou um Rastafari. Isto não é religião, é vida” (*Time Will Tell*).

¹⁶ “Ras” significa “príncipe” em aramaico. Os principais títulos nobres de Ras Tafari foram “Rei dos Reis da Etiópia”, “Leão da Tribo de Judá” e “Eleito de Deus” (BRIAN, 37; “Makonnen, Ras Tafari.”).

¹⁷ Estas pessoas começaram por citar o “Apocalipse” (5:2-5), por exemplo, como base para sua pregação” (OWENS, 18).

mentada talvez pela perspectiva de uma nobreza a ser reconhecida –, influenciou o desenvolvimento de uma cultura local de simbolismo africano.

Em 1931, um pastor de nome Joseph Hibbert, influenciado por suas leituras de jornais pelo Caribe, em seu retorno da Costa Rica para a Jamaica, começou a pregar a divindade de Haile Selassie. Leonard Howell, outro pastor, seguiu os passos de Hibbert um ano depois, declarando que naquele país, deveria ser prestada lealdade a Haile Selassie e não ao rei da Inglaterra (apud OWENS, 14). Enquanto um artigo no *Daily Gleaner* de 3 de dezembro de 1933 enfoca o “crescente movimento Rastafari”, Howell vende cerca de 5.000 fotografias de Haile Selassie, “apresentando-as como passaporte e passagem de navio para a África”. Como se poderia esperar do governo colonial britânico, Howell foi preso por dois anos, acusado de sedição, o que já indicaria, na perspectiva do poder institucional, a preocupação com este secto emergente (FERGUSON, 60; OWENS, 14).

Quanto ao Rastafarianismo como um movimento, uma de suas demandas centrais era (e ainda é, em termos) a repatriação de todos os Rastas – e de todos os negros – para a África, como postulava também o Garveísmo. No entanto, este conceito de repatriação evoluiu entre os Rastas, e hoje já não significa necessariamente o retorno físico ao continente africano, mas sim à sua cultura e a uma “liberação da alienação do ocidente” (OWENS, 230). E os Rastafaris descobriram na música *reggae* o veículo para este “êxodo” cultural ou “espiritual”. Esta transferência lembra o período de socialização que tiveram ao virem cativos da África, para trabalhar no sistema de gangues, ao qual Brathwaite se refere no ensaio “Crioulização na Jamaica”. Neste país, “atividades de recreação comunitárias, como festivais de percussão e dança,” eram fundamentais para o desenvolvimento e a manutenção da fragmentada herança cultural dos escravos (203). E, nessa dimensão simbólica da recreação, é possível verificar a idéia de repatriação cultural ou espiritual que os rituais Rasta suscitam.

Em relação aos ensinamentos da doutrina Rastafari, apesar de a “inspiração chegar aos irmãos de várias maneiras”, a maioria dos Rastafaris têm a Bíblia como principal fonte de argumentação, interpretada na perspectiva do homem negro, como afirma Owens (35); “o Rastafari nunca encara a Bíblia como uma tábula rasa” (idem, 34). Eles entendem que a exatidão da tradução da Bíblia do Rei James para o Inglês estava submetida às proposições ideológicas dos brancos, comprometendo a leitura do livro pelos africanos. Para eles, a forma ideal de se ler a Bíblia seria na língua original – o aramaico, como postulam –, o que evitaria influências negativas da linguagem e interpretação dos brancos (54)¹⁸. À medida que os descendentes de maroons e logo Rastafaris, principalmente por meio do trabalho de Garvey, foram capazes de conectar suas origens e doutrina aos textos bíblicos, os movimentos progressivamente inspiraram maior nível de confiabilidade, requerendo assim maior compromisso e refinando sua argumentação.

A ascendência salomônica dos Rastafaris, por exemplo, foi defendida a partir da constatação mítica de que Salomão desposou a rainha etíope Makeda, ou Sheba. Este evento foi relatado no livro chamado *Kebra Nagast* – um amálgama de interpretação etíope de textos bíblicos, mitos africanos e fragmentos da tradição oral Rastafari jamaicana¹⁹. Um contra-argumento histórico para esta interpretação é a “diferença de muitos séculos entre a época do reinado de Salomão e a surgimento desses [...] ancestrais da Etiópia” (DAVIDSON, 37). A Bíblia, o *Kebra Nagast* e outras obras de inspiração transcendental são fontes textuais que dão respeitabilidade ao movimento Rastafari, ao inscrever a existência do povo africano em contextos simbólicos que privilegiavam exclusivamente perspectivas eurocêntricas. Ademais – como verificou Nettleford –, no entendimento dos Rastafaris, foram os etíopes os verdadeiros judeus, aqueles que foram escravizados e para quem Deus dirigiu suas palavras e sua atenção.

¹⁸ A “cultura aramaica” tornou-se “dominante” na Etiópia depois que o rei Amlac – que alegava ser “descendente de Salomão” – destronou a dinastia Zagwe por volta de 1270 (DAVIDSON, 104).

¹⁹ “Do tempo do rei Yekuno Amlac (1268-83) o romance histórico chamado *Kebra Nagast* [Glória de Rei] é assinado por seu editor; C. Bezold (Bavarian Academy, 1904)” (“Ethiopic Literature.”).

²⁰ Os Rastafari costumam adjetivar características ou hábitos do grupo com a colocação da partícula "I" (pronuncia-se "ai") antes das palavras.

Ainda, as referências bíblicas comuns ao pensamento Rasta não somente conectam a história africana a Deus e às glórias de uma Etiópia nobre – ou Sião, como os Rastas a vêem –, mas também justificam a manutenção das tranças e da barba, bem como o uso ritualístico da *cannabis sativa*, ou ganja, e a prática da nutrição naturalista – ou *I-tal*²⁰ –; como exemplo, é possível citar as seguintes passagens bíblicas:

Sobre a Etiópia:

- Gênesis 2:13: "E o segundo rio chama-se Geon; este é o que torneia todo o país da Etiópia";
- Salmos 68:4: "Cantai a Deus, cantai louvores ao seu nome; louvai aquele que vai montado sobre os céus, pois o seu nome é SENHOR, e exultai diante dele"; 68:31: "Príncipes virão do Egito; a Etiópia cedo entenderá para Deus as suas mãos".

Sobre a aparência física:

- Números, 6:5: "... não passará navalha pela cabeça, [...] deixando crescer livremente a cabeleira";
- Levítico, 19:27: "Não cortareis seus cabelos em redondo, nem danificareis as extremidades da barba."; 21:5: "Não farão calva na sua cabeça, e não cortarão as extremidades das barbas, nem ferirão a sua carne".

Sobre a ganja e alimentação *I-tal*:

- Gênesis, 1:29: "Disse-lhes também Deus: Eis aí vos dei eu todas as ervas, que dão as suas sementes sobre a terra, e todas as árvores que têm as suas sementes em si mesmas, cada uma segundo sua espécie, para vos servirem de sustento."; 1:30: "[...] toda erva verde lhes será para mantimento. E assim se fez."

Os exemplos de referências bíblicas acima são alguns dos mais comumente usados pelos Rastafari, como verificou Owens em sua extensa pesquisa etnográfica participante com

os Rastas, de 1970 a 1972. Também algumas passagens da Bíblia são reinterpretadas ou readaptadas às perspectivas críticas dos Rastafari, sendo essa interpretação uma parte da própria história dos Rasta, o que configura um processo criativo de asserção de sua identidade e subjetividade. Netleford, ao tentar entender o assunto do ponto de vista de um Rastafari, se pergunta: “Não seria a escravidão africana e a crueldade das *plantations* o mesmo que a diáspora das doze tribos de Israel e o Exílio no cativeiro babilônico?” (“Introduction”, xiii).

VI

Em termos de estereótipo, os *dreadlocks* – ou cabelos com “cachos amedrontadores” – têm sido adotados por Rastas na Jamaica como forma de resistência estética e manutenção da ancestralidade por meio de uma conexão com a África, como mostra Turner, ao citar a revolta dos Mau Mau no Quênia, em 1953, a qual “foi coberta pela mídia com artigos que mostravam guerreiros da floresta usando cabelos em cachos naturais”, como dos Rastafari (32). Esta identificação estabeleceu uma relação de solidariedade em relação aos movimentos de resistência na África e dos povos negros em todo o mundo. Ainda, o que provavelmente estava por trás desta escolha era uma subversão didática dos valores estéticos ocidentais que trouxe à tona um critério estético africano de entendimento do mundo simbólico. Este critério, que não admite essencialismos, derivaria da compreensão de que a “reabilitação e a afirmação da verdadeira cultura africana devem compreender também uma apreciação positiva da beleza corporal do povo negro”, como observa Owens (55).

Ainda sobre o cabelo, pode-se dizer que ele foi também importante matéria de discussões em outros segmentos da diáspora africana. Spike Lee, por exemplo, enfatizou isso no seu filme *Malcolm X*, baseado na *Autobiografia de Malcolm X*. Este costumava alisar os cabelos para afirmar seu *status*

²¹ No primeiro capítulo da *Autobiografia de Malcolm X*, ele escreve: "Com a ajuda de discípulos como meu pai, Garvey levantava a idéia da pureza da raça negra e exortava as massas negras a retornarem a sua ancestralidade africana – causa que o fez o mais controverso homem negro na terra". Mais uma vez, isto nos ajuda a provar o quão polêmico Marcus Garvey foi (333).

social, e tinha como objeto principal de desejo uma mulher branca – algo comum para os homens negros de seu tempo e ambiente cultural. Isso até sua conversão à Nação do Islã, movimento que tinha nos cabelos uma primeira indicação da identidade de uma pessoa. O pai de Malcolm X, que havia trabalhado pela causa da UNIA, mencionava os ensinamentos de Marcus Garvey, o que configura mais um exemplo da interconexão entre ativistas pan-africanistas e os movimentos nacionalistas negros ao longo do século XX²¹. De fato, o movimento Nação do Islã levou a cabo ações similares às tomadas por garveístas trinta anos antes, como marchas e confrontos com autoridades em locais de efervescência social e política, como o Harlem, em Nova York. Estes aspectos dos movimentos da diáspora africana, derivados do garveísmo, também auxiliam no entendimento da ligação que os Rastafaris afirmam ter em relação às lutas de todos os africanos.

VII

No que se refere à influência da cultura Rastafari de resistência – ou cultura *dread* – na Jamaica (e também à força ideológica que liga os Rastafaris) é importante observar as seguintes passagens citadas por Owens, onde ele situa o quão intrínseco à formação subjetiva do povo é o argumento mitológico do qual os Rastas se apropriaram: "O homem Rastafari é um mito, um mito substancial, concreto, objetivo, mas você não pode matá-lo com revólveres e cassetetes, fome ou desprezo..." (2)

E: "Um povo cria e desenvolve mitos com base em tradições e dilemas mentais, culturais, sociais e da vida diária... O Rastafari e tudo o que ele representa é um símbolo, uma representação dialética das contradições sociais e de toda uma época histórica..." (2)

De fato, o Rastafari evidencia a mitificação em sua conduta; e novos códigos de resistência emergem deste processo, provocando notável mudança em seu uso lingüístico e

ajudando a re-significar sua relação com a África e suas identidades “roubadas”. Suas manifestações culturais e religiosas, aparentemente pacíficas, tornaram-se artifícios políticos necessários à subversão da mentalidade colonial que determinou sua situação material. E as contradições mencionadas por Owens podem ser associadas ao que Nettleford considera como o duplo fenômeno da descolonização e da criouliização. Esse fenômeno verifica-se pelos atos de “negação e afirmação, destruição e construção, rejeição e reforma”; e ilustra um “modo de existência” que assegura a cada indivíduo aquilo que os Rastafaris adquirem por meio de suas convicções, isto é, “um senso de lugar e de propósito”, de pertencimento (*Cultural Action: Social Change* 181).

Acerca dos requisitos para se tornar um membro do secto Rastafari, o princípio para eles é, em geral, o de uma democracia radical, pelo qual reconhecem que “todo homem negro é um Rasta”. Mas a demanda central para a adesão não privilegia qualificações raciais, e sim a aceitação completa da divindade de Haile Selassie. E mesmo os preceitos mais caros à doutrina Rasta, como o uso das tranças – cachos –, da *cannabis*, o batuque, o pensamento e a alimentação *I-tal* não constituem critérios fundamentais para a aceitação nos círculos Rastafaris em geral, se comparados à simples afirmação de que Ras Tafari é Deus.

Antes de tudo, os irmãos Rastas entendem que “todo homem, para ser completamente humano, deve também ser divino – e que Deus, para ser completamente divino, deve ser também humano” (OWENS, 2; 114). Esta especificidade da doutrina permite-lhes múltiplas referências, em contraste com a religiosidade de culturas ocidentais, que preconizam a crença num Deus espiritual, separado dos homens pelo abismo da existência material – a qual só seria superada após a vida. Para o Rasta, sua conexão com Deus só é possível em vida, pois para ele, não existe a morte no sentido ocidental cristão, e sim, momentos de retomada de um ciclo já iniciado ancestralmente.

²² Os Rastafaris identificam-se com o movimento Nyabinghi, que “clamou por liberdade e prometeu morte aos opressores brancos e a seus colaboradores negros”, surgido na Uganda, anos 20 (BRYAN, 63). “Nyabinghi”, na cultura Rasta, tornou-se um conceito relacionado à ancestralidade e aos genuínos rituais africanos. Estes rituais foram assimilados pela música reggae como meio de resistência e propagação da cultura dos Rastas.

²³ As cerimônias percussivas dos Rastafaris são também chamadas “rituais Nyabinghi”.

Hoje, a cultura Rastafari ainda é um corpo artístico vivo, a começar pela retórica dos textos e pensamentos Rasta, pela instintiva batida dos rituais Nyabinghi e pelas sementes da música reggae²². A estrutura do estilo musical reggae, como afirma Bryan, surgiu da fusão de formas musicais africanas no Novo Mundo, enraizadas nas cerimônias percussivas ancestrais, nas quais os Rastafaris se especializaram (90). Do ska ao reggae, passando pelo rock, usando letras de protesto e sons estridentes, os Rastafaris se apoderaram de um meio de expressão incisivo, conforme observa Netleford (“Introduction.”, xi). E esses “bataques ancestrais” e “sons estridentes” estão relacionados à natureza ritualística de sua música, que tem na percussão papel central, como se verifica em diversos movimentos musicais no contexto da diáspora africana: do samba e candomblé, no Brasil, ao calipso, ska, rock, mento e reggae no Caribe, ou jazz, blues e funk nos Estados Unidos, por exemplo. Como afirma Bryan, a percussão, para os Rastafaris, é parte vital na sua rotina religiosa, “é sua ligação com a resistência maroon” (90)²³. Ao estudar extensivamente o material de música reggae em geral, o ouvinte, ou “leitor através da música” é capaz de reconhecer aspectos que ligam o reggae a todos esses estilos musicais.

Para além do alcance “transcendental” das rotinas Rastafaris – que respondem a suas raízes atávicas –, pode-se discutir que eles convergiram seu patrimônio simbólico em um movimento de resistência e autoconfiança sem precedentes na história caribenha. O que parece ocorrer, como mencionado previamente, é uma subversão dos valores centrais do ocidente, seja nos domínios moral, estético, político, humano, religioso, artístico ou ético. Sob a doutrina Rastafari, era possível reunir um povo que compartilhava condições de miséria e submissão e restituir a ele o senso de pertencimento e autoconfiança, junto com o aprendizado de uma sobrevivência solidária em ambientes sociais inóspitos, como as favelas de Kingston, clássico gueto urbano dos Rastafaris, de onde Bob Marley e os Wailers extraíram sua inspiração inicial e

começaram sua jornada.

O movimento Rastafari, apesar de um aparente *status* de uniformidade, não se desenvolveu de forma homogênea na Jamaica ou em qualquer lugar, dando origem a várias divisões. Essas sobreviveram historicamente com especificidades locais e de seus membros, tendo naturalmente se desenvolvido diferentemente umas das outras em termos de princípios específicos da doutrina Rasta. Mas todas elas declaram seu “conhecimento” da divindade de Haile Selassie – criticamente ou não – e acreditam na interconexão de todos os Rastas²⁴. Owens, em 1970, enumerou 61 círculos de Rastafaris somente em Kingston. Ao que parece, estes sectos eram complementares em relação à doutrina Rasta. O próprio Owens diz que cada um desses 61 círculos “pode ter contribuído com algo para seu entendimento dos Rastafaris” (26-7).

²⁴ “Conhecimento”, no caso Rastafari, tem significação especial, ao contrário de “crença”, no Cristianismo. Para os Rastas não existe “crer” em uma divindade, mas sim “conhecer”, que denota uma certeza prática em relação à sua religiosidade.

IX

Em termos de alcance prático do Rastafarianismo, Bob Marley fez “mais que qualquer um para promover os Rastafaris globalmente”, e esse reconhecimento deriva de sua projeção artística, social e política, num contexto onde ele é visto como colaborador, ao “fazer surgir uma nova sociedade das ruínas da antiga” (TURNER, 1). Sua música é cantada e dançada no mundo inteiro há quase quatro décadas; e suas letras, ricas em símbolos, estabelecem contato intertextual com a cultura do povo negro, passagens bíblicas, eventos históricos, discursos políticos e inúmeras outras possibilidades. De problemas sociais ou discussão religiosa ao amor sexual ou à ética humana, seu trabalho musical – que pode ser reconhecido aqui como produto de uma experiência coletiva – permite extensa discussão. O nome Bob Marley deve ser entendido como referência central para uma “entidade” cultural que pode ser tomada algumas vezes como “Bob Marley e os Wailers”, ou os Rastafaris, ou mesmo, de forma mais genérica, o povo oprimido do mundo²⁵.

²⁵ A universalidade da discussão de Marley pode ser confirmada à medida que as próprias letras são analisadas.

²⁶ O nome original da banda era "Wailing Wailers".

²⁷ Ofereço a tradução:
"Acalme-se, controle seu temperamento. Fique frio, ou a batalha vai esquentar".

²⁸ "Não julgueis, para que não sejais julgados. Pois com o critério com que julgardes, sereis julgados: e com a medida que tiverdes medido vos medirão também" (MATEUS, 7: 1-2).

No começo dos anos 60, Bob Marley e os Wailing Wailers foram reconhecidos na Jamaica como representantes da música vocal ska, e suas formas temáticas estavam conectadas àquilo que Albuquerque chama ativismo do "rude boy" [delinqüente]²⁶. O conceito *rude boy* refere-se aos jovens pobres que andavam pelas ruas em grupos armados, desafiando o poder das autoridades jamaicanas. Quando Marley e os Wailers tornaram-se um sucesso já em 1964, com a canção "Sinner Down", eles utilizaram suas letras para pedir paz entre a polícia e os *rude boys* (64). Na passagem "*sinner down: oh, control your temper! Sinner down: or the battle will be hotter*"²⁷, é possível perceber a intenção desse falante consciente da campanha que tem que ser perseguida estrategicamente, de modo a controlar as forças rebeldes. Pelo que parece, o eu lírico não quer que a luta se torne mais dura do que já é, pois ele antevê que as energias revolucionárias serão mais necessárias nas batalhas ainda por vir.

E a Bíblia era uma fonte especial de sabedoria e inspiração tanto entre os *rude boys* como entre os Rastafaris. E isto pode também servir para mostrar um relacionamento entre duas manifestações "sociológicas", por meio da cultura comum de leitura etíopianista do texto bíblico, que proliferou após os anos 30 na Jamaica. A primeira canção gravada por Marley, "*Judge Not*", de 1963, faz clara referência à passagem bíblica de Mateus 7: 1-2, por exemplo²⁸. Isso ilustra uma tendência de transição entre os jovens *rude boys* – Marley e os Wailers – e os Rastafaris, no momento em que eles assumiram seu papel de referência cultural. Como confirmou Owens na Jamaica, "mesmo os *rude boys* delinqüentes que vagam as ruas atulhadas dos bairros pobres de Kingston costumam às vezes carregar uma pequena Bíblia em seus bolsos e citar trechos em momentos convenientes" (30). Assim, no ska do começo dos anos sessenta, popularizado por Bob Marley and the Wailers, essa característica de simpatizar com as causas dos *rude boys* estava evidente.

Alguns exemplos de músicas lançadas em 1966 – referentes ao tema dos *rude boys* e assinadas por Marley, Tosh e Livingstone [the Wailers] – são: *Rude Boy*, *Let Him Go* (*Rude*

Boy Get Bail), *Sinner Man*, *Good Good Rudie*, *Hooligan*, *Maga Dog*. Ainda em 1966, havia uma canção atribuída a Peter Tosh, cujo título era *Rasta Put it On*, que já evidencia a relação dos *rude boys* com ao menos um aspecto do Rastafarianismo, que é o consumo de ervas. Outra música que pode ser relacionada ao Rastafarianismo é *Hoot Nanny Hoot*, de 1965, também de Tosh. O título teve origem provavelmente na passagem da canção *Natty Dread*, que diz “*roots natty roots natty*”, lançada nove anos depois. A palavra “*Nanny*”, depois substituída por “*Natty*”, pode ser interpretada como relativa a “*Nanny dos Maroons*”, ex-Rainha Mãe Ashanti que liderou as primeiras insurreições *Maroons* no Novo Mundo e é “considerada uma das maiores lutadoras pela liberdade jamaicana” (BRATHWAITE, 263).

O crescente envolvimento de Marley com o Rastafarianismo ao longo de sua carreira, junto com o desenvolvimento de sua consciência política e de leitura bíblica, determinou mudanças em sua produção artística que revelaram um discurso mais sofisticado ideologicamente, o qual, aparentemente menos associado à violenta resistência do *rude boy* que ele foi, evidencia princípios simples de justiça e ética humana. Devido aos pensamentos profundos implicados em seus raciocínios, pode-se dizer que são estabelecidas relações transcendentais com Deus, por meio de atos que podem ser reconhecidos como meditativos. A despeito disso, e paradoxalmente, seu trabalho parece ter conseguido efeitos revolucionários, ao alcançar objetivos sociais concretos, também peculiares à sua fase de delinquência, mas comuns à doutrina Rastafari. Essa mudança, contudo, parece ter sido possível somente depois de o Rastafarianismo ter sido reconhecido fora da Jamaica. Passo significativo para este reconhecimento foi a projeção da arte de Bob Marley e dos Wailers, por meio de sua inserção articulada na historiografia ocidental – fato sugerido na tese central da discussão aqui provocada: “De delinquente a Rastafari, da Jamaica para o mundo: confrontação e meditação nas letras de Bob Marley”.

Deve-se fazer claro, contudo, que mesmo durante o período que pode ser reconhecido como o de *rude boy*, Bob

Marley e os Wailing Wailers eram, assim como toda a Jamaica negra, influenciados pelo movimento Rastafari, que ganhou os guetos pobres das grandes cidades e representava desde então uma alternativa digna para muitos habitantes da ilha.

X

Ao se fazer uma análise cronológica das canções de Bob Marley e dos Wailers, é relevante observar o uso de imagens, símbolos e metáforas para ilustrar traços da filosofia Rastafari. E a escolha de uma ordem cronológica serve para mostrar o crescente envolvimento de Marley com o movimento Rasta, que também ganhou evidência após a gravação do primeiro álbum pelo selo Island Records, "*Catch a Fire*", que levaria Bob Marley e os Wailers ao topo das paradas musicais²⁹. Se este *boom* aconteceria caso Marley e os Wailers não tivessem se tornado Rastafaris, é impossível saber. O que importa é que eles se tornaram assumidamente Rastas e que essa asserção fez definitivamente a diferença, o que é possível observar em vários graus ao longo de seu trabalho.

Em termos de fontes literárias, é possível encontrar em Marley um escritor que experimentou variações nas formas poéticas, seja usando o inglês padrão, a "Língua nacional", o dialeto, ou o patois Rastafari³⁰. Ele também teve grande habilidade para remoldar textos canonizados, seguindo o raciocínio Rastafari, combinando diferentes temas dentro de uma integridade religiosa e filosófica que desafiou até a "incorruptível" ciência contemporânea; além disso, tomou e influenciou decisões políticas, por meio de um discurso de indiferença em relação à política babilônica³¹.

Essa tendência de diálogo com outros textos, como a Bíblia por exemplo, foi explorada por Hausman (172-96), que destacou passagens em 27 canções diferentes, comparando-as a passagens bíblicas, como nos seguintes trechos selecionados de seu livro:

- Da Bíblia, Salmo 139:18: "Se os contasse, excedem os grãos de areia..."; e da música *Wake Up and Live*,

²⁹ Gravado em 1972, o álbum e os artistas ganharam reconhecimento mundial, após lançamento em 1973.

³⁰ "Língua nacional", como conceitualizado por Brathwaite, atribui caráter central à língua desenvolvida pelos colonizados da Jamaica, não mais aceitando o caráter inferiorizante do termo dialeto (Roots).

³¹ O termo Babilônia e quaisquer adjetivações derivadas conotam o mundo e a ética capitalista ocidentais, a exploração colonialista e tudo o que os Rastafaris combatem.

do álbum *Survival* [1979]: “*We are more than sand at the seashore; we’re more than numbers*” [Somos mais que areia na praia; somos mais que números];

- Da Bíblia, Lucas 12:3: “Porque tudo o que dissestes às escuras, será ouvido em plena luz...”, e da música *Pass it On*, álbum *Burnin’* [1973]: “*What is in the darkness must be brought to light*” [O que está na escuridão deve ser trazido à luz].

Em ambas as passagens, o falante nas canções parece simplificar o texto bíblico, interpretando-o ou parafraseando-o. Pode ser questionado, em benefício de uma análise mais extensa, é se essas adaptações são resultado da prática oral comum de citar passagens entre os Rastas, transformando-as, ou se são mais peculiares a Marley and the Wailers, individualmente. De qualquer forma, seja em citações diretas ou indiretas, seu foco parece iluminar as passagens, sem necessariamente redundar em nenhuma conotação catequizadora.

E, para além do texto bíblico, que já foi explorado mais sistematicamente (cf. OWENS; NETTLEFORD; ALBUQUERQUE; HAUSMAN), o trabalho musical de Marley contemplou símbolos da cultura popular Jamaicana, com utilização de provérbios e léxico peculiares – música *Them Belly Full (but we Hungry)*, do álbum *Natty Dread* [1974] –, bem como fragmentos de culturas africanas – *Jump Nyabingi*, do álbum *Confrontation* [1983], imbricados no tecido do discurso Rastafari. Outro aspecto importante é que o texto de Marley não somente desafia a estética artística ou filosófica eurocêntrica, mas também seu regime político, cujos tentáculos são evidentes, tanto na África quanto na Jamaica – música *Zimbabwe*, do álbum *Survival* [1979] –, trazendo à tona uma reflexão necessária para impulsionar de forma orgânica a luta dos povos explorados na Jamaica e no mundo.

XI

Uma aparente limitação para o estudo da obra de Marley pode ser vista no fator linguagem, uma vez que a

maioria de suas letras contêm inúmeros elementos do crioulo jamaicano – ou da Língua Nacional de Brathwaite – e mais especificamente do dialeto Rastafari. No entanto, isso deve ser visto como um processo criativo e dinâmico, dentro do qual os Rastafaris podem inventar palavras – *I-words* – que são imediatamente compreensíveis para a comunidade Rasta. Por meio desse processo, a língua padrão vai tendo suas estruturas minadas, uma vez que seus elementos são usados pelos Rasta para criar mecanismos contestadores do discurso colonial. Assim, estabelecem um fato de importância lingüística, literária e histórica que não pode ser ignorado por nenhuma pesquisa intencionada a estabelecer oposição ao pensamento “hegemonizante” do Capitalismo Tardio.

A partir desta breve apresentação acerca das origens do Rastafarianismo e do trabalho artístico e literário de Bob Marley, muitos pesquisadores podem desenvolver interesses específicos dentro da complexidade do Movimento Rastafari e, por extensão, das questões envolvendo a diáspora africana e os povos explorados no Brasil e no mundo. Há uma distância enorme a ser percorrida para que as nossas pesquisas consigam reverter em justiça e ética humana o que a “história oficial eurocêntrica” perpetuou como “natural” ao longo dos últimos séculos.

Referências

ALBUQUERQUE, Carlos. *O Eterno Verão do Reggae*. São Paulo: Editora 34, 1997.

APPIAH, Kwame Anthony. *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. New York: Oxford, 1993.

ARENDS, Jacques et al, eds. *Pidgins and Creoles: An Introduction*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1994.

ASHCROFT, Bill, Gareth Griffiths and Hellen Tiffin, eds. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London and New York: Routledge, 1991.

BARRET, Leonard. *The Rastafarians: The Dreadlocks of Jamaica*. Kingston: Sangster's Book Stores, 1977.

BOEHMER, Elleke. *Colonial and Postcolonial Literature*. New York: Oxford University Press, 1995.

BRATHWAITE, Kamau. *Roots*. Havana: Ediciones Casa de las Americas, 1986.

_____. "Creolization in Jamaica." *The Post-Colonial Studies Reader*. Ed. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths and Hellen Tiffin. London: Routledge, 1995 (202-205).

BRYAN, Maurice. *Roots, Resistance & Redemption – The Rise of Rastafari*. Ottawa: Africanstory, 1997.

CAMPBELL, Horace. *Rasta and Resistance: From Marcus Garvey to Walter Rodney*. Trenton: Africa World Press, 1987.

CASHMORE, Ellis. *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. 4^a ed. London: Routledge, 1996.

CUADROS, Manuel Rodríguez. "The Situation of Mestizos and Other Vulnerable Groups: Various Manifestations of Racial Discrimination in Public and Private Life" – Background paper prepared for the Latin America-Caribbean Regional Seminar of Experts on Economic, Social and Legal Measures to Combat Racism with Particular Reference to Vulnerable Groups. Santiago de Chile: October, 2000.

CURTIN, Philip D. *The Rise and Fall of the Plantation Complex: Essays in Atlantic History*. New York: Cambridge University Press, 1994.

DAVIDSON, Basil. *Africa in History: Themes and Outlines*. New York: Macmillan Publishing Press, 1974.

DUBOIS, W. E. B. *The Souls of Black Folk*. Toronto: Dover Publications, 1994 [first published 1903]. "Ethiopic Literature." *The Encyclopedia Britannica*. 1957 ed.

FERGUSON, Bryan J. "Selected Historical Events in the Evolution of Rastafari." *Arise Ye Mighty People! Gender, Class and Race in Popular Struggles*. Ed. Teresa E. Turner with Bryan J. Ferguson. Trenton NJ: Africa World Press, 1994. 57-64.

HAUSMAN, Gerald, ed. *The Kebra Negast: the Lost Bible of Rastafarian Wisdom and Faith from Ethiopia and Jamaica*. New York: Saint Martin's Press, 1997.

Holy Bible – The Old and New Testament. King James Version – Red Letter Edition. Imprensa nos Estados Unidos, 1986.

JAMES, C. L. R. *A History of Pan-African Revolt*. 2^a ed. Washington, D.C.: Drum and Spear Press, 1969.

MINTZ, Sidney W. *Caribbean Transformations*. New York: Columbia University Press, 1989.

NETTLEFORD, Rex M. *Cultural Action and Social Change: The Case of Jamaica*. Kingston, Jamaica: IDRC Publishers, 1979.

_____. "Introduction." *Dread: The Rastafarians of Jamaica*. Kingston: Montrose Printery Ltd., 1976.

OWENS, Joseph. *Dread: The Rastafarians of Jamaica*. Kingston: Montrose Printery Ltd., 1976.

ROGERS, Shepherd Robert Athlyi. *The Holy Piby: The Blackman's Bible*. Kingston, Headstart Printing and Publishing Co., 2000 [publicada originalmente em 1924].

TAFARI, Jabulani I. *A Rastafari View of Marcus Mosiah Garvey*. Kingston, Jamaica: Great Company JA Ltd., 1996.

THIEME, John, ed. *The Arnold Antology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold, 1996.

TURNER, Terisa E. ed. *Arise Ye Mighthy People! Gender, Class and Race in Popular Struggles*. Trenton NJ: Africa World Press, 1994.

WHITE, Timothy. *Catch a Fire: The Life of Bob Marley*. New York: Henry Holt, 1989.

Álbuns

- Marley, Bob. *Burnin'*. Island Records, 1973.
- Marley, Bob. *Catch a Fire*. Island Records, 1973.
- Marley, Bob. *Confrontation*. Tuff Gong Studios, 1976.
- Marley, Bob. *Exodus*. Tuff Gong Studios, 1977.
- Marley, Bob. *Kaya*. Tuff Gong Studios, 1978.
- Marley, Bob. *Natty Dread*. Island Records, 1974.
- Marley, Bob. *Rastaman Vibration*. Tuff Gong Studios, 1976.
- Marley, Bob. *Songs of Freedom*. Island Records, 1990.
- Marley, Bob. *Survival*. Tuff Gong Studios, 1979.
- Marley, Bob. *Uprising*. Tuff Gong Studios, 1980.

—
m

Fernanda Mourão *

* Doutoranda em Literatura Comparada e Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa pela UFMG. Coordenadora e professora do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas.

Daí a riqueza e a miséria, o orgulho e a humildade, a extrema divulgação e a extrema solidão do nosso trabalho literário, que tem pelo menos o mérito de não desejar o poder nem a glória.

Maurice Blanchot

Resumo

Emily Dickinson, escritora norte-americana do século XIX, passou a vida reclusa e deixou uma vasta produção poética que só foi tornada pública após sua morte. Este trabalho trata dos temas da publicação, da fama e da imortalidade, questões recorrentes na obra da autora. A partir do teórico francês Maurice Blanchot, que também se ocupou de tais questões, faço uma leitura do que seriam o poder e a glória em Dickinson, ao mesmo tempo em que proponho uma tradução para sua obra.

Palavras-chave: poesia; tradução; publicação.

Abstract

Emily Dickinson, North-American writer in the 19th century, lived reclusive and left a vast poetic production which was brought to the public only after her death. This work deals with the themes of publication, fame and immortality, which are recurrent issues in her writing. In the light of Maurice Blanchot, the French theorist who also wrote about such questions, I propose a reading for power and glory in Dickinson as well as a translation of her work.

Keywords: poetry; translation; publication.

É no mínimo intrigante o caso da escritora cuja obra se confunde com a própria vida, cuja vida nos lega nada mais, nada menos, que sua experiência com a literatura. Se quase nada se sabe sobre a figura Emily Dickinson, se para o mundo de sua época sua vida passou em branco, foi na branca noite da escrita que ela viveu, e hoje é difícil figurar a mulher fora de sua experiência literária.

A partir da experiência Emily venho traduzindo seus poemas e agora, contraditoriamente, apresento aqui uma seleção daqueles que nos dizem exatamente de sua preocupação com a questão da fama. Emily, conscientemente, renunciara ao poder e à glória da notoriedade em favor de uma total dedicação à escrita mesmo antes de iniciar a correspondência com aquele que lhe aconselharia – temendo a recepção do público – adiar a publicação:

Sorrio quando o Sr. sugere que eu adie a “publicação” – que sempre estive tão longe do meu pensamento, como o Firmamento dos Peixes –

Se a fama me pertencesse, eu não conseguiria fugir a ela – se assim não fosse, o mais longo dos dias seria gasto em seu encalço – e eu perderia a aprovação do meu Cão – assim – minha Ordem-Descalça é melhor –

De fato, Emily Dickinson nada publica. Apenas quatro ou cinco poemas seus são publicados esparsamente, por amigos, à revelia da escritora. O mundo literário de sua época não tomaria conhecimento de sua existência.

Ao morrer, Emily deixa nas gavetas do quarto onde viveu reclusa em sua escrita 1775 poemas, 900 dos quais cuidadosamente copiados a tinta em 60 pequenos volumes – folhas de papel meticulosamente dobradas e costuradas – seu livro por vir. Mas por que não publicara Emily Dickinson? Por que passa toda sua vida enviando sua produção poética a um tutor que, apesar de reconhecer o valor daquela escrita, não deixaria nunca de tentar corrigi-la?

Mas Emily não escreve para Higginson. Sabia que não era lida por ele; mais ainda, sabia da inutilidade de se escrever para ser lida em qualquer circunstância pois que, lendo,

o público apenas lê a si próprio. Como Blanchot, sabia que

o autor que escreve especialmente para um público, na realidade, não escreve: é esse público que escreve, e, por essa razão, esse público não pode ser mais leitor; a leitura é apenas em aparência, no fundo é nula. Daí a insignificância das obras feitas para serem lidas – ninguém as lê. (BLANCHOT, 1997: 297)

Realmente, mesmo um quarto de século após sua morte, com parte de sua produção publicada, a crítica literária americana descreve a escritora como uma mulher excêntrica, solteirona, isolada em casa, inapreensível. O público, este tem então sua opinião formada antes mesmo de se interessar pelo que escrevera Emily. Mais tempo ainda, setenta anos após o falecimento da escritora e com todos os seus poemas pela primeira vez publicados conforme o original (as publicações anteriores sofreram “revisões”), Emily finalmente poderia ser lida. Mas, assim se pergunta A. Joaquim, “quem se disporia a escutá-la e a lê-la no que ela escrevera?” (JOAQUIM, 1995: 10)

Não. Mesmo hoje não podemos dizer que a publicação de seus poemas tenha resultado em sua leitura. Pois que

Publicar não é fazer-se ler, nem dar a ler o que quer que seja. O que é público não tem precisamente necessidade de ser lido; é sempre já conhecido, antecipadamente, de um conhecimento que sabe tudo e não quer saber nada. (BLANCHOT, 1984: 258)

Emily parecia disso saber, e também, como Blanchot ainda, do perigo de se procurar o leitor no público, como Orfeu a procurar Eurídice nos infernos, orientando-se para uma palavra que ninguém ouvirá. Por isso escreve em silêncio, no

movimento de uma palavra desapossada e desenraizada, que à pretensão de dizer tudo prefere nada dizer e, sempre que diz alguma coisa mais não faz que designar o nível abaixo do qual é preciso descer ainda, se se quer começar a falar. (BLANCHOT, 1984: 261)

Assim, trancada em seu quarto, vestida de branco, essa mulher escreve. É apesar de tudo isso que ela escreve, e é pelo mesmo motivo que a lemos – ou não.

É contra uma palavra indefinida e incessante, sem começo nem fim, contra ela mas também com a sua ajuda, que o autor se exprime. É contra o interesse público, contra a curiosidade distraída, instável, universal e omnisciente, que o leitor acaba por ler, emergindo penosamente dessa primeira leitura que antes de ter lido já leu: lendo contra ela mas mesmo assim através dela. O leitor e o autor participam, um numa escuta neutra, o outro numa palavra neutra, que gostariam de suspender por momentos para lhe substituírem uma expressão mais bem ouvida. (BLANCHOT, 1984: 258)

É assim que Emily dedica toda a sua vida a uma produção poética incessante, à exigência de uma obra que se faria presente mesmo sem o encorajamento da aclamação pública. Pois se não se escreve ou publica para ser lido, e muito menos pela pequena glória do renome e da fama – Blanchot nos lembra que o mais célebre dos escritores é menos nomeado que o locutor diário da rádio! –, somente uma necessidade da própria obra pode fazer com que ela seja.

Penso que o escritor não deseja nada para si, nem para sua obra. Mas a necessidade de publicação – quer dizer de aceder à existência exterior, a essa abertura sobre o exterior, a essa divulgação-dissolução que as nossas grandes cidades proporcionam – pertence à obra, como uma lembrança do movimento de onde ela vem [...] (BLANCHOT, 1984: 259).

Emily Dickinson não desejou nada para si. Sabia que não seria um amontoado de palavras estéreis o que lhe traria a Imortalidade; esteve todo o tempo “votada ao erro de um empreendimento necessariamente um pouco mais longo que a sua vida.” (BLANCHOT, 1984: 103). O Livro já existia, desde sempre. Sua verdadeira Glória seria justamente a glória do desaparecimento, para dar lugar a essa Obra.

Quanto a nós, continuamos sendo chamados pela sua Letter, e traduzir pode ser uma forma de deixar falar essa voz que exige seu retorno ao rumor incessante do exterior.

*Success is counted sweetest
By those who ne'er succeed.
To comprehend a nectar
Requires sorest need.*

*Not one of all the purple Host
Who took the Flag today
Can tell the definition
So clear of Victory*

*As he defeated – dying –
On whose forbidden ear
The distant strains of triumph
Burst agonized and clear!*

O Sucesso é tão mais doce
Aos que nunca o provaram.
Compreender um néctar
Requer sofrimento raro.

Nem aquele que na Multidão
Empunhou Bandeira ainda agora
Pode dar definição
Mais clara da Vitória

Que o derrotado – a morrer –
Em cujo ouvido distante
A sonora canção do triunfo
Ecoa agônica, gritante!

406

*Some – Work for Immortality –
The Chiefer part, for Time –
He – Compensates – immediately –
The former – Checks – on Fame –*

*Slow Gold – but Everlasting –
The Bullion of Today –
Contrasted with the Currency
Of Immortality –*

*A Beggar – Here and There –
Is gifted to discern
Beyond the Broker's insight –
One's – Money – One's – the Mine –*

406

*Alguns – trabalham para a Imortalidade –
Os Maiores, para o Tempo –
Estes – imediatamente – se saciam –
Os primeiros – confiam – na Fama –*

*Demorado – mas Duradouro –
O Ouro do Dia –
Contrastado à Moeda
Da Imortalidade –*

*Um Pobre – Aqui e Ali –
Melhor discrimina
Que o bom negociante –
Uma coisa – Dinheiro – Outra – a Mina –*

*Publication – is the Auction
Of the Mind of Man –
Poverty – be justifying
For so foul a thing*

*Possibly – but We – would rather
From Our Garret go
White – Unto the White Creator –
Than invest – Our Snow –*

*Thought belong to Him who gave it –
Then – to Him Who bear
Its Corporeal illustration – Sell
The Royal Air –*

*In the Parcel – Be the Merchant
Of the Heavenly Grace –
But reduce no Human Spirit
To Disgrace of Price –*

*Publicação – eis o Leilão
Da Consciência Humana –
Pobreza – o motivo
Para tamanha infâmia*

*Talvez – mas Nós – preferimos
Partir de nosso Sótão
Branco – para o Branco Criador –
Que cobrir nossa Neve –*

*O Pensamento pertence Àquele, que o deu –
Àquele que sustenta – então –
Sua Corpórea ilustração -- Venda-se
O Ar Real –*

*Do Lote – seja o Negociante
Da Graça Celeste –
Mas não reduza um Espírito Humano
À Desonra do Lance –*

713

*Fame for Myself, to justify,
All other Plaudit be,
Superfluous – an incense
Beyond Necessity –*

*Fame for Myself to lack – Although
My Name be else Supreme –
This were an Honor honorless –
A futile Diadem –*

713

Fama, para Mim, comprova
Ser todo Aplauso
Em Vão – um incenso
Maior que a Precisão –

Fama, para Mim, inútil –
Embora além meu Nome reine –
Uma Honra infame –
Uma Diadema fútil –

1531

*Above Oblivion's Tide there is a Pier
And an effaceless "Few" are lifted there –
Nay – lift themselves – Fame has no Arms –
And but one smile – that meagres Balms –*

1531

Acima da Maré do Esquecimento há um Cais
"Poucos" até lá são içados –
Não! – sobem sozinhos – Fama não tem Braços –
Tem um só sorriso – Bálsamo escasso –

1660

*Glory is that bright tragic thing
That for an instant
Means Dominion –
Warms some poor name
That never felt the Sun,
Gently replacing
In oblivion –*

1660

Glória é aquele algo trágico e radiante
Que por um instante
É poder –
Aquece algum pobre nome
Que nunca experimentou o Sol,
E gentilmente o recoloca
No Esquecimento –

1763

*Fame is a bee.
It has a song –
It has a sting –
Ah, too, it has a wing.*

1763

Fama é uma abelha.
Tem uma música –
Possui um ferrão –
E ainda asas! – como não?

Referências

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Lisboa: Relógio d'Água, 1984.

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DICKINSON, Emily. *The complete poems of Emily Dickinson*. Edited by Thomas H. Johnson. Boston, New York, London, Toronto: Litle, Brown and Company, 1960.

JOAQUIM, Augusto. Como começam as cidades. Prefácio a DICKINSON, Emily. *Bilhetinhos com poemas*. Trad. Ana Fontes. Colares: Colares Editora, 1995.

—
m

Sérgio Antônio Silva *

* Mestre em Literatura Brasileira e doutorando em Literatura Comparada pela UFMG. Professor do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas.

Resumo

Leitura do conto “Sara e o Cura”, do livro *Contos art-nouveau*, com destaque para os trocadilhos e os vários níveis de significação que eles possibilitam, e para a relação desse mecanismo de produção de sentido com a noção de letra. Destaque também para os aspectos gráficos desse livro.

Palavras-chave: *Contos art-nouveau*; trocadilho; tipografia; letra.

Abstract

This is a reading of the story “Sara e o Cura”, from the book *Contos art-nouveau*, highlighting the puns and the various levels of meaning they allow for, and also the relationship of such device of meaning production with the notion of *letter*. This paper also comments on the graphic aspects of the book.

Keywords: *Contos art-nouveau*; puns; typography; letter.

As letras erram, as letras voam. O vôo da letra é um erro: quando menos esperamos, ela desaparece, para depois reaparecer, invisível, talvez, aos olhos, porém visível ao olhar. Nessas circunstâncias, a letra é o resultado de uma subtração: subtrai-se o sentido para se chegar ao resto, ao *pas de sens* – “não sentido que confina justamente com o passo de sentido” (BRANCO, 2004: 100).

*

Na tipografia, as letras se misturam, e causam erros. Os olhos dos chapistas se deixam enganar pelo espelho de chumbo dos tipos móveis. O impressor muito pouco pode ver das trocas que estão na chapa que ele faz imprimir. O re-

visor, este sim, é o grande-olho do impresso, está disposto a tudo para que sua tarefa se cumpra, e finalmente conheçamos um livro, um jornal sem erros. Triste profissão, esta que tem como meta estancar um movimento intrínseco às letras, suas peripécias, suas quedas, aquilo que faz com que elas tenham a força que têm, que possam direcionar um texto (uma vida) pelo simples fato de estarem ou não ali, adicionando ou – o que é bem mais comum – subtraindo sentidos.

*

“Por mais cuidado e atenção que fossem postos na revisão deste livro, bem como na sua paginação e impressão, sahiu elle inçado de erros, a mór parte dos quaes a perspicacia do leitor facilmente corrige.”¹ Eis aqui um trecho da errata que aparece no fim de um pequeno livro, impresso em tipografia, que trabalha, todo ele, o erro da letra: *Contos art-nouveau*. O título (a princípio bastante vago, por se referir ao estilo, e não à obra em si) vem acompanhado, na capa do livreto, do nome do autor: Bievrino. A edição é de 1912, da Typographia Reflexo, e traz, logo após a folha de rosto, uma nota de explicação: “Collecção de 20 contos, cheios de trocadilhos, já publicados n’ *O Sete Lagoano* n’ *O Sete Lagoas* e n’ *O Reflexo*, seguidos de uma Palestra literaria sobre o trocadilho, por Bievrino.”

*

Na página que abre a palestra – 87 –, e somente nela, mostra-se a outra face da autoria: trata-se de um livro de João Antônio de Avellar, ilustre médico e político de Sete Lagoas, Minas Gerais, que também se interessava pela literatura, sendo esta vertente, a dos trocadilhos, apenas uma dentre as muitas praticadas pelo autor. O pseudônimo, ele explica em sua palestra, é uma homenagem ao Marquês de Bièvre, “que pode ser considerado o rei do trocadilho”.

Voltando à página seguinte à apresentação, encontramos um prefácio, um texto destinado “Ao leitor”. O humor logo se faz presente, na falsa dúvida ligada ao endereçamento: “Se, por accaso, conseguir este livro ter algum [lei-

¹ BIEVRINO (João Antônio de Avellar). *Contos art-nouveau*, p. 109. Mantivemos, nas citações, a grafia e os evidentes erros da edição de 1912. Os *Contos art-nouveau* foram republicados em 1985, no livro *Reminiscências de um médico*, espécie de obras completas de João Antônio de Avellar.

tor]”. Falsa dúvida, falso autor: nós, leitores, somos envolvidos por uma rede de disfarces, embustes que muito têm a ver com o espírito do trocadilho, tal como praticado nos *Contos art-nouveau*.

*

Os contos que compõem o livro foram escritos de 1894 a 1907, e publicados, ao longo desses anos, em jornais de Sete Lagoas. Embora visitem vários temas, a forma (a fórmula) é sempre a mesma – o trocadilho, trabalhado da seguinte maneira:

Sara e o Cura

Morava em uma poetica quinta de tosse a jovem Sara da Paixão. Era uma morena de truz. Tinha uma bella cabeça de cebola, com formosos olhos d'água, um bem talhado nariz de cera e uma encantadora bocca de forno.

Em um dos olhos tinha entretanto uma cataracta de Niágara. Ia confessar-se com o Cura Carrão; por isso junto de uma mesa de jogo, sentada em um tamborete de reo, empunhando uma penna de prisão com trabalho, escrevia uma lista de peccados, soltando, arrependida, suspiros de fornalha e derramando lagrimas de foguete.

Concluida a lista, leu-a, releu-a, e, depois de decora-la, tirou na gaveta uma caixinha dos 3 desejos riscou um phosphoro eleitoral, accendeu uma vela de navio e reduziu a cinzas a lista de peccados.

Foi a tardinha para a casa do Cura e confessou-se, contando-lhe:

Que havia brigado com uma prima de rabeca;

Que fizera em pedaços um rei de copas;

Que abraçara um mancebo de penndurar candeia;

Que, em consequencia desse abraço, concebera inquietações;

Que sonhara ter tido duas meninas dos olhos;

Que recebera de um primo um beijo de frade;

Que havia matado o tempo;

Que engulira, sem fome, algumas petas;

Que tivera um namorado de nome João de barro;

Que finalmente, piscara os olhos para um conde de ouros;

Havia feito uma boa confissão porque se confessara com fé Sara.

O Cura ficou encantado com a confessada.

Como tivesse muita actividade, era um Cura activo e, como andass muito era um Cura andeiro.

Propoz-se a exrraihir a cataracta de Sara.

– Então o Snr. Cura me cura?

– Garanto que você sara Sara!
 E operou-a. Sara sarou ficando encantada pela cura e pelo Cura.
 – Não ter mais aquelle tranbolho no olho e poder facilmente enfiar uma agulha! Não ter mais aquella cataracta e poder catar actas em sua quinta! Queventura!
 Agradeceu, despediu-se e sahiu.
 Mas o Cura sahiu após Sara, por conhecer que já se apossara do seu coração.
 (Aquelle cura era um caradura.)
 Aproximando-se de Sara começara por onde acaba, abraçando-a e dizendo:
 – Quero a paga da cura.
 – O Snr. para ca vem de carrinho, seu Carrão.
 – É paixão por ti que és um peixão, Paixão!
 – Dize o que queres!... pede Cura!
 – Ama Carrão, que eu te deixo em paz Sarinha!...
 – Pois se o Cura curou Sara da Paixão, Sara está prompta para curar a paixão do Cura...
 ... E assim cahe Sara, ficando o Cura são, por não ter posto Sara á banda o seu amor.
 ... Mas o amor da Sara o amordaçara e elle morreu suffocado de amor nos braços da Paixão. E esta já sem Cura, não teve remedio senão morrer junto delle.
 Mais tarde via-se n'aquelle logar uma cruz e um tumulo, sobre o qual se gravava uma Saracura com um coração no bico, por baixo da qual se via esta inscripção:
 “Abraçadinhos morreram
 D'aquella ardente Paixão
 Depois de ter Sara a cura
 E ficar o Cura são”

21-7-1895.

(*Contos art-nouveau*, p.14-16.)

*

No texto, desconserta-se a semântica, desdobram-se os sentidos, imagens deslocadas aparecem. Todos esses efeitos acabam por afetar também a narrativa, transmitindo a ela um caráter maliciosamente sexual. A conquista do Cura e a entrega de Sara surgem em uma atmosfera ambígua, na qual sentimentalismo e sexo ocupam dois dos níveis possíveis de leitura. Sara, uma (ao menos na aparência) recatada moça interiorana do final do século XIX, vê-se apaixonada pelo Cura que a

curara. Esse fato – a cura – faz dele, para ela, o vigário dotado de poder, o homem perfeito, por isso (talvez não só por isso...) a entrega total de Sara. O Cura, por sua vez, experiente que era, percebe que Sara tombara seduzida, e logo avança. Sua intenção é paradoxalmente inocente e devassa, pois as investidas do Cura, bem como as vontades de Sara, estão sempre disfarçadas, aparecendo somente como sobra de sentido.

Assim, com “o pior” silenciado, não se ofendem a moça e o pároco. O que se explicita, em um primeiro nível de leitura, é uma história de amor repleta de exageros tipicamente românticos, como, no fim, a morte dos amantes. Tudo isso junto à tendência, também presente no conto, ao cômico, que é suscitado por efeitos fônicos, basicamente ecos e cacofonias.

*

No entanto, quando a letra erra, quando o erro está na letra, o não dito aparece, a situação dos amantes torna-se mais comprometedora. Se já está fora da norma um cura namorador, seu desvio torna-se ainda mais grave quando entendemos que ele “curra” Sara – já que, na frase: “Pois se o Cura curou Sara da Paixão”, nesse contexto de ludicidade e de lubricidade, “curou” pode ser lido como “currou”.

Com isso, a presença do erre faz com que a narrativa reafirme o rumo devasso que já se anunciava em outros trechos. No final, a relação entre a moça e o pároco ganha mais um traço perverso², quando fica o “Cura são” – expressão que descreve o Cura sem doença; que reafirma o sentimento dos amantes como ligado ao “coração”; e que também sugere, ao pausarmos a leitura logo após a primeira sílaba, unindo as outras duas restantes, o “resultado” da prática (violenta, talvez) de sexo anal.

*

“– Dize o que queres!... pede Cura!” Essa frase de Sara, se medida como se um verso fosse, ou seja, somente até a última sílaba tônica, pode livrar o cura do crime de estupro. Afinal, Sara parece não ser tão inocente como pensávamos... Na curra, ela própria é cúmplice do cura. De qualquer

² O termo “perverso” (e suas derivações) é tomado, neste texto, em seu sentido mais comum, dicionarizado: “feito em desacordo com as regras, os costumes”, porquanto não buscamos definir uma estrutura perversa, tal como esta é entendida, por exemplo, pela psicanálise.

maneira, com o apelo e a cumplicidade de Sara e com a esperteza do cura, no conto, o que se insinua é o interesse sexual de ambos. Isso se confirma na ênfase dada ao vocábulo “cura”, que, em sua plurissignificação, indica a classe dos curas; o cura Carrão personalizado; o ato de cura; e, por fim, em sua metade mais forte, o “objeto” sexual em jogo.

*

Essas associações, que a princípio podem parecer forçadas ou inadequadas, na verdade são estimuladas pelo próprio jogo contido no texto, que o seu autor nomeia “trocadilho”³ ou “calembur”. Assim, ao mesmo tempo em que fala misturadamente de saracura e macarrão, passarinha e coração, o conto trata do amor entre uma jovem donzela e um cura esperto e, além disso, revela um cura que, em sua profissão, em seu “nome metonímico”, já pratica uma dupla ação, a depender da ausência ou presença do erre – ele cura, ele curra. O erre constrói a relação sexual do vigário com a moça, ao possibilitar uma nova relação entre a expressão e o conteúdo, dizendo sem dizer, dizendo o que não se diz.

*

Por outro lado, o mesmo erre, se retirado do nome próprio do cura, designa a presença da repreensão, da censura: o senhor Carrão, ainda que muito afoito, traz consigo algum carão. Essa censura, espécie de supereu controlador dos impulsos amorais, passa tanto pela figura do pároco, já que se inscreve em seu nome próprio, quanto pela enunciação do conto, que insiste em deixar sua conotação sexual velada, escondida pelo jogo das trocas, pela confusão das letras.

*

O cura do conto representa, entre outras coisas, uma crítica aos curas da Igreja, ao celibato dos padres, sem que se possa, com facilidade, detectar essa crítica, que em um primeiro nível de significação permanece imperceptível. Com isso, doutor Avellar, respeitado médico e político da cidade de Sete Lagoas, ao vestir a máscara de Bievino para

³Segundo o autor, o trocadilho se pode dar “pelo uso de palavras homonymas; pela decomposição de uma palavra em duas ou mais outras; pela reunião de palavras, que formem uma outra; pela semelhança de som ou de graphia das palavras; pela troca de syllabas; e, finalmente, pela mudança de pontuação de uma phrase”. (*Contos art-nouveau*, p.89-90).

entregar-se à tarefa de escrever segundo a verve dos trocadilhos, mesmo buscando apenas “concorrer para alegrar o espírito de quem o ler”, acaba por deixar aparecer, ainda que por detrás do véu das letras, não só no conto citado, como também em outros do mesmo livro, tabus, preconceitos, perversões – a começar pela própria perversão da língua, que é constantemente exposta a um outro tipo de funcionamento, a uma outra lógica: a do deslocamento, da troca, do erro.

*

É curioso notar como esses jogos semânticos são facilitados pela língua. O vigário, muitas vezes, é vigarista. A sexualidade que irrompe no conto é a mesma que circula no cotidiano (pelo menos em alguns ambientes) da língua oral, quando o humor passa para o campo da liberação dos recalques, principalmente os de caráter sexual. Sabemos que esta é uma prática comum: fazer com que a palavra faça falar, com a ajuda do riso (elemento, aliás, imprescindível ao trocadilho), aquilo que normalmente está destinado ao silêncio. É instigante ver isso funcionando a partir dos erros de sentido que os *Contos art-nouveau* nos trazem.

*

“Explicado o motivo do aparecimento deste livro, que sou o primeiro a reconhecer não ter mérito algum literário, mas que pode concorrer para alegrar o espírito de quem o ler, espera benevolento juízo crítico.” Talvez tenha razão o autor que assina o prefácio dos *Contos art-nouveau*, livro do qual até a autoria é falsa, dupla, enigmática. Talvez não tenham valor literário os seus breves contos, escritos para jornais. Mas se ainda lhe pudesse valer a benevolência de um modesto crítico de literatura, aqui ele a encontraria: quase cem anos depois de publicado, este pequeno livro cheio de erros apresenta-se como um perfeito exemplo de como a língua (a literatura?) pode, de forma divertida, antes de comunicar, deslizar, abrir brechas para o *nonsense*, o engano, enfim, para o voo infinito da letra que erra.

*

* Projeto de pesquisa iniciado em março deste ano de 2005, sendo parte de um projeto maior, intitulado "Memória de Sete Lagoas", que envolve distintas unidades das Faculdades FEMM, e que tem "como sua meta mais ampla e primordial a constituição e a manutenção do que poderíamos chamar de um Memorial de Sete Lagoas. Essa meta envolve tanto a formação de um acervo de documentos orais, escritos e iconográficos sobre a memória histórica da cidade, quanto a instalação do próprio espaço físico que irá abrigá-lo". (PROJETO MEMÓRIA DE SETE LAGOAS, p.3).

Estas são apenas breves considerações acerca dos trocadilhos presentes nos *Contos art-nouveau*. No desenvolvimento do projeto de pesquisa "Memória Gráfica de Sete Lagoas"⁴, pretendemos continuar este trabalho, aprofundando a interpretação dos contos, buscando recursos teóricos na psicanálise de Sigmund Freud, especificamente no livro *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, de 1905, e no artigo "O humor", de 1927. Pretendemos também estudar os aspectos gráficos do livro de João Avellar para, através deles, resgatarmos um pouco da história da impressão tipográfica em Sete Lagoas, do final do século XIX até os dias atuais. Por fim, interessa-nos avaliar as possibilidades didáticas dos trocadilhos, procurando saber até que ponto e de que maneira os *Contos art-nouveau* podem ser úteis na transmissão do conhecimento acerca da língua e da literatura. Todos esses aspectos, nós os consideraremos a partir da idéia de que, ao ser impressa, a letra erra, e que são os erros da letra que determinam os vãos do sujeito por sobre a planície da língua. Tudo isso, porém, há de ficar para uma próxima ocasião.

Referências

AVELLAR, João Antônio de. *Reminiscências de um médico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985.

BIEVRINO (João Antônio de Avellar). *Contos art-nouveau*. Sete Lagoas: Reflexo, 1912.

BRANCO, Lucia Castello. *Um passo de letra*. Maestria. Sete Lagoas, n. 2, jan./dez. 2004, p. 99-108.

PROJETO MEMÓRIA DE SETE LAGOAS. Sete Lagoas: Faculdades FEMM, 2005.

SANTOS, Márcio Vicente da Silveira. *Sete Lagoas – 100 anos de imprensa*. 1894 / 1994. Sete Lagoas: Edições Instante, 1994.

m

maestria

Aderlande Pereira Ferraz *

* Doutor em Linguística e
professor do curso de Letras
da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras
de Sete Lagoas,

Resumo

Este trabalho apresenta uma revisão dos estudos dialetológicos no Brasil, numa abordagem que discute os regionalismos (variedades regionais brasileiras), especialmente os brasileirismos. Procura mostrar também o estado atual dos estudos geolingüísticos brasileiros, com citação dos principais trabalhos dialetológicos. Por fim, é feita aqui uma reflexão sobre os brasileirismos lexicais.

Palavras-chave: variação lingüística; dialetologia; brasileirismo.

Abstract

This paper presents an overview of the dialectological studies in Brazil and the current perspectives of that field of linguistic investigation. The article also discusses the state of the art of Brazilian geolinguistic studies at the present moment. It is an attempt to review dialectological studies and to contribute to the reflections on the brazilianisms.

Keywords: language variation; dialectology; brazilianism.

1 Introdução

Uma comunidade lingüística está permanentemente sujeita a sentir o impacto de duas forças que agem em sentido contrário, excitando a fala (ou discurso) à manutenção ou à variação do código lingüístico. Sabido é que pela interação contínua dessas forças as línguas naturais se renovam sem perderem a sua base de identidade.

Definições, então, alicerçadas no pressuposto de que no interior de uma comunidade lingüística todos falam sempre a mesma língua e da mesma forma pecam por inexa-

tidão, por desconsiderarem o processo variacional, intrínseco à língua, e que faz com que a comunidade de fala revele, em seu interior, comportamentos lingüísticos diferentes. Diferenças em função de geração, de origem, de profissão, de religião ou de formação sociocultural; e que se mostram na fonética, na sintaxe ou no léxico da língua.

Dessa forma, importa considerar que a comunidade lingüística não é inteiramente homogênea: fragmenta-se em outras comunidades lingüísticas menores. Essa situação oferece ao usuário da língua condições de transitar a um só tempo por vários grupos lingüísticos, isto é, experimentar as variações estabelecidas em seu código lingüístico ou utilizar, em caso de comunidade plurilíngüe, mais de um sistema de signos lingüísticos.

De um modo geral, pode-se dizer que os fatores determinantes da variação intralingüística são: o diacrônico, que trata das mudanças temporais na língua; o diatópico, responsável pelas diferenças lingüísticas entre subcomunidades situadas geograficamente em áreas diversas; o diastrático, decorrente das diferenças lingüísticas entre os subgrupos de uma mesma comunidade, a partir da estratificação social, da faixa etária, da diferença de sexo, da ocupação profissional etc.; e o diafásico, caracterizado pela diversidade de estilos, conforme as circunstâncias em que se realizam os atos de fala. (cf. COSERIU, 1980, p. 110)

Em consideração aos objetivos deste trabalho, é importante ressaltar que a abordagem variacionista que se segue recobre apenas a variação diatópica da língua.

2 Regionalismos

O estudo dos regionalismos brasileiros nos induz a considerar que, no Brasil, as variedades diatópicas apontam principalmente para uma oposição dialetal urbana/rural. Amadeu Amaral já fazia sentir a necessidade de dar-se a esse fato a atenção devida, quando publicou *O dialeto caipira*, 1920, no qual os níveis fonético, morfológico, sintático e lex-

ical analisados juntam-se a um vocabulário típico da região delimitada, constituindo sua obra em um marco na descrição sistemática de variedades regionais do Brasil.

Celso Cunha, salientando o aspecto conservador da língua portuguesa em certas regiões isoladas, de difícil acesso, em nosso território nacional, aduz:

O Brasil – todos sabemos – foi no decurso de quatro séculos um vasto país rural. Suas cidades, quase todas costeiras, de pequena densidade demográfica e desprovidas de centros culturais importantes, pouca ou nenhuma influência exerciam nas longínquas e espacejadas povoações do interior. Cerca de quatrocentos anos, portanto, a língua, assim distribuída espacialmente, seguiu uma deriva diversificadora. Essa diferenciação regional, em certos pontos ainda muito sensível, só uma série de atlas lingüísticos e de monografias locais nos poderiam mostrar satisfatoriamente, como só por eles veríamos com nitidez os desníveis temporais no uso da língua – as zonas arcaizantes e as neologizantes. (CUNHA, 1981, p. 21)

Antenor Nascentes, em *O linguajar carioca*, 1922, além do tratamento dos níveis fonético, morfológico, sintático e do “Léxico do falar carioca”, com um “Vocabulário de locuções populares do Rio de Janeiro”, apresenta uma proposta de divisão dos falares brasileiros que, em parte, já pôde ser comprovada, no que concerne ao falar do Norte e ao falar do Sul, conforme os dados do *Atlas prévio dos falares baianos* (NELSON ROSSI et al., 1963), do *Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais* (ZÁGARI et al., 1977), do *Atlas lingüístico de Sergipe* (realizado por CARLOTA FERREIRA et al. em 1973 e publicado em 1987), como revela Cardoso (1986) e do *Atlas lingüístico do Paraná* (AGUILERA, 1994).

É também conhecida a divisão apresentada por Serafim da Silva Neto, sob o apoio das pesquisas de Antenor Nascentes, das áreas dialetais do Brasil. De conformidade com o quadro de Silva Neto (1976, p. 251), os dialetos¹ brasileiros se dividem em dois subdialetos, o do Norte e o do Sul. Dessa forma, o subdialeto do Norte apresenta as seguintes variedades: *amazônica* e *nordestina*; o subdialeto do Sul: a *fluminense*, a *mineira* e a *sulina*. E na linha intermediária

¹ O termo *dialeto*, amplamente usado em dialetologia e sociolingüística, teve seu campo semântico bastante alargado em ilações definitórias que, para alguns sociolingüistas, como Dino Preti (cf. 1982, p. 18), em se tratando do Brasil, preferem para as variedades horizontais da língua, o termo *falares*.

está a variedade *baiana*.

Renato Mendonça (1936), com base em monografias dialetais e glossários publicados à época, apresenta as seguintes áreas dialetais no Brasil:

- a) *amazônica*: Acre, Amazonas, Pará;
- b) *cearense*: Ceará e parte oriental do Piauí;
- c) *nordestina*: Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;
- d) *baiana*: Bahia até o São Francisco e Sergipe;
- e) *fluminense*: Rio de Janeiro e Espírito Santo;
- f) *caipira*: São Paulo e zona fronteira de Minas Gerais;
- g) *mineira*: zona do capiau em Minas Gerais e Bahia além do São Francisco;
- h) *gaúcha*: Rio Grande do Sul e sul de Santa Catarina;
- i) *sertaneja*: Goiás e Mato Grosso.

E como áreas de transição, aponta o Maranhão e parte ocidental do Piauí como *transição norte*; o Paraná e norte de Santa Catarina como *transição sul*.

Trabalhos mais recentes (cf. BISOL, 1984; CALLOU, D. & LEITE, Y., 1986; BARBOSA DA SILVA, 1989; entre outros) têm detectado algumas variáveis dialetais, como as vogais pretônicas do português brasileiro, distinguindo a nossa da variedade européia, e, dentro de nosso território nacional, as variedades do Norte das do Sul. Assim como a perda do clítico *se* (reflexivo, recíproco e indeterminador), variável analisada por Cavalcanti D'Albuquerque (1984) na cidade de Manhuaçu, estado de Minas Gerais, em contraste com a fala da cidade do Rio de Janeiro. Descrevendo uma série de contextos nos quais ocorre o apagamento da partícula *se* em Manhuaçu, sem ocorrer no Rio de Janeiro, a pesquisadora identifica essa variável como elemento distintivo das variedades mineira e carioca.

A confluência de variedades regionais e sociais em Brasília é outro fator que tem ensejado pesquisas sociolinguísticas, como as de Bortoni-Ricardo (1985) que, analisando o processo de urbanização de migrantes rurais oriundos de Minas Gerais e radicados na periferia de Brasília, pôde verificar que os informantes que chegaram à capital do

país antes dos doze anos de idade e ali freqüentaram escola, apresentavam uma incidência de traços não-padrão muito inferior à apresentada por seus parentes, que migraram para Brasília já adultos e não freqüentaram escola regularmente no Distrito Federal; bem como a pesquisa de Melo (1988) que, através de um estudo de atitudes lingüísticas, procurou confirmar a hipótese da formação incipiente de um falar brasiliense.

Com tudo isso, cumpre salientar que o Brasil, com uma das maiores áreas territoriais do mundo, tem, em suas cinco regiões, espaços internos profundamente marcados por múltiplas diversidades.

Considerando áreas que revelam características físicas, sociais e econômicas com algum grau de homogeneidade, o IBGE, de acordo com pesquisas apresentadas em 1968, dividiu o Brasil em 361 microrregiões homogêneas². Em 1990, o IBGE apresentou o território brasileiro dividido em 558 microrregiões geográficas (substituindo a expressão *homogêneas* da pesquisa anterior) definidas como partes das mesorregiões que apresentam especificidades, com relação à organização do espaço. Assim, enquanto o Distrito Federal apresenta apenas uma microrregião, Minas Gerais, o estado de maior número de municípios, é também o de maior número de microrregiões: sessenta e seis³.

Em face desses dados é que novos trabalhos têm-se erigido, evidenciando especificidades lingüísticas dessa ou daquela microrregião, a exemplo da pesquisa de Assis Veado (1982), em que a microrregião Sanfranciscana de Januária (MG), composta de apenas cinco municípios, é observada, permitindo à pesquisadora fazer uma descrição de vários aspectos da variedade rural dessa microrregião, desenvolvendo com detalhe o problema da concordância de número.

Compreendendo-se, todavia, que o Brasil, com sua imensa área territorial, tem na atualidade uma maior integração comunicativa entre suas regiões, efeito principalmente do avanço tecnológico das telecomunicações (apesar de relativa parcela da população ainda viver em clima de segregação intelectual, em face do índice de analfabetismo

² Cf. INSTITUTO
BRASILEIRO DE
GEOGRAFIA E
ESTATÍSTICA – IBGE.
Subsídios à regionalização.
Rio de Janeiro, CENDIE,
1968.

³ Cf. INSTITUTO
BRASILEIRO DE
GEOGRAFIA E
ESTATÍSTICA – IBGE.
Divisão regional do Brasil em
mesorregiões e microrregiões
geográficas, vol. I, Rio de
Janeiro, 1990, p. 15.

⁴ Cf. INSTITUTO
BRASILEIRO DE
GEOGRAFIA E
ESTATÍSTICA – IBGE.
Sinopse preliminar do censo
demográfico – 1991. vol. 6,
Rio de Janeiro, 1991.

vigente), não se pode deixar de reconhecer a ampla penetração pelo interior do país da televisão e do rádio, com um número cada vez mais crescente de emissoras, de par com um sem-número de publicações (consumidas em bancas de revistas), cobrindo as mais diversas áreas do conhecimento. Junte-se a isso o fenômeno do fluxo migratório entre as regiões brasileiras (de acordo com dados do IBGE⁴, a partir da década de cinquenta tornou-se intenso este fluxo, coincidindo com o advento da televisão, o crescimento do número de linhas telefônicas, o desenvolvimento industrial do sudeste e a construção de Brasília), diminuindo drasticamente a população rural para aumentar na mesma proporção a urbana.

Todos esses fatores, evidentemente extralingüísticos, contribuem para a revitalização da comunicação entre os brasileiros e, por extensão, para a migração de palavras entre a comunidade nacional. Em razão disso, é cada vez mais difícil à uma palavra ter seu uso circunscrito apenas a uma região. É mister, portanto, que na elaboração de um glossário ou vocabulário regional se leve em conta ao menos a existência de vocabulários de outras regiões, e, quando for o caso, que se faça uma análise contrastiva entre eles, buscando a pertinência dos itens léxicos arrolados.

3 Os brasileirismos

⁵No que diz respeito aos
brasilirismos, nossa apre-
ciação cobrirá tão-somente os
de ordem lexical.

De conformidade com Geraldo da Cunha (1982, p. 122), o termo **brasilirismo**⁵ começou a ser usado em 1899, bem depois, como veremos mais adiante, do mais antigo trabalho sobre brasilirismos, que é devido ao Visconde de Pedra Branca, inserto na obra de Adrien Balbi, em 1826.

⁶ RABANALES, Ambrósio.
Introducción al estudio del
español de Chile: determi-
nación del concepto de
chilenismo. Santiago,
Instituto de Filología de la
Universidad de Chile, 1953.

Celso Cunha (1987), seguindo o critério adotado por Rabanales⁶ para o conceito de **americanismo**, distribui por cinco grupos as definições que, com o passar do tempo, lingüistas em geral (principalmente lexicógrafos) vêm sugerindo para **brasilirismo**.

Assim, para a conceituação de brasilirismo, observa-

mos os seguintes critérios:

- 1º) *uso privativo como diferença específica*. O caráter contrastivo entre o português do Brasil e o português de Portugal é o fulcro central de referência.
- 2º) *a difusão geográfica como diferença específica*. Este critério em geral vem associado ao anterior. Nesse contexto, grande parte dos lingüistas defende o uso de dois sentidos para a definição de brasileirismo: a) sentido estrito (fatos lingüísticos peculiares a cada região do país, como os que se designam por mineirismos, gauchismos, baianismos, etc.); b) sentido lato (fatos lingüísticos verificados em todo o país, ou em mais de um dos seus estados).
- 3º) *a difusão social como diferença específica*. Tem-se aqui a concepção de brasileirismo exarada entre os puristas da língua.
- 4º) *a sinonímia como diferença específica*. Este critério, bastante restritivo, considera brasileirismo aquele item lexical que, criado em território brasileiro, é sinônimo de outro já existente no português.
- 5º) *a origem como diferença específica*. O critério genético aqui considera de imediato todos os tupinismos, incluindo unidades como carioca, capim, mandioca, entre outras, também usadas em Portugal. O mesmo valendo para os africanismos.

Enfim, todos esses critérios, procurando melhor definir os brasileirismos, refletem, além da complexidade do tema, a dificuldade em se chegar a uma definição unívoca.

Com o objetivo de melhor conhecer o processo de diferenciação ocorrido com o português do Brasil, cabe aqui uma revisão dos principais fatos históricos que nos possam subsidiar as considerações concernentes aos brasileirismos.

O estudo dos brasileirismos nos permite remontar ao processo de formação do português do Brasil, a partir do momento em que forças diversas (européia, americana e africana) confluíram para um mesmo ponto: a comunicação lingüística em território brasileiro.

Desde o início do período colonial brasileiro já se

observavam em cartas, principalmente dos jesuítas, em peças literárias ou nas crônicas de antigos historiadores, termos originários das terras brasileiras. Começava aí a primeira diferenciação da língua portuguesa na América. O *Dicionário da língua portuguesa* de Moraes (1ª edição em 1789) já registrava razoável número de itens lexicais mais usados no Brasil do que em Portugal ou formas portuguesas já diferenciadas no território brasileiro.

A emigração contínua de portugueses, na sua maioria de origem rural, para o Brasil, onde ficaram culturalmente isolados, assim como seus descendentes, propiciou, ao longo de aproximadamente duzentos anos, uma experiência lingüística um tanto dissociada da que concomitantemente se realizava em Portugal, refletindo o que resultava do bilingüismo entre o português europeu e o tupinambá, uma língua geral de intercuro, originária dos índios Tupi, estudada, descrita e ensinada em tratados gramaticais pelos jesuítas, tornando-se de fato “a língua mais falada na costa do Brasil”.

Até meados do século XVIII ambas as línguas eram utilitárias e prestigiosas, conquanto se reconheça a predominância do uso da língua tupi (cf. Rodrigues, 1986, p. 21).

Em 1538, chegaram os primeiros africanos ao Brasil, para, ao fim de poucas gerações, começarem a substituir sistematicamente, nos trabalhos forçados, o índio que, ao longo do século XVII, teve sua população da costa brasileira bastante reduzida, por razões historicamente conhecidas.

Já, portanto, no século XVIII, existiam duas “línguas gerais” dos africanos e descendentes no Brasil: o **nagô** ou **ioruba**, vigente na Bahia, e o **quimbundo** nas outras regiões.

Os séculos XVI, XVII e início do século XVIII ensinaram, no Brasil, a formação de um povo novo com nova cultura e nova língua. Esta era quase totalmente de uso oral⁷, dada a falta de instrução pública à época, fato que só se modifica depois de 12 de setembro de 1727, data da carta régia de D. João V, através da qual determinou o monarca que entre as obrigações dos colonos estivesse o ensino da língua portuguesa ao índio:

⁷ “Durante três séculos, o Brasil foi, no dizer de Caio Prado Júnior, uma “vasta colônia de analfabetos”. Sem núcleos culturais capazes de irradiar um padrão idiomático, sem universidades, com um número insignificante de escolas de primeiras letras – as únicas que ensinavam o idioma –, sem imprensa (lembrar-se de que o primeiro texto impresso no Brasil data de 1808, quando da transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro), com a população realmente produtiva espalhada pelas fazendas e engenhos, a língua oral passou a seguir os seus caminhos sem nenhum controle normativo”. (CUNHA, 1985, p. 71)

Dom João, por graça de Deos, rei de Portugal e dos Algarves, daquém e dalém mar em Affrica Senhor da Guiné.

Fasso saber a vos, Superior das Missões dos Religiosos da Companhia de Jezus do Estado do Maranhão, que se tem por noticia que assim os Indios que se achão Aldeitados nas Aldeias que são da administração da vossa Religião, como os que nascem nellas, e outros sim dos que novamente são descidos dos Certões, e se mandão para viverem nas dittas Aldeias, não só não são bem instruidos na Lingoa Portugueza, mas que nenhum cuidado se põe em que elles a aprendão, de que não pode deixar de rezultar hum grande desservisso de Deos e meu, pois se elles se pozerem praticos nella, mais facilmente poderão perceber os mysterios da fé Catholica, e ter maior conhecimento da Ley da verdade, e com esta inteligencia, millor executarem tudo o que pertencer ao meu Real servisso, e terem maior afeição aos mesmos portuguezes, recebendo-se por este meio aquellas utilidades que se podem esperar dos dittos Indios, seguindo-se ahinda maiores se os inclinarem a aprender a trabalhar nos Officios mecanicos, pois a muito menor preço terão as suas obras os moradores do ditto Estado...⁸

⁸ Conselho Ultramarino, Arq. 1.2.33. (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro): apud Castro, 1986, p. 307.

Releva ainda salientar que foi no reinado de D. João V, monarca que se comprazia em ter a companhia de intelectuais, que se deu o advento da consciência de posse de uma língua nacional em Portugal, fato para o qual muito contribuiu o padre teatino francês Rafael Bluteau, um dos conselheiros do rei em matéria lingüística, como se vê pelo seu próprio depoimento acerca do estado da língua portuguesa:

Também houve quem com rústica simplicidade me disse que não merecia a língua portuguesa tanto trabalho. A razão deste disparate é que, na opinião da maior parte dos estrangeiros, a língua portuguesa não é língua de per si, como é o francês, o italiano, etc., mas língua enxacoca e corrupção do castelhano, como os dialetos, as linguagens particulares das províncias, que são corrupções das línguas, que se fala na corte e cabeça do reino... Sobre esta errada apreensão tenho tido grandes debates com estrangeiros de porte e literatos. A razão em que se fundam é que muitos vocábulos portugueses são radicalmente castelhanos, mas truncados e diminutos; falta que (segundo eles dizem) denota a sua pouca derivação.⁹

⁹ BRAGA, Teófilo. *Curso de história da literatura portuguesa*. Lisboa, 1885, p. 330: apud Castro, 1986, p. 314.

Por essa época, primeira metade do século XVIII, os portugueses do continente europeu já falavam em um dialeto brasileiro, conquanto, na Europa, o conceito de dialeto fosse usado, provavelmente, desde o século XVI.

Na França, aparece pela primeira vez, no sentido de linguagem regional, em 1550, com o poeta Ronsard. Na Espanha, segundo Corominas, em 1604. Em Portugal, segundo o dicionarista Antônio de Moraes e Silva, ainda no século XVII. [...] O tardio aparecimento do termo *dialeto* em Portugal é, por si só, um indicador eloquente da inexistência, até fins do século XVII, da consciência de uma língua *nacional*, como existia na Inglaterra, França e Espanha desde a primeira metade do século XVI. (CASTRO, 1986, p. 311, 312)

Com a concepção de **dialeto** predominante à época: “corrupção da língua que se fala na corte”, Jerônimo Contador de Argote, padre teatino e, como Rafael Bluteau, membro da Academia Real da História Portuguesa e conselheiro de D. João V em assuntos lingüísticos, apresenta, em 1725, sua definição de **dialeto** da língua portuguesa:

Mestre. Que quer dizer Dialecto?

D. Quer dizer modo de fallar.

M. Que cousa he Dialecto?

D. He o modo diverso de fallar a mesma lingua.

M. Dizey exemplo.

D. O modo, com que se falla a lingua portugueza nas terras v.g. da Beyra, he diverso do com que se falla a mesma lingua Portugueza em Lisboa porque em huma parte se usa de humas palavras, e pronuncia, e em outra parte se usa de outras palavras, e outra pronuncia, não em todas as palavras, mas em algumas. Esta diversidade pois de fallar, que observava a gente da mesma lingua, he que se chama Dialecto.

[...] M. há mais algum Dialecto?

D. Há os Dialectos ultramarinos, e conquistas de Portugal como India, Brasil, &c. os quaes tem muytos termos das linguas barbaras, e muytos vocabulos do Portuguez antigo.¹⁰

¹⁰ CONTADOR DE ARGOTE, J. Regras da língua portuguesa, 1725, p. 291, 300: apud Castro, 1986, p. 315

Como se vê, a definição de **dialeto** em Contador de Argote é realçada sobre a diferenciação lexical, o que no caso do Brasil recai sobre os brasileirismos, como se depreende do último período da citação acima. “Termos de línguas bár-

baras”, indígenas, e “vocábulo do português antigo”, arcaísmos, fazem parte da classificação dos brasileirismos apresentada por Chaves de Melo, como veremos adiante.

O reconhecimento, portanto, dos brasileirismos foi ponto capital para se considerar, no século XVIII, o português do Brasil como um dialeto. Esse pensamento fez doutrina e, com o passar do tempo, foi encontrar eco em Leite de Vasconcellos, a par de vários estudiosos dos assuntos de língua, sobretudo no início do século XX, saírem em defesa dessa tese.

José Leite de Vasconcellos, importante etnólogo e filólogo português, em sua obra *Esquisse d'une dialectologie portugaise*, tese de doutorado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Paris e publicada em 1901, com segunda edição em 1970, ao tratar das principais variedades da língua portuguesa, sob a perspectiva dialetológica (*dialectes continentaux, dialectes insulaires e dialectes d'outremer, etc.*), faz uma descrição do português do Brasil, o qual, designado como dialeto brasileiro (*dialecte brésilien*), é considerado pelo autor como resultado da evolução do português continental, a partir do período colonial, justificando assim o seu conceito, fundamentado, nesse caso, num critério histórico.

Alguns anos após vir a lume a primeira edição da *Esquisse* de Leite de Vasconcellos, à época em que a Academia Brasileira de Letras recebia de uma comissão de notáveis o projeto de reforma da ortografia acadêmica, 25 de abril de 1907, Silva Ramos, membro desta comissão e professor do colégio Pedro II, assim expressava seu pensamento sobre o português do Brasil:

A dialeção, como bem sabeis, é um fenómeno natural que a ninguém é dado acelerar ou retardar, por maior autoridade que se arrogue: ao tempo e só ao tempo, é que compete produzi-lo. As línguas românicas foram dialetos do latim, um dos dialetos, por sua vez, do ramo itálico, dialeto ele próprio da língua dos árias; não pode haver, portanto, dúvida mínima, para quem aprendeu na aula de lógica a introduzir, que o idioma brasileiro, de dialeto português que ainda é, chegará a ser um dia a língua própria do Brasil.¹¹

¹¹ *Anuário do colégio Pedro II*, 4: 152-153, 1918-19: apud Castro, 1986, p. 354.

Entretanto, se de um lado houve aqueles que, até as primeiras décadas do século XX, com referência ao português do Brasil, empregavam termos como: **dialeto brasileiro**, **luso-brasileiro**, **luso-americano**, **neoportuguês**, **brasileiro**, **idioma brasileiro**, etc. (cf. PINTO, 1978), geralmente considerando como padrão a modalidade portuguesa; no Brasil, houve também aqueles que, no afã de manter viva a chama da brasilidade e contaminados pelo vírus do nacionalismo lingüístico, pugnaram por uma língua autônoma, uma “língua brasileira”.

Nesse contexto, é inegável a contribuição dos autores românticos e da corrente dos “vocabulistas”, atestando formas do acervo lexical do português do Brasil.

No caso da literatura brasileira, antes mesmo do romantismo, cabe ressaltar a figura emblemática de Gregório de Matos, século XVII, que se tornara o primeiro escritor verdadeiramente nacional, assim considerado sobretudo pela profusão de termos de origem indígena e africana em sua lavra poética.

Todavia, é no Romantismo que a presença de termos regionais, indígenas e africanos se destacam com amplitude. Gonçalves de Magalhães, ao introduzir o Romantismo em terras brasileiras, já o fez com o tema do índio.

Gonçalves Dias e José de Alencar, os dois expoentes do indianismo brasileiro, conferiram às palavras de origem tupi a mesma importância dada aos vocábulos considerados essencialmente literários, como os eruditos de procedência latina. Ambos os autores estudaram a língua tupi, sendo que Gonçalves Dias chegou a publicar um *Dicionário da língua tupi*¹², do qual muito se valeu Alencar.

Autores outros, como Olavo Bilac, Bernardo Guimarães, Machado de Assis, também lançaram mão, ainda que em menor escala, de termos indígenas. Bilac, no poema *A Morte do Tapir*, usa treze substantivos comuns e três nomes próprios da língua tupi.

Quanto ao uso de vocábulos originários de línguas africanas por autores brasileiros, importa mencionar Raimundo Correia, Jorge de Lima, Guilherme de Almeida e,

¹² *Dicionário da Língua Tupi*, chamada Língua Geral dos índios do Brazil. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1858.

principalmente, Coelho Neto que, apresentando em sua obra ficcional várias personagens negras, dá um grande destaque a esse vocabulário.

Abrangendo campos semânticos diversos, as palavras de origem indígena e africana usadas por todos esses autores respondem por grande parte das incorporadas ao acervo lexical efetivo, atualizado, do português do Brasil.

Em meio a esses fatos, surgiram vários intelectuais brasileiros dispostos, com ânimo nacionalista, ao trabalho de identificar e catalogar os brasileirismos. São os denominados “vocabulistas”, que, a partir do trabalho do Visconde de Pedra Branca, estimulados, lançaram obras de magna importância para o estudo do léxico geral do Brasil.

Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, poeta e diplomata, convidado pelo ilustre geógrafo veneziano Adrien Balbi, em Paris, escreveu, para a obra *Introduction à l'atlas ethnographique du globe ou classification des peuples anciens et modernes d'après leurs langues* (1826), um capítulo sobre a situação da língua portuguesa no Brasil. O livro de Adrien Balbi, com apontamentos gerais sobre as raças e as línguas da Terra, traz, no capítulo de autoria do Visconde de Pedra Branca, uma contribuição teórica pioneira no campo dos brasileirismos, explicitando as diferenças lexicais entre o Brasil e Portugal (cf. JOÃO RIBEIRO, 1979, p. 60-64). Animados então pela divulgação do livro de Balbi, alguns autores brasileiros, no esforço de levantar os brasileirismos, apresentaram dentre outros os seguintes trabalhos (cf. NEIVA, 1940):

- a) *Dicionário da língua brasileira*, 1832, de Luís Maria Silva Pinto;
- b) “*Coleção de Vocábulo e Frases Usados na Província de São Pedro no Rio Grande do Sul*”, 1852 (tomo 15 da *Revista do Instituto Histórico*), de Antônio Pereira Coruja;
- c) *Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa*, 1853, de Brás da Costa Rubim;
- d) *Popularium Sul-riograndense e o dialeto nacional*, 1870,

de Apolinário Porto Alegre;

- e) *Vocábulos indígenas e outros introduzidos no uso vulgar*, 1872 (tomo I da revista *Luz*), de Brás da Costa Rubim;
- f) *Estudos lexicográficos do dialeto brasileiro*, 1880 (tomo IV da *Revista Brasileira*), de Antônio Joaquim de Macedo Soares;
- g) *Glossário de vocábulo brasileiros*, 1883 e 1884 (na *Gazeta Literária*, Rio de Janeiro) de Beaurepaire Rohan;
- h) *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, 1888, de Antônio Joaquim de Macedo Soares.

Como bem se vê, a par das razões históricas, têm sido constantes os esforços em atestar os brasileirismos na língua portuguesa. Estes tanto serviram de razão para se considerar o português do Brasil um dialeto da língua portuguesa, como serviram de bandeira para a pregação de uma língua brasileira, autônoma. E por ser o léxico, indubitavelmente, a parte do português do Brasil que mais se enriqueceu de brasileirismos, constituem os glossários e vocabulários regionais, possivelmente, a parte mais rica da dialetologia brasileira.

À luz desses fatos, cumpre citar a classificação dos brasileirismos lexicais, apresentada por Chaves de Melo, em seis grandes grupos:

- a) **tupinismos** – todas as palavras procedentes da língua tupi: *Araci*, *Moema*, *Pitanga*, *Niterói* (nomes próprios); *arara*, *abacaxi*, *capim*, *arapuça*, *catapora*, *moqueca* (nomes comuns); *capinar*, *empipocar*, etc.;
- b) **africanismos** – a maioria dos vocábulos procede do *nagô* ou *ioruba* (grupo sudanês) e do *quimbundo* (grupo banto): *Bangu*, *Carangola*, *Caxambu*, *Iemanjá*, (nomes próprios); *acarajé*, *camundongo*, *dendê*, *chuchu*, *cachumba*, *cachimbo*, *senzala*, *cafuné*, *fubá*, *molambo* (nomes comuns); *batucar*, *cochilar*, *xingar*, etc.;
- c) **vozes ameríndias e hispano-americanas** – umas poucas palavras oriundas de outras línguas indígenas brasileiras que não o tupi: *Maceió*, *Xiquexique*, etc. oriundas de línguas americanas não brasileiras:

canao, cacique, bagre, gaúcho, cacau, chácara, mate, etc.; e espanholismos americanos: *encrenca, amargo* (chimarrão), *encerra* (“curral ao ar livre”);

- d) **formações e derivações brasileiras** – palavras formadas no Brasil, mas com a base ou alguns elementos portugueses: *vaquejada, retirante, reisado, feiúra*, etc.;
- e) **brasileirismos quanto à significação** – é a classe mais produtiva atualmente e trata-se de unidades léxicas que, além da acepção comum, se enriqueceram de novos significados brasileiros: *amolar* (azucrinar, aborrecer), *bóia* (refeição, comida), *colar* (copiar clandestinamente em exames), *papo* (conversa), *quadrado* (retrógrado, desatualizado), etc.;
- f) **arcaísmos** – são palavras que já caíram em desuso em Portugal mas se mantêm vivas no português do Brasil: *salvar* (saudar), *praça* (povoação), *assistir* (residir), etc.

4 Considerações finais

A crescente produção de trabalhos envolvendo a variação diatópica e a elaboração de atlas regionais revelam a vitalidade dos estudos de dialetológicos em nosso país.

O percurso histórico dos estudos dialetológicos no Brasil, no que diz respeito ao português, ensejou a iniciativa de se fazer o Atlas lingüístico nacional.

Em meio aos esforços de elaboração de outros Atlas regionais, como o *Atlas lingüístico-etnográfico da região Sul*, o *Atlas lingüístico-etnográfico dos pescadores do Rio de Janeiro*, e os *Atlas dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Acre e Ceará*, alguns pesquisadores brasileiros, em novembro de 1996, durante o seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil*, em Salvador, tomaram a iniciativa de elaborar o *Atlas lingüístico do Brasil*.

Com a criação de um Comitê Nacional, integrado por representantes de cada um dos atlas publicados e com um representante dos atlas em curso, o projeto do Atlas lingüístico do Brasil se apresenta com os seguintes objetivos:

- a) descrever o uso da língua portuguesa no Brasil, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva da Geolingüística.;
- b) oferecer, aos estudiosos da língua portuguesa e aos pesquisadores de áreas afins, subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil;
- c) Examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento – história, sociologia, antropologia, etc;
- d) Contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica

Finalmente, cumpre ressaltar que o conhecimento sistêmico das variedades, a delimitação de áreas lingüísticas específicas, a descrição, enfim, dos diferentes usos lingüísticos em território brasileiro constituem, para os lingüistas, grande desafio e tarefa inadiável.

Referências

- AGUILERA, V. de A. *Atlas lingüístico do Paraná*. São Paulo: Assis, 1994.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1953.
- BARBOSA DA SILVA, M. *As pretônicas no falar baiano: a variedade culta de Salvador*. Rio de Janeiro, 1989, Tese de Doutorado, UFRJ.
- ASSIS VEADO, R. M. *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG, Proed, 1982.
- BISOL, L. Harmonização vocálica, uma regra variável. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, v. 78/79, 1984. p.73-96.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge university Press, 1985.
- CALLOU, D. & LEITE, Y. *As vogais pretônicas no falar carioca*. Estudos Lingüísticos e Literários. Salvador, v. 5, 1986. p.151-162.
- CARDOSO, S. Tinha Nascentes razão? Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil. *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador, v. 5, 1986. p.49-59.
- CASTRO, J. A. Formação e desenvolvimento da língua nacional brasileira. In: COUTINHO, A. (Org.). *A Literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, EDUFF, 1986, v. 1, cap. 9, p. 258-385.
- CAVALCANTI D'ALBUQUERQUE, A. C. R. A perda dos clíticos num dialeto mineiro. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 78/79, 1984. p.97-121.
- COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- CUNHA, C. *Língua, nação, alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- CUNHA, C. *Que é um brasileirismo?* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELO, D. C. *Atitudes lingüísticas e as variedades regionais de fala no Brasil*. Brasília, 1988, Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília.

MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Org. Simões, 1953.

NEIVA, A. *Estudos da língua nacional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.

PINTO, E. P. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, I – 1820/1920: fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, EDUSP, 1978.

PRETI, D. *Sociolingüística: os níveis de fala*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

RIBEIRO, João et alii. *Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais*. Vol. 1, Rio de Janeiro: MEC / Fundação Casa de Rui Barbosa, UFJF, 1979.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSSI, N. et alii. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: MEC / Instituto Nacional do Livro, 1963.

SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

ZÁGARI, M. R. L. et alii. *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Casa de Rui Barbosa – Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

m

Bases e perspectivas de abordagem da significação

Eliane Botelho Ferraz *

* Mestranda em Linguística
na Universidade Federal de
Juiz de Fora.

Resumo

Este trabalho se constitui numa abordagem contrastiva entre os aspectos lógico-formais da semântica e outras formulações que destacam o sujeito e as condições de produção no processo de significação.

Palavras-chave: semântica; enunciação; referência.

Abstract

This paper discusses the semantics based on the concept of truth conditions and it presents an overview of theories and research which have characterized the investigation on semantic categorization. It presents also a contrastive analysis between formal semantics and theories that emphasizes the enunciating subject constitution and the conditions of production of meaning.

Keywords: formal semantics; enunciating; reference.

1 Introdução

A reflexão sobre o significado remonta à Antiguidade. Entretanto, os estudos de semântica no Brasil são bem recentes, não ultrapassando mais de três décadas. São da década de setenta os primeiros trabalhos sobre sintaxe/semântica, como ressalta Altman (1998). Aliás, o trabalho historiográfico (1998) desta lingüista nos permite saber o estado da arte em semântica no Brasil. Segundo ela, há três vertentes teóricas na semântica: a semiótica, cuja base teórica são a semântica analítica de Pottier, que no Brasil foi desenvolvida por Cidmar Pais, e a semântica estrutural de influência de Greimas, cujo representante brasileiro foi Ignácio Assis Silva;

a semântica argumentativa, que a autora associa a Carlos Vogt; e a semântica formal ou lingüística, de “vocalção científica” (1998: 226), que se deu “em torno das proposições de Chomsky, Katz e Fodor, Lakoff e Jackendoff” (1998: 204).

Enveredar pelo universo da Semântica é sem dúvida ir ao encontro das variadas maneiras de se estudar o significado nas línguas naturais. A diversidade de diretrizes teóricas desenvolvidas para o tratamento do significado é uma evidência da complexidade do assunto. Cada corrente teórica delimita o objeto de estudo de maneira diferente e privilegia alguns aspectos que envolvem a análise do significado.

O propósito deste trabalho é contrastar os aspectos da abordagem lógico-formal com os de outras formulações que inserem o sujeito e as condições de produção no processo de significação.

De acordo com o ponto de vista de cada modelo teórico, ora o sentido vem do sistema, ora vem do sujeito, mas pode também vir da história.

2 Semântica e referência

Tomar o sistema como base da significação implica em trabalhar com um conceito de linguagem cuja referencialção está no mundo, assim sendo, a língua é vista como a nomenclatura das coisas do mundo.

Trabalhar com semântica do ponto de vista lógico-formal ou vericondicional é ancorar a significação em conceitos extralingüísticos e por isso universais, passíveis de serem adotados por qualquer língua natural. Parte-se do postulado de que as sentenças se estruturam logicamente e por isso conhecer o significado de uma sentença é, de certa forma, conhecer suas condições de verdade.

Gennaro Chierchia (2003) desenvolve o seu trabalho de semântica formal a partir do paradigma gerativista: “somos capazes de interpretar um número potencialmente infinito de sentenças, até mesmo sentenças nunca antes vistas”. Isto é possível porque a partir do significado de itens le-

xicais e da maneira como eles se compõem (estrutura gramatical) derivamos o significado das unidades complexas.

Em seu volumoso trabalho (2003), Chierchia define assim seu posicionamento:

Concebida dessa forma (lógica), a semântica emprega apenas o conceito de denotação (uma relação entre símbolos e objetos reais) e noções definidas pela lógica. Podemos assim esperar compreender como interpretamos uma língua (essa interpretação é eminentemente mental) sem ter que supor conceitos ou recorrer a metodologias diferentes dos das ciências naturais. (CHIERCHIA, 2003: 73).

A abordagem lógico-formal incorpora uma visão objetivista e determinista do processamento do sentido que restringe de certa forma o universo da compreensão, porque trabalha o que seria “o grau zero da linguagem”. Apóia-se em modelos matemáticos, como a noção de conjunto e opera no nível em que a linguagem refere-se objetivamente às coisas do mundo através de denotações. Não há espaço para os “desvios”, as conotações e para a produção de efeitos de sentido.

3 O sentido e o sujeito

Pensar a significação como oriunda do sujeito é perceber a produção de sentido como um fenômeno humano, que acontece entre homens e não entre linguagem humana e o mundo. Surge então uma diferença fundamental em relação à abordagem formalista, a concepção de “verdade” não está mais atrelada ao “mundo real” e, portanto, imutável, ela é uma construção humana e conseqüentemente variável em função de pontos de vistas diversos.

A linguagem, nessa perspectiva, aparece como instrumento para alguém comunicar suas intenções. Segundo Guimarães (1995), uma das formulações desta posição, que teve longa influência na filosofia da linguagem e na linguística, foi a de Grice, que distingue o sentido natural do sentido não natural (depende da intenção do locutor).

Para Grice significar não natural é ter a intenção de fazer crer algo ao ouvinte em virtude do reconhecimento desta intenção. Ou seja, a intenção que institui o sentido não natural é tal que se dá a conhecer por si mesma. (GUIMARÃES, 1995: 31).

Em sua formulação, Grice estabelece o conjunto de princípios que regem a conversação, como o princípio de cooperação e suas máximas conversacionais. Ele deu enorme contribuição ao desenvolvimento subsequente da teoria dos atos de fala ao introduzir sua concepção de significado do falante, uma tentativa de definir o significado com referência às intenções do falante ao fazer o enunciado. De acordo com Grice, o significado do falante é anterior ao significado da sentença e consiste na intenção do falante em produzir um efeito no ouvinte, por meio do reconhecimento pelo ouvinte da intenção do falante de produzir aquele efeito.

Dentro dessa concepção o sujeito torna-se o centro do processo de produção de sentido, arranjando o código, escolhendo o canal, operacionalizando a interação. Surgem então estudos detalhados dos componentes do processo de comunicação e em outro momento, a teoria dos atos de fala e das funções da linguagem, que recuperam a figura de um sujeito que tem propósitos intencionais e que age através da linguagem.

J. L. Austin, em sua Teoria dos atos de fala, por entender os enunciados como atos, considera a produção de palavras ou sentenças como a realização desses atos, assim, toma o ato de fala como a unidade da comunicação lingüística. Uma contribuição importante da teoria é a idéia de que a linguagem deve ser tratada como uma forma de ação e não de representação da realidade.

O resgate do sujeito como elemento fundamental no processo da significação nos permite refletir sobre alguns aspectos filosóficos que envolvem a questão. Por exemplo, a linguagem, enquanto objeto de estudo científico não está na natureza como tantos outros objetos da biologia, da física ou da química, pois a linguagem somente se realiza através do

indivíduo humano. Dessa forma, em que circunstância a ciência lingüística trabalharia a linguagem ignorando o sujeito? Qual a necessidade de se trabalhar com uma semântica que opere essencialmente com a denotação, ou com o chamado “grau zero da linguagem”?

É preciso levar em conta que o tratamento lógico-matemático dado à linguagem constitui-se em uma abordagem empírica, em busca de um modelo para a “capacidade semântica” que seria inerente ao indivíduo humano. A partir daí pode-se vislumbrar o desenvolvimento de sistemas computacionais que operem como tradutores automáticos, semelhantes ao processamento humano.

Além disso, diante da complexidade da linguagem humana, todas as abordagens teóricas, que investem no estudo do significado, têm sua importância por contribuir para o avanço da ciência lingüística.

4 Semântica da enunciação

Uma outra maneira de entender o processo de significação é aquela que concebe o sentido sendo produzido a partir de condições historicamente determinadas.

Diferentemente do objetivismo formal, a semântica da enunciação opera de uma perspectiva em que a ordenação no mundo se dá através da linguagem e da história. A referência não está no mundo, mas é criada pela linguagem, que se constitui em um jogo argumentativo.

Diversas formulações como as teorias da enunciação e análise do discurso têm em comum a preocupação com as chamadas “condições de produção” e com os fatores sócio-históricos na produção de sentido. Dentro dessa perspectiva a linguagem não é vista como um conjunto de signos que servem ao processo de comunicação e de suporte ao pensamento, ela é um modo de produção social e de interação. Dessa forma, a linguagem enquanto discurso, é constituída por processos históricos-sociais e seu estudo está vinculado às condições de produção.

Eduardo Guimarães (2002) em suas reflexões sobre um percurso para a enunciação parte do princípio de que o sentido deve ser considerado a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação. Nessa abordagem há espaço para o lingüístico, o histórico e o sujeito que enuncia.

Segundo Guimarães (2002), em relação à Semântica do acontecimento:

[...] o sentido das expressões lingüísticas não é referencial, ou seja, não pode se apresentar a partir do conceito de verdade. Nesse sentido, as expressões lingüísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam. (GUIMARÃES, 2002: 5).

Para delimitar o lugar de onde fala e explicitando a sua filiação às idéias de Michel Bréal, Benveniste e Ducrot, Guimarães, se posiciona claramente:

[...] o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido, de modo que a Semântica se formule, claramente, como uma disciplina do campo das Ciências Humanas, fora de suas relações com a lógica ou a gramática pensadas ou como o matematizável ou como uma estrutura biologicamente determinada.

Esse trabalho mantém assim um diálogo com domínios como a filosofia da linguagem, notadamente a teoria dos atos de fala, a pragmática, a semântica argumentativa. Por outro lado mantém também um diálogo decisivo com a Análise do Discurso tal como praticada no Brasil e que se organiza e desenvolve a partir dos trabalhos de Pêcheux. (GUIMARÃES, 2002: 8).

Perceber a enunciação como acontecimento que apresenta dimensões sociais e psicológicas, implica em trabalhar com uma lingüística da enunciação muito próxima da análise do discurso.

5 Considerações finais

Não se pode falar então em uma Teoria Semântica definitiva, ou na melhor das teorias, o que se observa é que cada formulação parte de conceitos próprios de linguagem, do que seja o significado e até mesmo de como funciona o pensamento humano.

Se enxergarmos o mundo como algo segmentado, categorizado, que a linguagem apenas se incumba de nomear, trabalharemos com uma teoria ancorada no referente externo à linguagem. Se, ao contrário, compreendermos que a estruturação do mundo depende das diversas maneiras de olhá-lo, necessitamos de uma teoria que considere os sujeitos sociais, culturais e historicamente situados.

Referências

- ALTMAN, M. C. *A pesquisa lingüística no Brasil* (1968-1988). São Paulo: Humanitas, 1998.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Campinas: UNICAMP/EDUEL, 2003.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.
- MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Roberta P. de. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- RASTIER, F. Sur l'immanentisme em sémantique. *Cahiers de Linguistique Française*. Paris, n. 15, 1994, p.325-335.

—
m

Maria Regina de Carvalho Caseiro Oliveira *

* Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda nessa mesma instituição. Professora do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas.

O processamento discursivo, que se instancia no intercâmbio de textos (orais e escritos), pode ser entendido como uma atividade sócio-interativa, produtora de sentido, construída por sujeitos sociais nas relações interacionais de que participam. Para Silva (1999: 87), é pelo texto “que se podem evidenciar e analisar os fatores lingüísticos e extralingüísticos que compõem as suas condições de produção e recepção. É por meio do texto que se pode entender como se dá o funcionamento do discurso”.

Diversas estratégias e/ou procedimentos paralingüísticos são implementados para que um texto possa ser configurado em seus aspectos formal e funcional, no processamento discursivo. Há procedimentos facilmente identificados, tanto na linguagem escrita (por meio de sinais de pontuação, a divisão de parágrafos, capítulos, títulos e subtítulos etc.) quanto na linguagem oral (por meio de pausas, de certos aspectos prosódicos, de gestos, de olhares etc.). Entretanto, há estratégias que envolvem mais diretamente a competência comunicativa dos falantes na implementação de seus conhecimentos lingüísticos propriamente ditos e que são menos evidentes na configuração da materialidade do texto. Refiro-me, a título de exemplo, às estratégias envolvidas na construção da relação enunciador/enunciatário na configuração de instâncias de enunciação, que, como veremos a seguir, envolvem, necessariamente, todo o processamento dêitico.

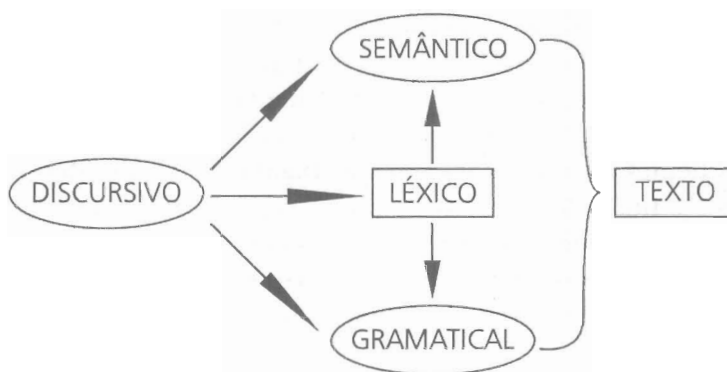
1 Uma abordagem modular da língua

Sob uma perspectiva que leva em conta o processamento discursivo, desenvolveram-se teorias que buscam iden-

tificar mecanismos lingüísticos que gerenciam o funcionamento da linguagem. Castilho (1998:38), baseado nos estudos de Morris (1938, *apud op.cit.*) que postulava *ser qualquer língua natural um conjunto de três domínios (sintático, semântico e pragmático) interligados entre si pelo léxico*, elabora uma “Teoria Modular da Língua”. Segundo tal teoria, o sistema lingüístico é composto por três domínios – o Gramatical, o Semântico e o Pragmático ou Discursivo – articulados, conforme afirmara seu antecessor, por meio do Léxico. É importante frisar ainda, utilizando-se das palavras do próprio Castilho, que o léxico *não é uma mera lista de palavras, mas um conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais* à disposição do usuário da língua e em conformidade com as necessidades comunicativas da interação.

As relações entre os três módulos, ativados por intermédio do Léxico, podem ser representadas pelo seguinte gráfico:

Gráfico (1): Uma representação modular do processamento discursivo



A articulação entre os quatro módulos constitui a realidade fundamental da linguagem e é através dela que a língua deixa de ser percebida como um mero sistema lingüístico e passa a ser avaliada em relação às suas condições de funcionamento. Os signos lingüísticos só se tornarão significativos à medida que, interagindo com outros signos, forem assumidos como discurso pelo indivíduo. Eles adquirem sua razão de ser *no* e *pelo* processamento discursivo. Em função das circunstâncias da enunciação e de sua competência discursiva, o locutor faz as escolhas lexicais que definirão seu discurso, bem como as estruturas morfossintáticas e a organização do seu texto. Por outro lado, o alocutário, constituído *no* e *pelo* processamento discursivo como enunciatário, é desafiado a fazer parte do jogo da “atividade languageira”. Para isso, ativa toda uma rede de conhecimentos relativos às suas experiências anteriores envolvidas na constituição de sua competência discursiva. Assim, a escolha e utilização de cada item lexical ou combinação de itens desencadeará a constituição de atos enunciativos distintos que, por sua vez, originarão outros, num contínuo processo de interação. Dessa forma, entende-se a interatividade como o eixo fundamental na dinâmica das relações discursivas intersubjetivas, pois, conforme afirma Fauconnier & Sweetser (1996:2), dependendo do contexto, informações similares ou até idênticas podem ser processadas de maneiras distintas.

Diante disso, pode-se afirmar que a discursivização é um processo cuja efetivação de dá em concomitância com as operações desenvolvidas nos outros módulos: a escolha e utilização dos itens lexicais (lexicalização) em estruturas sintáticas das quais decorrem a construção e articulação dos enunciados, na materialidade linear do texto (gramaticalização ¹) – dimensão formal da língua –, a construção de sentido para os enunciados organizados em texto (semantização) – dimensão semântica da língua –, que ganha consistência discursiva mediante a interferência dos aspectos pragmáticos, das condições de uso da língua em questão – dimensão pragmática/discursiva da língua.

A articulação dos mecanismos e/ou princípios consti-

¹O conceito de **Gramaticalização** compreende o conjunto de operações no módulo gramatical pelas quais as unidades lingüísticas são ativadas em suas propriedades a fim de estabelecerem relações e funções no enunciado. Esse conceito difere de outro uso do mesmo termo, que diz respeito ao processo evolutivo pelo qual itens lexicais e construções sintáticas assumem funções gramaticais.

tuíntes desses módulos poderia ser comparada a uma engrenagem responsável pelo funcionamento de uma máquina: o movimento de uma peça depende do movimento da outra e a falha de uma desmantela o funcionamento do conjunto todo. Para ilustrar essa “engrenagem lingüística” proposta por Castilho por meio dos módulos, tomo como exemplo um trecho de uma das cartas retiradas das páginas iniciais do livro *Capitães da areia*, no qual o diretor do Reformatório abre as portas da instituição que dirige para que a imprensa possa verificar as condições oferecidas aos menores que ali se encontram. Essa visita havia sido sugerida numa carta publicada na edição anterior do mesmo jornal e a autoria dela se deve à mãe de um menor que, tendo em vista o que presenciara quando seu filho ali estivera durante algum tempo, dispôs-se a denunciar o tratamento a eles dispensado. Em sua carta, ela sugere que isso aconteça de maneira sigilosa – *Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto* – e reitera seu pedido mais adiante – *Vá de repente*. A visita não acontece, mas a carta ironicamente é “publicada” como um aviso. À publicação dessa carta segue-se a de um humilde padre, confirmando as denúncias feitas por essa mãe. Somente quando um “homem de Deus” poderia representar uma ameaça ao poder instituído, é que o diretor do tal Reformatório se dá ao trabalho de responder às acusações e de “convidar” a imprensa para ir lá averiguar os fatos. É esse o excerto que apresento:

(1) “Porém, Sr. Diretor, fazendo minhas as palavras da costureira que escreveu a esse jornal, sou eu quem vem vos pedir que envieis um redator ao Reformatório. Disso faço questão. [...] Espero o vosso redator na segunda-feira. E se não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o único motivo por que convido o vosso redator para segunda-feira.” (*Capitães da areia*, p.20)

Se compararmos a linguagem “empolada” do início da carta com o trecho aqui selecionado, no qual aparecem, inclusive, patinações reveladoras de uma certa insegurança

com relação àquilo que se afirma, temos já uma pequena demonstração das questões referentes ao módulo discursivo que se materializam não só pelo léxico, mas também pelo modo como se organizam os itens lexicais dentro do enunciado (módulo gramatical). Não obstante a repetição de termos e a justificativa apresentada de modo cuidadoso sem, contudo, se desvincular de seu caráter imperativo, temos um locutor que tenta resgatar a sua condição de autoridade por meio do “*Disso faço questão*”. Essas inferências, feitas pela organização do texto e do conhecimento pragmático de que o leitor dispõe, são efetivadas por mecanismos e/ou estratégias de discursivização que implicam operações concomitantes nos demais módulos representados no gráfico 1. Um detalhe ainda merece nossa atenção: há uma notícia publicada abaixo da referida carta na qual se anuncia a visita do redator do jornal na próxima segunda-feira. Como se pode perceber, não há interesse algum em se apurar as denúncias e a visita assume um caráter meramente formal, senão propagandístico.

Vista dessa maneira, pode-se chegar à conclusão de que a organização modular da linguagem proposta por Castilho atende apenas a uma necessidade metodológica, observação que ele mesmo ratifica. Segundo ele, trata-se de uma *divisão artificial da língua, uma vez que as propriedades do Discurso, da Semântica e da Gramática, alojadas no Léxico, são ativadas num mesmo ato de fala*. Além disso, conforme postula Castilho, os quatro módulos atuam de maneira simultânea por meio de três processos: ativação, reativação e desativação. Desses três processos, considera-se a ativação o processo básico de constituição da língua, pelo qual o processamento discursivo se instaura. Os outros, também importantes, podem ser sintetizados, respectivamente, nas freqüentes retomadas e digressões presentes no processo de interação verbal.

A Teoria Modular da Língua proposta por Castilho representa uma tentativa de detalhamento de operações necessariamente envolvidas na implementação do processamento discursivo. Contudo, ela não se esgota em si mesma; e viabiliza a articulação com pressupostos de outras teorias no ense-

jo de acrescentar subsídios que melhor explicitem esse processamento. Numa perspectiva de linguagem como atividade sócio-interativa, uma das teorias mais significativas é a Teoria dos Espaços Mentais, proposta por Fauconnier, cujo objetivo é estabelecer a correspondência entre o papel das construções lingüísticas e determinados estados de nossa mente necessariamente envolvidos no processo de referenciação de produção de texto/sentido. A relação entre os quatro módulos propostos por Castilho e determinadas representações mentais (ou Espaços Mentais) envolvidas em sua articulação é o trabalho que pretendo desenvolver no item a seguir.

2 O processamento discursivo e a construção de espaços mentais

Na tentativa de explicar os processos de semantização da língua, bem como as diferenças entre a forma e o significado de uma língua particular surge, em meados dos anos 50, a Gramática Gerativa. Segundo Chomsky (1994:23), os estudos por ela desenvolvidos representaram uma mudança de perspectiva a respeito dos problemas da linguagem. O objeto de investigação deixou de ser apenas o comportamento lingüístico ou os produtos desse comportamento (Língua externa), passando a englobar os estados da mente subjacentes a tal comportamento. A Gramática Gerativa ocupa-se, principalmente, de aspectos cognitivos, do sistema de conhecimento que sustenta o uso e a compreensão da língua, além da capacidade inata do ser humano atingir tal conhecimento (Língua interna).

Alguns anos depois, Fauconnier (1984,1997), Fauconnier & Sweetser (1996), Fauconnier & Turner (2002) entre outros, vêm acrescentar novas idéias a essa proposta de estudo da gramática interna a que todo falante nativo de uma determinada língua tem acesso, através da Teoria dos Espaços Mentais. De acordo com essa teoria, a criação e a compreensão dos enunciados constituintes de um texto só se efetiva através da criação e articulação de espaços mentais necessariamente constituídos *no/pelo* processamento discursivo.

sivo. Em suma, os espaços mentais são ativados por expressões lingüísticas e resultam da interação entre determinadas conexões cognitivas e a riqueza e a variedade de expressões lingüísticas das línguas naturais.

A articulação entre domínios distintos, aqui configurados como espaços mentais, é estabelecida por meio de conexões. Segundo Fauconnier, cabe investigar que tipos de conexões entre os diferentes domínios são ativados de maneira a garantir que uma determinada expressão, ativada no domínio X, desempenhe o papel de “gatilho” pelo qual seja facilitado o acesso ao domínio Y. É de Fauconnier & Sweetser (1996:2) o exemplo que se segue², no intuito de ilustrar a articulação entre esses domínios

² A tradução do exemplo citado é de minha inteira responsabilidade.

(2) “O *sanduíche de presunto* quer um segundo copo de Coca-Cola.”

No processamento desse exemplo, estabelece-se uma conexão entre o cliente e o sanduíche de sua preferência – no caso, *sanduíche de presunto* –, pela qual faz-se referência ao cliente – talvez de nome desconhecido –, utilizando-se do nome do produto que normalmente ele consome no restaurante. A expressão o *sanduíche de presunto* é, pois, o gatilho pelo qual se acessa o domínio referencial em que se interpreta “*cliente X, aquele cliente*”.

Para que isso se realize de maneira satisfatória, primeiramente é preciso que haja o reconhecimento, por parte dos interlocutores, de ambos os domínios; e isso só será possível pela implementação de operações mentais resultantes de um conhecimento compartilhado de mundo, configurado em termos de funções pragmáticas. Entende-se por função pragmática a operação de discursivização que consiste em realizar, no processo de referenciação, mapeamentos (*mappings*) entre dois ou mais domínios cognitivos distintos. Um exemplo bastante comum poderá ilustrar uma das diversas manifestações do referido mapeamento no processo de referenciação:

(3) “Pegue a Clarice na estante da esquerda.”

Clarice é um nome feminino e causaria estranheza pensar-se numa figura feminina à disposição numa estante. Contudo, nossa memória nos fornece dados contextualmente configurados capazes de relacionar, de um lado, um domínio referencial em que se identifica a autora, por seu nome; e, de outro, um domínio referencial em que se referencia sua obra, na remissão a um de seus livros. Desse conhecimento advém o fato de processarmos prontamente a informação “livro da Clarice” à simples menção do nome de sua autora combinado ao local onde ele se encontra. Tudo isso é ativado de modo simultâneo pela cognição humana na configuração de espaços mentais.

O aspecto pragmático é, pois, relevante em todo o processamento discursivo e Fauconnier reconhece isso quando afirma que essas conexões podem ser refletidas pela língua por um princípio geral conhecido como *Principle of Access* ou *Princípio de Acesso*. Segundo ele, *uma expressão linguística acessa uma outra entidade num outro domínio somente se este segundo domínio for cognitivamente acessível a partir do primeiro e se houver uma conexão entre eles*.

Para melhor elucidar esse princípio, bem como o aspecto pragmático apontado como de suma importância no processamento discursivo, apresento um outro exemplo de maneira a ilustrar também a questão levantada por Fauconnier de que *os espaços mentais são estruturados em forma de frames e modelos cognitivos*. Assim, reporto-me ao mesmo exemplo apresentado por Marcuschi (1991:10):

(4) A: Hoje almocei num restaurante.

B: E a comida estava boa?

Percebe-se que o diálogo acima só pôde ter sentido devido ao fato de que a expressão “restaurante” dá acesso a um domínio complexo em que há pelo menos comida, garçom, cozinheiro, mesas, talheres, pratos, bebida etc. não numa ordem determinada nem numa hierarquia necessária. Esse conjunto de conhecimentos armazenados em nossa memória sob o mesmo “rótulo”, instanciado pela expressão linguística *no restaurante*,

constitui um Espaço Mental, constituído por elementos e relações entre elementos que podem ser ativados, em rede, pela referência a apenas um deles.

Dessa forma, segundo Fauconnier, o processamento discursivo implica a criação de domínios referenciais, ou espaços mentais, que pressupõem operações sintáticas e semânticas específicas, articuladas por intermédio de expressões lingüísticas. Percebemos aqui uma relação evidente entre os pressupostos da Teoria dos Espaços Mentais e a Teoria Modular de Castilho, apresentada no tópico anterior.

Fauconnier denomina as expressões lingüísticas que permitem a criação e articulação de domínios referenciais (Espaços Mentais) “*Space Builders*” ou “Construtores de Espaço”. Segundo ele, há diversificados tipos de construtores de Espaços Mentais, no processamento discursivo. Considerem-se, por exemplo, os envolvidos nos vários processos metonímicos em que se toma, por exemplo, o autor pela obra como em “*Gosto de ler Guimarães Rosa*” ou ainda a parte pelo todo como em “*Pedi sua mão em casamento*”. Nesses exemplos, há mapeamentos que resultam na construção de *metáforas*, de *analogias*, de *relações entre papéis e valores*, *relações de parte e contraparte*. Ao se dizer, por exemplo, “*Ele levantou uma hipótese interessante*”, “*Peguei a linha do seu raciocínio*” ou “*Deu boi na linha*”, usamos expressões lingüísticas que remetem a representações mentais / domínios referenciais facilmente processados por qualquer falante de língua portuguesa, desde que haja conhecimento compartilhado estabelecido entre os interlocutores. Esses exemplos ilustram o que chamamos de *metáforas e outros tropos, ou figuras de linguagem* que representam a construção de sentido na integração de dois ou mais domínios referenciais sem que, às vezes, aparentemente haja qualquer relação entre eles. Uma vez que o exame detalhado dessas operações lingüístico-cognitivas extrapola os limites deste trabalho, abstenho-me dessa tarefa e apresento a articulação da Teoria dos Espaços Mentais ao conceito de Instâncias Enunciativas a fim de melhor explicitar o modelo de processamento discursivo proposto.

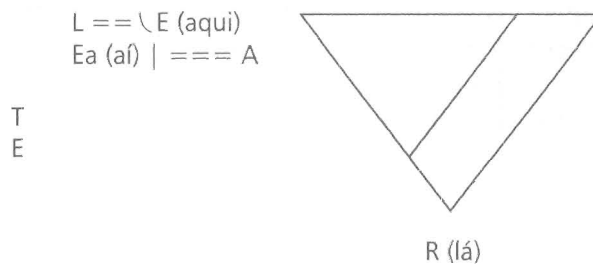
3 Instâncias de enunciação como espaços mentais

3.1 A noção de instância enunciativa

Entende-se por instância enunciativa um modelo de organização dialógica que especifica o processo de construção de relações entre enunciador(es) e enunciatário(s), situados em um determinado tempo e espaço discursivos como fatores constituintes da referência discursiva. Estamos pressupondo que tal modelo constitua parte substancial da competência lingüística dos falantes de qualquer língua, devendo ser levado em conta quando se fizer referência a termos tais como linguagem, enunciação, discurso.

Segundo Benveniste (1989: 68), *todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante [...], mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso*. Esse “modelo constante” Benveniste caracteriza-o como sendo o Aparelho Formal da Enunciação e pode ser representado na figura de um triângulo em que a relação Enunciador (E)/Enunciatário (Ea) se institui num tempo (T) e num espaço (L) discursivos no qual se constrói a Referência (R).

Gráfico (2) – Representação de uma Instância Enunciativa



Esta representação possibilita-nos visualizar os fatores necessariamente envolvidos na instanciação do *Aparelho Formal da Enunciação*, na implementação do processamento discursivo: um locutor (L), que se institui como enunciador (E) *na e pela* atividade lingüística; um alocutário (A), co-instituído *na e pela* atividade lingüística como enunciatário (Ea); uma referência (R) que se constitui a partir da necessidade do locutor e do alocutário falarem sobre um determinado assunto, ou seja, de *co-referirem no e pelo* discurso, e, finalmente, a criação e articulação de outras “*entidades lingüísticas*” para a especificação e/ou modalização de categorias envolvidas no processamento de textos (tempo, lugar, modalidade, etc.). Dentre essas categorias, especial atenção merece a do tempo, uma vez que, produzido *na e pela* enunciação, apresenta diferenças substanciais em relação à maneira pela qual costumamos observá-lo. O tempo presente coincide com o instante da enunciação; e é a partir dele que todos os demais tempos se organizam.

Note-se que a relação *eu/tu* (E/Ea) é uma condição necessária para que se dê a implementação do processamento discursivo, pois ela constitui o sistema de referências pessoais necessário a que os falantes se apropriem da língua e a atualizem pelo ato de linguagem. E esse sistema de referências indicia-se no processamento discursivo pela implementação de certas estratégias responsáveis pela construção do enunciador (E), do enunciatário (Ea) e da inter-relação entre eles. Segundo Kerbrat-Orecchioni (*apud* MARI, 2001:133), *as interações verbais são o lugar onde a identidade social e a relação interpessoal são permanentemente construídas*. Em outras palavras, o lugar social de cada um é que será determinante na escolha do “que dizer”, do “como dizer” e do “quando dizer” algo a alguém. É no espaço do discurso que os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, além das imagens recíprocas que fazem um do outro, se manifestam de forma a construí-los dentro da instância enunciativa.

3.2 Instâncias enunciativas como espaços mentais

A teoria dos Espaços Mentais define a atividade do processamento lingüístico de modo a colocar em cena a dinâmica do trabalho do falante: *pensar, falar, ouvir, participar do discurso monitorando a criação de espaços, seu conteúdo, as ligações entre eles, a ordem em que aparecem* (FAUCONNIER, 1997:72)³. A noção apresentada anteriormente a respeito de instâncias enunciativas vem ao encontro da teoria proposta por Fauconnier e podem-se perceber pontos importantes de imbricação entre as duas teorias. A questão do tempo presente, por exemplo, a que Benveniste se refere como sendo o tempo axial do discurso em relação ao qual se criam e articulam os demais planos enunciativos, constitui ponto fundamental na construção de Espaços Mentais, desta vez denominado Espaço Base. Entende-se o Espaço Base como a organização formal – o aparelho formal da enunciação – necessariamente constituinte do processo de discursivização na configuração da representação lingüístico-cognitiva da situação de interlocução. Fauconnier (1984,1997), Fauconnier & Sweetser (1996) e Fauconnier & Turner (2002) denominam tal espaço “Espaço-Origem, Espaço-R ou o Espaço da “realidade” do falante”. É no interior do Espaço Base que se constituem e se articulam outros tipos de espaços constituintes do processamento discursivos. Considerem-se os exemplos abaixo:

(5) *Marcos Pasquim morreu ontem.*

(6) *Marcos Pasquim morreu ontem, no seriado “O Quinto dos Infernos”.*

Em (5), “Marcos Pasquim” e “sua morte” são interpretados no Espaço Base, no Espaço da “realidade do Falante”, no Espaço-R. Já em (6), dentro do Espaço Base, Espaço-R, através da expressão “no seriado “O Quinto dos Infernos””, implementa-se um novo espaço, Espaço-P(ictórico), no qual se interpreta a morte do ator. Note-se que a integração do Espaço-P ao Espaço-R cria um terceiro – o Espaço-I(integrado⁴) – que constitui o domínio de referência de (6).

³Originalmente lemos: “The thinker, speaker, hearer, discourse participant must keep track of the spaces set up, their content, the links between them, and the order in which they appear.”

⁴Estamos dominando Espaço I(integrado) o que Fauconnier & Turner denominam Espaço “blended”, espaço output da integração de espaços inputs.

Considere-se, ainda, o exemplo que se segue:

(7) *João acredita que Marcos Pasquim morreu ontem no seriado “O Quinto dos Infernos”.*

Em (7), temos a integração de três espaços no Espaço-I em que se interpreta todo o enunciado: o espaço da “realidade do falante”, o espaço implementado pelo epistêmico “*acredita*” em que se apresenta a crença de João e o espaço implementado pelo espaço “*no seriado ‘O Quinto dos Infernos’*”. Note-se que o Espaço-I, no qual se integram todos os espaços indicados em (7), é que, no processamento discursivo, constitui-se como o espaço da “realidade do falante”, o “espaço base” para a interpretação dos dois outros espaços. E o espaço implementado pelo epistêmico “*acredita*” é o “espaço base” para a interpretação dos elementos e relações estabelecidos no interior do espaço introduzido pela expressão lingüística “*no seriado ‘O Quinto dos Infernos’*”. Trata-se de um processo hierárquico e recursivo em que os espaços “encaixados” funcionam como fatores constituintes do Espaço Integrado, espaço total e totalizante em que se constitui o enunciador, espaço delimitado por uma Instância de Enunciação.

Todo o trabalho discursivo implica saber, em cada estágio, qual o Espaço Base e quais os espaços que se criam e se articulam em função dele, no seu interior, determinando construções e significados. É importante que se perceba que a configuração desses espaços não se dá de maneira isolada. no processamento discursivo, a articulação dos Espaços Mentais, se justaposta, se hierarquizada, é um fator importante na criação de efeitos de sentido. É o que se pode notar no exemplo (8), a seguir:

(8) *“Max está feliz. Ele venceu em Mônaco. Se assim não fosse, ele estaria triste.”*

Nesse caso, nós nos movemos no interior do Espaço Base – o espaço em que se interpretam todos os enunciados

de (8) – ativando um outro plano instituído em seu interior – o lugar, no tempo passado, em que ocorreu o fato causador da “felicidade de Max”. A seguir, sempre no interior do Espaço Base, Espaço-R, cria-se um outro espaço – contrafactual – em que se “lê” o estado de Max caso ele não tivesse vencido.

Note-se que, aproveitando a noção de “espaço do falante”, “Espaço-R(calidade)”, identificamos toda “Instância de Enunciação” como um Espaço Mental, um Espaço Referencial. Nesta perspectiva, estamos considerando que toda Instância de Enunciação é um Espaço Mental e nem todo Espaço Mental é uma Instância de Enunciação: há espaços outros, sempre introduzidos no âmbito de uma Instância de Enunciação. Isto quer dizer que uma Instância de Enunciação sempre é o espaço básico para algum outro Espaço Mental, que pode ser, ou não, uma outra Instância de Enunciação. Tome-se o seguinte exemplo:

(9) *A Roberta disse que Pedro Leopoldo é horivelmente quente, mas não o é.*

A parte do enunciado “*que Pedro Leopoldo é horivelmente quente*” é interpretado no Espaço da Instância de Enunciação introduzido pelo verbo *dicendi* “*disse*”, no espaço da “realidade” do enunciador construído por *Roberta*, espaço que, por sua vez, é interpretado no âmbito do Espaço Base que Fauconnier chamaria de “Espaço do Falante”. Note-se que a parte do enunciado “*mas não o é*” é interpretada no domínio do Espaço Base e não no âmbito do espaço subalterno, construído concomitantemente com o enunciador Roberta. E o resultado da articulação hierárquica dos dois Espaços num terceiro Espaço, o Espaço-I(ntegrado), constitui o Espaço-R, o espaço em que o falante emite (9): todo o enunciado (9) é interpretado no âmbito do falante que o emite.

Compreendida a questão do tempo e do espaço na correlação Instância Enunciativa/Espaço Mental, passa-se agora à questão da instituição dos enunciadores no processamento discursivo. Segundo Martins,

Todo Espaço-Origem identifica-se como instância fundadora do discurso através da qual o locutor, quando assume a palavra no discurso, institui-se como enunciador, institui o outro como seu enunciatário para, juntos, num determinado tempo e espaço lingüístico, construir a referência.[...] A cada um dos enunciadores, construídos no/pelo processamento discursivo, associa-se uma representação mental da realidade e todos os demais espaços mentais diferentes do Espaço-Origem são em função dele instituídos. (2000:88)

Pode-se perceber que também no âmbito da constituição dos enunciadores, a Teoria dos Espaços Mentais encontra-se estreitamente relacionada à da construção de Instâncias Enunciativas. Magalhães (1998), em sua dissertação de Mestrado acerca deste último tema, identifica dois mecanismos básicos de instituição dos enunciadores no processamento discursivo. O primeiro deles é a *situação default* e diz respeito diretamente à atividade “linguageira” do locutor. Este, ao assumir a palavra no discurso, institui-se, automaticamente, como enunciador na construção de um Espaço Base que pode integrar, ou não, outros espaços. Não é necessário que ele se apresente como tal: *o fato de “tomar a palavra” já é, em si mesmo, a senha para que a interlocução se dê* (MAGALHÃES, 1998:121). O segundo mecanismo está relacionado aos verbos e às expressões *dicendi* – ditos do dizer – pelos quais pode se instituir, num plano subordinado ao primeiro, uma outra instância enunciativa.

Em suma, a articulação dos pressupostos teóricos de Benveniste e Fauconnier leva-nos a compreender de maneira bastante clara todo o processamento discursivo e os fatores necessários à sua implementação. A correlação entre instâncias enunciativas e espaços mentais é evidente, o que só vem corroborar a tese de Fauconnier segundo a qual os espaços mentais são fatores constituintes do processamento discursivo e sem a articulação deles não há implementação do discurso.

3.3 A criação e articulação de instâncias de enunciação como operações básicas de discursivização

Ao especificar o quadro teórico aqui delineado, observamos que a discursivização representa o “motor” que comanda todos os princípios e/ou mecanismos que articulam todas as operações desenvolvidas nos outros módulos, conforme postula Castilho. Vimos também que é na criação e articulação de instâncias enunciativas que se apóia, necessariamente, a implementação do processamento discursivo. No item anterior, atribuiu-se, também, o estatuto de espaço mental a cada instância de enunciação. A partir de agora, então, o trabalho será desenvolvido no sentido de se arrolarem recursos lingüísticos utilizados na instituição dos planos enunciativos nos quais e pelos quais se instituem e se referenciam as relações enunciador/enunciário no processamento discursivo.

No item anterior, vimos que, segundo Magalhães (op.cit.:105), duas são as operações básicas, as “*formas de dizer*”, responsáveis pela instauração de instâncias enunciativas. Para a autora, essas “*formas do dizer*” englobam um conjunto bem maior de itens lexicais e/ou recursos lingüísticos do que aqueles arrolados pela Gramática Tradicional. Ela apresenta esses recursos lingüísticos como forma de se instituírem os vários planos enunciativos no discurso. O primeiro deles – a *situação default* – já apresentada anteriormente – é o mecanismo utilizado pelo locutor para se instituir discursivamente como enunciador num determinado tempo e lugar discursivos, trabalho realizado por meio das desinências temporais e pessoais afixadas às formas verbais do(s) enunciado(s) que profere.

Além da situação default, temos também um outro mecanismo – o da utilização dos verbos dicendi – que articula instâncias enunciativas a partir de um plano básico já estabelecido. Esse mecanismo se constitui de mecanismos diversificados:

- verbos *dicendi* por excelência;
- verbos “*não-dicendi*” utilizados, no contexto, como

“formas de dizer” como, por exemplo, *atacar*, *alfinetar* e outros;

- as nominalizações, ou seja, nomes oriundos de formas verbais que denotam uma situação de interlocução como, por exemplo, *promessa* (de prometer), *afirmação* (de afirmar), *acusação* (de acusar), *comentário* (de comentar) e vários outros;
- os termos de elocução que, diferentemente do grupo anterior, não encontram no léxico um correlato de origem verbal, mas também denotam uma situação de interlocução como os substantivos “palavra”, “lei”, “concepção”, ou operadores discursivos do tipo “conforme”, “segundo”, “de acordo com” e outros;
- na escrita, os parênteses, as aspas, os dois pontos e os travessões que introduzem, tanto direta como indiretamente, uma instância enunciativa.

De agora em diante, passo a chamar essas “formas do dizer” apenas de “expressões *dicendi*” por considerar ter essa nomenclatura um campo maior de significação quando se instituem, no processamento discursivo, planos discursivos subordinados a um plano base já estabelecido.

Nesta perspectiva, a articulação de instâncias enunciativas a um plano base já estabelecido se dá por intermédio de um locutor que dispõe de múltiplos recursos lingüísticos para lhe dar um enfoque pessoal. À representação de uma instância enunciativa articulada a uma outra que lhe dê suporte dá-se, usualmente, o nome de discurso relatado. Segundo Maingueneau (2001:139), *o discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação; põem-se em relação dois acontecimentos enunciativos, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante*. Um exemplo bastante simples do discurso relatado e da dicotomia enunciação citada X enunciação citante pode ser visto em :

(10) “EO [O cônego dissera EI [que ele não podia compreender os desígnios de Deus]].”

No exemplo acima, percebemos com clareza os dois planos enunciativos assim estabelecidos: no primeiro temos a enunciação citante, instituída por meio da *situação default*, pela qual o enunciador afirma algo acerca do cônego e o introduz como o enunciador da segunda instância enunciativa; no segundo temos a enunciação citada, instituída por meio do verbo *dicendi*, pela qual cita-se o que o cônego havia dito. Em resumo, o discurso relatado compreende os modos de representação no discurso de um outro discurso.

Tradicionalmente, as gramáticas normativas prescrevem três maneiras de se construir o discurso relatado, a saber: o discurso direto, o indireto e o indireto livre.

O discurso direto, considerado o mais simples com relação à sintaxe e também, conforme as palavras de Authier-Revuz (1998: 134), o mais “*fiel*” e “*objetivo*” no plano *semântico-enunciativo*, é relativamente bem mais complexo que o discurso indireto. A constatação disso é bastante simples, uma vez que todo enunciado pressupõe a presença de um locutor que, ao se constituir como enunciador, institui a instância enunciativa a partir do seu ponto de vista.

Assim, vejamos os seguintes exemplos:

- (11) “*Quer mais corrente de ouro... – atalhou o Sem-Pernas.*”
- (12) “*Criancinhas... criancinhas... – cuspiu a velhinha.*”
- (13) “*Tá preso, não pode fazer nada – riu o Sem-Pernas.*”

Pelos exemplos acima, percebe-se claramente que o locutor não se restringe apenas a relatar o que foi dito. Ele usa de outras formas verbais que não aquelas, por natureza, chamadas de *dicendi* para explicitar os modos de caracterização e realização dos enunciados. As formas lexicais *atalhar*, *cuspir* e *rir* representam a maneira pela qual o locutor se posiciona em relação à cena enunciativa que institui.

Ainda em relação ao discurso direto, Authier-Revuz (1988: 134) afirma o seguinte:

...mesmo quando cita textualmente – o que não é necessariamente o caso, pois sua propriedade característica é a autôn timeria, não a textualidade –, ele não pode ser conside-

rado como “objetivo”, na medida em que reproduzir a materialidade exata do enunciado não significa restituir o ato de enunciação – do qual o enunciado é apenas o “núcleo” – na sua integralidade.

O discurso indireto, freqüentemente tido nos compêndios gramaticais como uma extensão do discurso direto por meio de algumas “regras” de transformação das pessoas e dos tempos (AUTHIER-REVUZ, 1998:134), representa uma outra forma de representar o discurso num outro discurso. Temos um exemplo do discurso indireto em (10), acima.

Já o discurso indireto livre, normalmente considerado um meio-termo entre o discurso direto e o discurso indireto, é, segundo a autora, uma forma “inteira”, original e usada com freqüência, tanto no discurso oral como na imprensa ou nos ensaios.

Todavia, a autora considera essa trilogia de representação do discurso relatado bastante restrita, já que não consegue descrever outras formas de representação do discurso no outro discurso. Uma delas diz respeito ao que ela chama de modalização em discurso segundo. Por meio de determinados recursos lingüísticos, o locutor poderá indicar que não é ele o responsável pelo que enuncia e que está apenas se apoiando no discurso de outro. Eis alguns exemplos:

(14) “*De acordo com a viúva Santos, o senhor ajudou um bando de moleques a vaiá-la*”.

(15) “*Como diria a viúva Santos, o senhor não se envergonha de andar no meio dessa gente?*”

Uma outra representação do discurso relatado refere-se à auto-representação do dizer e é chamado pela autora de **modalização autonímica**. Trata-se da atividade metaenunciativa do dizer, voltada para si mesma ao mesmo tempo em que se faz. Esse tipo de representação pode ser constatado pelos exemplos:

(16) “*Se tu aparece assim na toca – assim tratavam o trapiche – os outros vão dar em cima de tu.*”

(17) “*Essa garota é, digamos, um tanto estranha.*”

(18) “Antes que a comida (se *poderia* chamar aquilo de comida?) chegasse naquele dia...”

As formas em destaque remetem ao comentário que o locutor materializa pela seleção de determinadas expressões lingüísticas, ao mesmo tempo em que constrói a referência; daí o motivo para que Authier-Revuz lhe atribua o nome de modalização autonímica.

Este pequeno condensado acerca do processamento discursivo tem como objetivo suscitar questões acerca do estudo da língua, não mais numa visão imanentista dos enunciados. A partir de uma concepção de linguagem como atividade interativa, na qual interlocutores se instituem como enunciadorees/enunciatários, situando-se num determinado tempo e espaço discursivos, espera-se que novas luzes possam ser lançadas para que novas contribuições aos estudos lingüísticos advenham desse desafio.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. Cláudia R. Castellanos Pfeiffer et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Lingüística Geral II*, Campinas, SP : Pontes, 1989.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CHOMSKY, Noam. *O Conhecimento da Língua, sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994, p. 21-66

FAUCONNIER, Gilles. *Espaces Mentaux: Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

_____. & SWEETSER (org.) *Spaces, Worlds and Grammar*. The University of Chicago Press, 1996.

_____. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark. *The Way We Think: Conceptual Blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

MAGALHÃES, Edna Maria Santana. *A construção de instâncias enunciativas em textos escritos do português culto do Brasil*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da PUC-MG, 1998. (Dissertação de Mestrado).

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido*. Recife: UFPE, 1991. Mimeo.

MARI, Hugo et alii. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

MARTINS, Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltroniére. *Dêixis, Discursivização e Espaços Mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da PUC/MG, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. In: DECAT, Maria Beatriz & BITTENCOURT, Vanda de Oliveira. *Revista SCRIPTA: Lingüística e Filologia*, vol. 02, nº 4, Belo Horizonte; PUC/Minas, 1999.

m

A noção de competência nas relações de trabalho e educação: alguns aportes para a reflexão ¹

Neide Elisa Portes Dos Santos *

* Mestre em Educação pela FaE/UFMG. Professora da FaE/UEMG/CBH e da FAFISETE/ FEMM. Membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE/FaE/UFMG. Contato: nportesd6@yahoo.com.br.

Resumo

Este artigo se propõe a evidenciar como a noção de competência vem ganhando centralidade nos discursos dos diferentes interlocutores, constituindo-se como uma noção substitutiva à de qualificação e discutir as implicações sociais desse processo.

Palavras-chave: qualificação; competência; negociação coletiva.

Résumé

L'objectif de ce texte fut d'analyser comment la notion de compétence devient central dans les discours des interlocuteurs politiques et sociales. Il présente aussi les implications sociales de le glissement de la notion de qualification vers la notion de compétence, on a focalisé, surtout, la question de la négociation collective.

Paroles-clef: qualification; compétence; négociation collective.

Introdução

Embora não haja experiências consolidadas no campo da certificação profissional baseada em competências e não haja um consenso em torno do que seja competência, observa-se, a partir da análise da literatura, que há uma tendência ao uso dessa noção em diferentes contextos e por diferentes interlocutores sociais: pelos empresários, como expressão do perfil desejável de trabalhador; pelos trabalhadores, também como um elemento caracterizador de um perfil requerido

¹ Baseado em resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, em nível de mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Fidalgo. A pesquisa teve apoio financeiro do CNPq e foi concluída em dezembro de 2003.

pelo mercado de trabalho; pelo Estado como norteador de políticas públicas e medidas educacionais; e pelos educadores como elemento constitutivo de currículos, avaliações e propostas pedagógicas.

O uso da noção de competência em detrimento da noção de qualificação vem ocorrendo quase que de forma dogmática em diferentes contextos e por diferentes interlocutores sociais. Nessa perspectiva, tornam-se necessários estudos que dêem conta da materialidade deste deslocamento conceitual, pois este tem implicações sociais mais amplas, à medida que incide sobre o valor de troca de uma mercadoria “especial” – a força de trabalho.

A ausência de consenso em relação à definição de competência pode ser elucidada na citação abaixo:

Para Dubar (1996), aquilo que Touraine definiu como “qualificação social” foi posteriormente definido, nos anos 80, como competência.

A expressão “qualificação social” apresenta-se muito mais como elucidativa do que “competência”. A idéia de “qualificação social” expressa com muito mais propriedade o que se está requisitando hoje dos trabalhadores, ainda mais se associada à expressão “atitudes e comportamentos economicamente úteis”, usada por Offe, que é, no final das contas, o que o “modelo de competência” vai procurar formar junto aos trabalhadores. Apesar de considerar toda qualificação “social”, esta definição é esclarecedora quando colocada em contraponto à “qualificação conteudística”. A utilização do termo competência, que se apresenta como “algo novo”, parece significar uma tentativa de ocultação do que se está procurando formar junto aos trabalhadores, como diz Tanguy, a noção de competência expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais, mudanças essas caracterizadas nas empresas pela busca de elementos subjetivos para a adaptação do trabalhador às novas práticas produtivas. Atrás do novo está a imprecisão e a confusão do que ainda não está dado, claro (ARAÚJO, 1999, p. 174).

Como é argumentado acima, a noção de competência é caracterizada, segundo Tanguy (apud ARAÚJO, 1999), por uma ambivalência, à medida que essa expressa e ao mesmo tempo oculta as mudanças na prática social que passam pela

busca da adaptação dos trabalhadores às novas práticas produtivas. Entretanto, como afirma Deluiz (1996), a noção de competência é um processo histórico, não sendo portanto um “desdobramento natural” das mudanças da organização do trabalho, dependendo das relações de poder que se estabelecem entre os diferentes interlocutores sociais, cujos contornos dessas relações variam de país para país.

Em face do quadro ora exposto, o propósito deste artigo é o de discutir as implicações sociais do deslocamento da noção de qualificação para a de competência, especialmente sobre os processos de negociação e de qualificação da força de trabalho.

A relação qualificação e competência

É recorrente na literatura vincular-se a ênfase na noção de competências às transformações sociais decorrentes do processo de reestruturação produtiva. Mertens (1996), ao tratar do uso da noção de competência, vincula-o às mudanças nos padrões de competitividade, decorrentes de novos requerimentos de qualidade dos produtos e serviços oferecidos pelas organizações. Nessa perspectiva, o uso desta noção nas relações de trabalho poderia, pois, ser vinculado à instituição do modelo japonês de produção, à medida que, nesse “novo” contexto produtivo, passa a ser exigido dos trabalhadores um novo padrão de integração ao processo de trabalho. Enquanto padrão de industrialização, o fordismo, como argumenta Duarte (2000), contribuiu para simplificação e o parcelamento de tarefas, baseando-se em uma maior divisão do trabalho, na produção em massa e em rápidos incrementos de produtividade. Enquanto regime de acumulação, o fordismo, marcado pela produção em série de bens padronizados “pelo uso de máquinas especializadas não-flexíveis” (HIRATA, 1994, p.125), com comandos que esvaziavam a capacidade de reflexão dos trabalhadores, admitia trabalhadores pouco ou não-qualificados. Nesse processo, a qualificação profissional e mesmo o maior nível

² A expressão foi difundida por meio de vários trabalhos que se inspiraram na Escola Francesa da Regulação. Esta corrente de pensamento tem como objetivo analisar as razões do crescimento capitalista e suas respectivas crises, bem como a variedade desses fenômenos no tempo e no espaço. Entretanto, crise e crescimento fazem parte de um corpo único, de forma que as raízes da crise somente poderão ser compreendidas mediante o entendimento das formas e processos que sustentaram o crescimento em determinados momentos históricos. Para tanto, buscam distinguir e caracterizar os diversos modelos de desenvolvimento, como por exemplo, do pós-guerra e da atual configuração internacional, sob três aspectos: um modelo de organização do trabalho, um modo de regulação e um regime de acumulação. Este último, refere-se às condições macroeconômicas que sustentam a continuidade do investimento e do retorno do capital investido, visto que os capitalistas se deparam com a natureza incerta da demanda que está associada ao comportamento contraditório e imprevisível dos indivíduos (FLORES, 2000, p.289).

³ De acordo com o autor, a arquitetura da organização consiste em um conjunto de relações tanto internas quanto externas que a empresa estabelece e é o elemento que a ela confere a flexibilidade.

de escolaridade não constituíam elementos centrais, face à profunda divisão e parcialização das tarefas.

As alterações no regime de acumulação² fordista para o designado flexível ou *especialização flexível*, como propõem Havey (1989) e Piore; Sabel (*apud* HIRATA, 1994) e o *novo conceito de produção* por Kern; Schumann (citados por HIRATA, 1994), têm promovido mudanças nas relações de trabalho e nos processos de gestão da educação profissional, configurando o processo de reestruturação produtiva. Tal processo é marcado pela incorporação de inovações tecnológicas e organizacionais, requerendo um novo perfil de trabalhador e gerando mudanças nos processos de negociação e no valor da força de trabalho, além de promover mudanças naquilo que Mertens (1996) considera como arquitetura da empresa³ – mudanças estas, relacionadas não só às inovações tecnológicas no sentido estrito, mas também às mudanças organizacionais.

Essas “novas” formas de organização alternativas ao modelo Fordista ganham contornos mais definidos a partir dos anos 80, *vis-à-vis* às necessidades de mudanças nos padrões de produtividade e competitividade, da introdução de inovações gerenciais e institucionais. Nessa perspectiva, a institucionalização do regime de acumulação flexível exerce influências sobre a qualificação do trabalhador, fazendo com que a formação profissional torne-se um dos fatores de vantagem competitiva, tanto para as empresas quanto para o trabalhador. As “novas” formas de organização do trabalho promovem, também, o esvaziamento da noção de posto de trabalho e de tarefas, forçando o capital a buscar novos padrões de gestão da força de trabalho. É nesse contexto que a noção de competências vem ganhando maior ênfase.

Como lembra Manfredi (1998), há um movimento no campo das representações e das concepções no sentido de substituir a noção de qualificação pelo modelo de competências. Do ponto de vista da materialidade do deslocamento conceitual da noção de qualificação para a de competência, a noção de competência, vinculada a essas novas normas de recrutamento, tende a promover um processo de individuali-

zação na negociação da força de trabalho, podendo acirrar ainda mais a competitividade entre os trabalhadores e acarretar uma diminuição no valor de troca da força de trabalho. Isso porque, ao individualizar as referências, o modelo de competência coloca em xeque o poder sindical. Vale ressaltar, no entanto, em relação ao deslocamento conceitual de qualificação para competência, que a noção de competência pode ser analisada em diversos aspectos:

No seu aspecto político, constitui um importante elemento de mediação das atuais relações entre capital e trabalho, colocando sob tensão o controle sobre o processo de trabalho e as definições de carreiras, salários e promoções. No seu aspecto econômico, ela vem se constituindo como parte integrante das políticas de produtividade e competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, das estratégias de competitividade internacional, pois tem sido tomada como fator de alavancagem da produção. No seu aspecto social, vem pôr em risco as identidades profissionais, re-significar as relações de gênero, com implicações importantes (ARAÚJO, 2001, p.02)

⁴O termo “novas” formas de organização tem aqui, o mesmo sentido que é atribuído por (ARANHA, 2000). A autora usa essa expressão quando apresenta as mudanças na organização do trabalho que buscam superar o modelo taylorista/fordista – novos paradigmas que buscam romper com a rigidez do antigo modelo, promovendo a flexibilidade do trabalho, mudanças na estrutura ocupacional e nos requerimentos de qualificação do trabalhador.

Do ponto de vista das organizações, as competências configuram um modelo de tratamento, controle e organização dos trabalhadores fazendo requerimentos do tipo: “capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar, de consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha. Isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro” (HIRATA, 1994, p.126). A instituição desse novo modelo de tratamento contribui para que formas autoritárias de gestão da força de trabalho sejam combinadas ou substituídas por novos critérios orientados a lograr o envolvimento e o compromisso dos trabalhadores pela “gestão participativa”. As empresas líderes no mercado são também líderes no desenvolvimento de formas participativas de gestão, embora essa forma já esteja sendo adotada, como argumenta (INVERNIZZI, 2000, p. 46), até em empresas de setores mais “atrasados”, como a indústria têxtil e calçadista. Além desses novos atributos requeridos aos trabalhadores – capacidade

de pensar, de agir, ter iniciativa – vinculados às formas de gestão da empresa ora descritas e em face da institucionalização do modelo de competências, o capital tem buscado

[...] novas normas de recrutamento privilegiando o “nível do diploma”; sendo que o diploma ganha a conotação de certificação de competências; a valorização da mobilidade e da sequência de trabalho individualizada; novos critérios de avaliação que colocam em evidência as qualidades pessoais e relacionais; a formação contínua; e o questionamento dos sistemas de classificação, fundados sobre os “níveis de qualificação” multiplicando fórmulas de individualização do trabalho; da carreira, da performance e da formação. A noção de competência se constrói, assim, para possibilitar a realização dos objetivos das empresas (DUBAR *apud* ARAÚJO, 1999, p. 175-176).

Entretanto, cabe ressaltar que a competência configura-se como uma noção em função da ausência de um consenso em torno de sua definição e mesmo do seu surgimento. De acordo com Hirata (1994, p.132-133),

a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associadas, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Diferentemente da noção de competência, a utilização da noção de qualificação parece ser mais consensual e expressar relações sociais vigentes no regime de acumulação fordista, que era marcado por relações mais estáveis entre carreira e salários, à medida que estavam apoiadas em uma grade de classificação. Nessa perspectiva, para Araújo (1999), a qualificação baseia-se em conhecimentos teóricos formalizados, ou seja, em um saber acadêmico correspondente a um título/diploma, relacionando-se a um conjunto de conhecimentos adquiridos durante o processo de socializa-

ção/educação formal, estando, portanto, vinculada à relação entre escolarização e ocupação no posto de trabalho.

A qualificação como elemento norteador das relações de trabalho pode ser pensada a partir de diferentes aspectos enquanto preparação da força de trabalho, enquanto relação social. Manfredi (1998) trabalha as diferentes dimensões da qualificação – a qualificação como sinônimo de preparação de “capital humano”, a qualificação formal, a concepção de qualificação no modelo taylorista, e a qualificação social do trabalho e do trabalhador.

A concepção de qualificação relacionada à teoria do capital humano nasce, segundo a autora, associada ao modelo de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60 e da necessidade de se racionalizar os investimentos do Estado em relação à educação escolar, com o objetivo de garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional – um diálogo entre a formação oferecida e as necessidades de qualificação. Nessa perspectiva, de acordo com a autora.

No plano macrosocietário, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional estreitamente vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro dessa lógica da qualificação entendida como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada), para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal.

Associada à conotação macroeconômica (não exclusivamente na ótica do “capital humano”, embora contaminada por ela) construiu-se uma outra conotação do termo qualificação, restringindo-a ao binômio emprego/educação escolar (MANFREDI, 1998, p. 16).

A busca por essa consonância entre oferta formativa e necessidades do setor produtivo é que vai influenciar a instituição de programas de capacitação e formação de trabalhadores na empresa flexível.

No que concerne à qualificação formal, a autora argumenta que tal noção foi empregada como índice de desenvolvimento socioeconômico, abrangendo as taxas de escolarização da população. Paiva (citada por MANFREDI 1998) afirma que qualificação formal foi utilizada como parâmetro para o planejamento da educação – para se dimensionar os números de diplomas necessários em determinadas áreas ou setores profissionais, para o cálculo da taxa de retorno por meio de diferenciais de rendimentos, em função dos anos de escolaridade e da posse de um diploma – uma estratégia de racionalização da oferta formativa.

No modelo taylorista, como lembra a autora, a qualificação relaciona-se estritamente ao posto de trabalho e não a um conjunto de atributos do trabalhador. Tal concepção também influencia a formação do trabalhador, à medida que o importante é assegurar que o processo formativo possibilite aos trabalhadores a preparação para o desempenho de tarefas/funções específicas e operacionais, vinculados ao posto de trabalho.

Em relação à qualificação social do trabalho, seu uso, de acordo com Manfredi (1998) et al., é vinculado ao binômio qualificação / desqualificação como sendo algo inerente à organização capitalista do trabalho, sendo portanto, resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos. Esse binômio, qualificação / desqualificação pode ser materializado nas atuais formas de organização do trabalho, em especial, entre aquelas empresas que desenvolvem programas de capacitação. Pois, de um lado, as empresas tendem a canalizar os investimentos na qualificação dos trabalhadores considerados estratégicos; de outro, a responsabilizar o próprio trabalhador (aqueles considerados facilmente substituíveis) por sua própria (re)qualificação profissional. Do ponto de vista teórico, essa questão qualificação / desqualificação é controversa. Há autores que defendem a tese de que a complexificação do processo de trabalho pode funcionar como um processo de qualificação (a organização qualificante), pois ao se defrontar com uma situação imprevista, o trabalhador mobilizaria / construiria

conhecimentos necessários à resolução de problemas – o que necessariamente o levaria à aquisição de novos saberes.

Ramos (2001), a partir da noção de eventos⁵ proposta por Zarifian (1999), traz elementos que podem subsidiar as discussões em torno dessa questão da qualificação no trabalho. Para a autora,

a noção de eventos sustenta noção de competência na gestão do trabalho, conforme explica o autor [ZARIFIAN]: a competência profissional não poderia ser fechada nas pré-definições de tarefas a efetuar no posto de trabalho, ou depender do trabalho prescrito, principalmente por que ela pertence essencialmente ao indivíduo. Por isso, a competência deveria, face a um evento, ser mobilizada pelo indivíduo na situação concreta considerada em seguida um estudo *a posteriori sobre o evento* (RAMOS, 2001, p.197) (grifos da autora).

Nesse sentido, como lembra a autora, uma organização estruturada para gerir eventos deve-se modificar em alguns aspectos: exigência de uma maior iniciativa por parte do próprio indivíduo, valorização dos saberes mobilizados pelo indivíduo no enfrentamento de eventos mais complexos, mudanças na maneira de avaliar as aprendizagens profissionais e a experiência de um trabalhador.

De acordo com Ramos (2001), em consonância com a noção de eventos, as pessoas poderiam fazer evoluir suas competências a partir da chamada organização qualificante.

Outros dois aspectos relevantes para caracterizar uma organização qualificante seriam: a reorganização da atividade industrial sobre a base comunicacional e a possibilidade de seus membros reelaborarem os objetivos de sua atividade de trabalho. (ZARIFIAN apud RAMOS, 2001, p.199). A base comunicacional, de acordo com a autora, adquire relevância nesse contexto, uma vez que o desempenho nas organizações qualificantes depende da qualidade das interações e do estabelecimento dos acordos, visando o sucesso das ações conduzidas em comum. Em contrapartida, a organização tornaria-se, também, suscetível de evoluir a partir das ações de seus membros. Segundo Ramos (2001, p.199-200),

⁵De acordo com a autora, a noção de eventos, tal como proposta por Zarifian (1999 a), pode ser entendida como aquilo “que ocorre de maneira particularmente imprevista, surpreendente, vindo perturbar o desenvolvimento normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade automatizada de assegurar a auto-regulação. Incluem panes, desvios de qualidade, materiais em falta, mudanças inusitadas no programa de fabricação, demanda repentina de clientes. Podem ser compreendidas também como questões inéditas postas pelo ambiente e que mobilizam as atividades de inovação; por exemplo, novos usos possíveis de produtos, novas expectativas de um cliente, etc”.

Uma das razões para se considerar esse tipo de gestão da produção como qualificante estaria na própria normalidade dos processos automatizados, já que esse possibilitaria a aquisição de rotinas e hábitos de trabalho, mediante certo exercício reflexivo do indivíduo sobre as maneiras de trabalhar. Essa visão de aprendizagem supõe uma suficiente e previsibilidade de situações profissionais que assegurem uma pertinência durável dos hábitos assim adquiridos.

Outra razão, mais coerente com a noção de eventos, destaca a imprevisibilidade como origem e ocasião da aprendizagem. O que se aprenderia não seriam mais hábito, mas uma adaptabilidade às situações mutantes. O pesquisador detém-se sobre essa razão, apresentando três formas de aprender frente aos eventos. A primeira consiste em explorá-los sistematicamente, de maneira a compreender suas causas e implicações. Neste caso, os eventos funcionariam como as situações desafiadoras que na ótica da psicologia cognitiva, provocariam aquilo que Piaget denomina de *desequilíbrio*, gerando assim, novas competências. Uma segunda forma consiste em explorar um evento pelas escolhas de soluções possíveis para responder a uma categoria de problemas. Por fim, a terceira forma consiste aprender com o sucesso de uma diversidade de situações profissionais, cada uma delas comportando elementos parcialmente novos.

Nesse quadro, o processo de deslocamento da noção de qualificação para a de competência poderia colocar em xeque o papel da escola na formação / preparação para o trabalho, passando essa responsabilidade para a empresa – a organização qualificante.

Eis uma questão que careceria de aprofundamento. Nesse sentido, caberia problematizar também como os saberes construídos / revelados nesse processo poderiam ser reconhecidos e certificados? Essa constitui questão que pode configurar-se como problema para a gestão de processos de certificação baseados na noção competências.

No paradigma taylorista / fordista o conceito de qualificação era, como lembra Fogaça (1992), relacionado “ao preparo para a simples execução de rotinas e seqüências de tarefas e operações pré-determinadas pelos setores de planejamento de produção, num ritmo estabelecido pelos estudos de tempo e movimentos”.

Ao abordar os desafios à educação profissional no contexto da globalização da economia, Deluiz (1996) afirma que as mudanças na organização do trabalho que caracterizam os novos conceitos de produção relacionam-se com o uso de tecnologia informacional e com as mudanças organizacionais, tornando questionáveis noções como qualificação para o posto de trabalho ou qualificação do emprego. Segundo a autora, “o trabalho já não pode ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que exigem competências semelhantes aos trabalhadores” (DELUIZ, 1996, p.3).

Entretanto, além dos saberes profissionais exigidos no modelo taylorista / fordista de organização do trabalho, o capital tem requerido dos indivíduos, por meio das mudanças ocorridas no setor produtivo, especialmente a partir dos anos 80 e da incorporação do modelo de competências, qualidades relacionadas à subjetividade e à capacidade de atuar em circunstâncias críticas, envolvendo o que Zarifian (1996) denomina “exercício sistemático de uma reflexividade do trabalho”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais seriam adquiridos tanto no processo de escolarização, quanto no próprio exercício profissional.

A vinculação dos saberes adquiridos tanto no processo de educação formal quanto no exercício de uma profissionalidade, pode ser expressa também pela qualificação real. Segundo Deluiz (1996), a qualificação real representa “um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)” (DELUIZ, 1996, p.3).

O processo de aquisição dos saberes profissionais impulsiona o encobrimento do *real embricamento* (GUIMARÃES; ROCHA; SANTOS, 2000, p. 21) entre a referência “qualificação” e a noção de competência, à medida que o processo de certificação de competências não despreza a qualificação inicial, habitualmente adquirida nos processos de formação / socialização e considerada na contratação do trabalhador.

Esse embricamento entre ambas as noções constitui um processo contraditório, à medida que a escola tenderia a deixar de ser um *locus* privilegiado de formação do trabalhador (FIDALGO, 1999). Por outro lado, essa instituição seria chamada a formá-lo a partir do que Jacynte e Gallart (1998) designam como competências básicas ou de empregabilidade, ou seja, comportamentos elementares que demandam dos trabalhadores conhecimentos como leitura, escrita e cálculo; e competências genéricas, como as habilidades para analisar e interpretar.

Entretanto, vale ressaltar que o debate sobre o deslocamento da noção de qualificação para a de competência vem ocorrendo para além do plano conceitual, pois tem promovido, entre outros, um redimensionamento das relações de trabalho e dos processos de gestão da educação profissional. Pois o processo de mudanças faz com que o trabalhador tenha necessidade de dar prova de sua competência, o que conduz, segundo (RAMOS, 2001, p.221), a uma instabilidade e a uma seleção permanente. O conceito de competência traduz, segundo a autora, “a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (p.221).

Ainda no confronto qualificação e competência, Dugué (1994), citada por Araújo (1996), contrapõe as duas noções na medida em que, para a autora,

A qualificação se constrói através de relações de força entre duas partes e é associada a uma concepção de relações sociais funcionando somente sobre o modelo de confrontação.

O conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e as contradições entre direções empresariais e de trabalhadores.[...].

A noção de competência, ao contrário, contribui para mascarar as oposições possíveis entre exigências dos postos e conhecimento dos homens (ARAÚJO, 1996, p. 179).

À medida que a noção de competência mascara, como afirma Dugué, as oposições entre as exigências dos postos e

o conhecimento dos trabalhadores, percebe-se que há pelo menos dois aspectos concernentes a essa relação que precisam ser analisados. Um refere-se aos processos de negociação coletiva; e o outro à questão da inclusão / exclusão dos trabalhadores nos processos educativos. A partir do pressuposto de que as competências aparecem nas empresas mais como um mecanismo de diferenciação no posto de trabalho do que como a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de (re)qualificação (pois as empresas tendem a canalizar os investimentos nos trabalhadores considerados estratégicos), as medidas de qualificação na própria empresa podem contribuir para que somente os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho tenham oportunidades de desenvolvimento profissional e condições de empregabilidade⁶. Pois se antes o modelo de qualificação relacionava o nível de escolarização à classificação dos trabalhadores no processo de trabalho, possibilitando negociações coletivas, o modelo de competências, por não estar apoiado em uma grade de classificação, promoveria o arrefecimento de alternativas coletivas de negociação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de programas de qualificação na e pela empresa poderia ser apropriado pelo capital como estratégia de competitividade, servindo aos trabalhadores, mais como um mecanismo de diferenciação no posto de trabalho que como possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de reconversão profissional⁷. Nesse sentido, os trabalhadores poderiam ter oportunidades diferenciadas de trajetórias (re)qualificantes nas empresas, à medida que os investimentos tendem a ser focalizados nos setores ou trabalhadores considerados estratégicos. Por outro lado, se se considerar a definição de empresa qualificante apresentada anteriormente, todos os trabalhadores, ao se defrontarem com as situações de evento, poderiam ter oportunidade de desenvolver uma (re)qualificação.

Além das questões elencadas em relação ao confronto qualificação / competência, observa-se que a qualificação, apesar de seu esvaziamento em relação à noção de competência, vem ganhando centralidade nas organizações (pelo

⁶ De acordo com EVANGELISTA e MACHADO (2000, p.141), "baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho. [...] A empregabilidade tem sido referência nas atuais políticas educacionais e de formação profissional e tema de grandes debates, sobretudo, quando centra, nos indivíduos, a responsabilidade de sua integração no mercado de trabalho, ou desconhece a importância do local de trabalho como espaço de exercício de direitos sociais, ou quando não considera a educação como prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social."

⁷ Segundo EVANGELISTA (2000), reconversão profissional relaciona-se ao processo de transformação no perfil de qualificação, mediante formação profissional básica ou específica, pelo qual passam os trabalhadores, podendo ocorrer tanto por iniciativa própria, quanto ser motivada pela demanda do empregador em função de seu interesse em melhorar o desempenho de seus empregados ou em razão de mudanças tecnológicas e organizacionais sofridas pela empresa (EVANGELISTA, Janete. Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM, 2000.)

menos na dimensão da preparação da força de trabalho).

Ao discutir a questão da qualificação do trabalho e relações sociais, Machado (1996) aborda o papel estratégico que esta vem adquirindo no processo das mudanças no mundo do trabalho, especialmente, no processo de reestruturação produtiva. A autora discute também, as implicações desse processo sobre a negociação da força de trabalho. Para Machado (1996),

a qualificação é, cada vez mais, um valor estratégico de interesse do trabalhador e do empregador. Este, ávido pelos ganhos de produtividade e qualidade; aquele, premido pela concorrência inter-classe, estimulada pela dinâmica capitalista, busca forma de se auto-valorizar no mercado e nas relações de trabalho (MACHADO, 1996, p. 30).

Em relação à noção de competências, Hirata (1994) afirma que esta configura-se como uma noção bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação; e se constitui como uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores – Kergoat e Freyssenet.

A riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por esses últimos estudiosos [Kergoat e Freyssenet], que salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que serve de base para o sistema de classificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla que a primeira, por incorporar as noções de qualificação sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de decomposição em “qualificação real” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e “qualificação operatória” (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho)[...], finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital – trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (HIRATA, 1994, p. 133) (Grifos da autora).

No contexto brasileiro, cuja PEA⁸ possui um nível de escolaridade baixo e que as relações de trabalho tendem à precarização, as dimensões da qualificação propostas por Hirata (1994), configuram um problema de gestão da força de trabalho.

No documento publicado pelo Departamento Inter-sindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) – *Mercado de Trabalho no Brasil*, é descrita a situação do trabalhador brasileiro em termos da proporção de ocupados na indústria, no setor de serviços e na agricultura. Observa-se em todas as regiões do país um maior número de trabalhadores ocupados no setor de serviços (transporte, comunicação, serviços auxiliares de atividades econômicas, administração pública etc.). Nos anos 90, o perfil da força de trabalho brasileira, de acordo com o documento, era constituído por:

[...] jovens adultos, com idade entre 20 e 39 anos (50,5%), com menos de oito anos de estudo (59,6%), e do sexo masculino (59,7%). A baixa escolaridade da população aparecia no levantamento (59,6% não completaram o ensino fundamental), no entanto, os números também mostravam que o mercado de trabalho ignorava a realidade e exigia qualificação dos trabalhadores: 24,9% dos ocupados haviam completado o ensino médio ou ingressado em uma faculdade. Apesar da exigência de qualificação, a precarização das relações de trabalho também se revelava: boa parte dos ocupados (8,5%) era constituída por crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos (DIEESE, 2001, p.7).

A partir do diagnóstico ora apresentado, percebe-se que o perfil da força de trabalho brasileira é constituído em sua maioria por trabalhadores com baixo nível de escolarização. Por outro lado, como foi apresentado, o próprio mercado de trabalho parece ignorar essa realidade ao exigir maior qualificação dos trabalhadores.

Ao discutir a questão dos desafios postos à educação profissional, no contexto da globalização econômica e de mudanças organizacionais, Deluiz (1996) argumenta que, nos setores onde vigoram os “novos conceitos de produção”,

⁸ População Economicamente Ativa. Compreende uma parcela composta de pessoas que: durante o período de referência trabalharam; por algum motivo, como férias por exemplo, não estão trabalhando; estão desocupadas, mas que estão à procura de trabalho.

noções como qualificação para posto de trabalho ou qualificação do emprego tornam-se questionáveis, pois o trabalho nesses setores já não pode, de acordo com a autora, “ser pensado a partir de ocupações que exijam competências semelhantes aos trabalhadores.”

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) (DELUIZ, 1996, p. 3).

A noção de qualificação real apresentada pela autora na citação acima (e também discutida por Hirata (1994)) pode, por um lado, representar uma espécie de reconhecimento de saberes oriundos da experiência de trabalho, o que poderia representar, principalmente pela certificação de competências, a possibilidade de desenvolvimento de uma trajetória de reconversão profissional. Podendo até se constituir, na ótica da racionalidade dos investimentos em qualificação dos trabalhadores, num instrumento de negociação da força de trabalho, à medida que visa à melhoria do desempenho do trabalhador e sua adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais. Sob esse aspecto é que as investigações acerca do funcionamento dos sistemas de certificação ocupacional, baseadas em competências e sua relação com os processos de negociação da força de trabalho, tornam-se relevantes.

Por outro lado, como afirma Fidalgo (1996):

A reestruturação capitalista aprofunda as contradições sociais, pois incide sobre os processos de reprodução da força de trabalho, a estrutura das oportunidades de venda desta mer-

cadoria especial, os critérios de sua remuneração e valorização, a relação entre seu valor de uso e seu valor de troca, o poder de negociação sindical e as relações capital e trabalho (FIDALGO, 1996, p. 45).

As contradições sociais decorrentes do processo de institucionalização da noção de competência são ainda mais aprofundadas em face das formas individualizadas de negociação da força de trabalho que podem ocorrer no processo de desenvolvimento da qualificação real. Ao comparar as definições de qualificação e competência, (ARRUDA, 2000) aponta como um de seus elementos constitutivos, o processo de individualização do trabalho, da carreira e dos salários, presentes nos argumentos de Dubar e que foram anteriormente mencionados:

Mas, enquanto a qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas, a competência remete à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. O indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho e não pelo cargo que ocupa. O modelo da competência possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de posto de trabalho e o enquadramento e a remuneração conseqüentes, visto que a fragmentação do trabalho já não atende à lógica do novo padrão produtivo, impondo um forte processo de individualização, orientado para a gratificação individual, pelo alcance das metas propostas ou pelo aprofundamento de questões e estudos compatíveis com os interesses e objetivos da organização (ARRUDA, 2000, p. 23).

A busca pela melhoria dos padrões de competitividade e produtividade, no contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia, faz com que as organizações busquem estratégias para promover maior integração do perfil do trabalhador às necessidades da organização. No bojo desse processo é que a questão da certificação profissional, baseada em competências, vai adquirindo contornos mais precisos. Por outro lado, esse processo configura-se como um desafio, dada

[...] a necessidade das empresas e do próprio sistema formador de formalizar essa qualificação real, esse conjunto de competências que está muito mais ao nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. A busca de referenciais para apreender as competências, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade de resolver problemas e o modo como são postas em ação em uma situação concreta, têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas. DELUIZ (1996. p. 4-5).

No que se refere ao desenvolvimento de competência e aos processos de certificação, alguns países têm adotado a certificação profissional baseada em competências como uma estratégia de adequação ao novo paradigma produtivo e aos novos padrões de competitividade e produtividade. Neste processo, torna-se necessário analisar os desdobramentos dessa (nova?) prática de (valorização?) dos saberes dos trabalhadores – aqueles construídos no processo de trabalho.

Algumas considerações finais

Como foi discutido, o deslocamento conceitual da noção de qualificação para a de competência ultrapassa a dimensão conceitual. Essa mudança de referências (qualificação para competência) traz implicações sociais mais amplas, pois incide sobre os processos de negociação da força de trabalho, na medida em que tende a individualizar os processos de negociação, podendo até vir a enfraquecer ainda mais a luta sindical. Pois,

a qualificação significa uma codificação, pressupõe as grades de classificação, de caráter coletivo, que representa a existência de indivíduos as quais são atribuídas remunerações. A qualificação é o principal determinante de atribuições no posto de trabalho, sua remuneração e sua promoção (TANGUY, 1997).

A qualificação profissional, em última análise, baseia-se em

conhecimentos teóricos formalizados com vistas a pôr em prática uma profissionalidade.

As competências já não estão ligadas à formação inicial. Elas podem ser adquiridas em empregos anteriores, em estágios de formação, em atividades fora da profissão e familiares. São tratadas como uma característica individual (ISAMBERT-JAMATI *apud* ARAÚJO, 2001, p. 177-178).

Além disso, observa-se que a questão da qualificação de alguns trabalhadores torna-se um elemento estratégico de competitividade para as empresas, uma vez que

ao mesmo tempo que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido, que de acordo com vários estudos, não ultrapassa 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de trabalhadores “precarizados”, temporários ou simplesmente excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como problema para o mercado (FRIGOTTO, 1998, p.97).

Esse quadro descrito por Frigotto(1998) nos dá indicadores de que as discussões em torno da relação entre escolaridade básica e desenvolvimento de competência constituem outra questão que precisa ser problematizada, pois ora a empresa aposta na escolarização como uma etapa do processo de (re)inserção nas relações sociais de produção, ora a empresa questiona a efetividade da educação formal na preparação/formação dos trabalhadores.

Referências

ARANHA, A. V. S. Modelo Japonês de Produção. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/ UFMG, 2000, p.211.

ARAÚJO, R. M. de L. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho & Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Rio de Janeiro, Niterói, n.º 1, p.173-186. *Trabalho & Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EduFF, Setembro de 1999.

_____. *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. 207 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, SENAC-DN, v.26, n.2, maio-ago, 2000. p. 18-27.

DELUIZ, N. A. Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. *Boletim Técnico do SENAI*. n.º 2, V.22, p.1-11, maio/agosto 1996. Disponível em: <<http://200.179.53.5/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>> Acesso em: 10 Dez 2001.

DIEESE. *Mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: 2001. p. 1-18. Disponível em <http://www.dieese.org.br/esp/mercado-detrabalho.pdf>. Acesso em: 01 de Agosto de 2003.

DUARTE, A. M. C. A crise do Fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho & Educação* – Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º 7, p. 48-61, jul/dez, 2000.

EVANGELISTA, J; MACHADO, L. Empregabilidade. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM, 2000, p.141.

EVANGELISTA, J. Reconversão Profissional. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/ UFGM, 2000, p.278-279.

FERREIRA, C. G. Reestruturação Produtiva. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFGM, 2000, p.283-284.

FIDALGO, F. O caráter das atuais transformações societárias e a questão do lugar dos sujeitos nestas mudanças. In: _____ (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. cap.2, p. 41-60.

_____. *A Formação Profissional Negociada, França e Brasil, anos 90*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999. 226p

FLORES, C. Regime de Acumulação. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, 2000, p.284-285.

FOGAÇA, A. Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Página Aberta, 1992. p. 13-46.

FRIGOTTO, G. Os delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual No Campo Educacional. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 77-108.

GUIMARÃES, B. D.; ROCHA, N. L.; SANTOS, N. E. P. dos. O desenvolvimento de competências no quadro da reestruturação produtiva. *Trabalho & Educação em Perspectiva* – NETE/ FaE/ UFMG. Belo Horizonte, n.º 7, p. 20-26, jan/jun 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.

INVERNIZZI, N. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos anos. *Trabalho & Crítica* – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Rio Grande do Sul, n.º 2, p. 45-61, Setembro de 2000.

JACINTO, C.; GALLART, M. A. (coord.). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: CINTERFOR, 1998. 341 p. Disponível em: <[http:// www. cinterfor.org.uy /public/ spanish/region/ ampro/cinterfor/ publ/ jacinto/ index. htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/index.htm)>. Acesso em: 23 set 2000.

MACHADO, L. R. de S. Qualificação do trabalho e as relações sociais. In: FIDALDO, F. S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-40.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Competência, Qualificação e Trabalho. Campinas, n. 64, número especial, p. 13-49, Setembro de 1998.(Número Especial).

MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. 1. ed. Montevideo. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2001.

RAMOS, M. N. *Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação de Trabalho*. 2001. 320 f. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2001.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela Competência. *Anais do Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro: CIET-SENAI-UNESCO, novembro de 1996 (mimeo).

—
m

A seleção dos conteúdos escolares: da prescrição à ação docente

Eni de Faria Sena *

* Mestre em Educação pela PUC-MG, professora das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas.

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar as opções de que se servem os docentes ao se depararem com o currículo estabelecido oficialmente, verificando ao mesmo tempo em quais fatores objetivos e subjetivos o professor e a professora se sustentam, para fazer a seleção dos conteúdos escolares. Ficou evidenciado que os educadores desconhecem os programas curriculares oficiais; e que o principal mapa curricular que os docentes utilizam é o livro didático. Constatou-se, também, que existem vários fatores que interferem no caráter seletivo do currículo escolar e que o livro didático, como recurso pedagógico, tem um papel de destaque nessa seleção, sem contudo obscurecer a ação dos docentes, pois como mediadores do processo ensino/aprendizagem eles também realizam essa seleção. Para realização desse trabalho, elegemos o estudo do cotidiano de duas salas de aula de uma escola da rede Estadual de Ensino de Belo Horizonte, onde acompanhamos a ação de dois docentes de duas áreas do currículo prescrito: História e Matemática. As conclusões dessa investigação indicam que, mesmo havendo uma obediência passiva a um currículo prescrito que chega à escola por meio de diferentes mapas curriculares, o professor e a professora detêm relativa autonomia para interpretar, modificar e ressignificar os conteúdos na interação com seus alunos e alunas em sala de aula.

Palavras-chave: Currículo prescrito, currículo em ação, seleção de conteúdos, livro didático.

Abstract

The aim of the current study is to investigate the options teachers have to face when they have to deal with an officially established curriculum. At the same time it checks which objective or subjective factors teachers are

based on when working with a selection of the school contents. For the accomplishment of this study, I have chosen two classrooms in a public school in Belo Horizonte, where I accompanied the work of two teachers from two areas of the official curriculum: History and Mathematics. It became evident that the educators did not follow in the official programs, and the most common curricular map used by the teachers¹ is the text book. There are also several factors that interfere in the selective character of school curriculum: the textbook as a pedagogical resource has a prominent role in this selection. However this does not obliterate the teachers actions, for, as they are mediators in the learning teaching process, they can also operate this selection. The conclusion of this investigation indicates that even when the teachers have a passive obedience to the official curriculum (which gets to school through different curricular maps), the teachers hold the autonomy of interfering, modifying and giving another meaning to the contents during the interactive process with their students.

Keywords: official curriculum; curriculum in practice; subject selection; textbook

1 Introdução

O objetivo deste artigo, resultado de uma pesquisa¹, é refletir sobre os fatores objetivos e subjetivos que influenciam os docentes ao fazerem a seleção dos conteúdos escolares. Por meio de vivências empíricas que me levaram a questionamentos sobre a forma de atuação das escolas e dos(as) professores(as), em relação às escolhas no processo de ensino, incluindo o currículo, refleti sobre certos aspectos que, freqüentemente, parecem ser relegados ao segundo plano pelas autoridades educacionais.

Nesse sentido, ao abrir esta discussão estarei também ampliando reflexões sobre o currículo e sua significação no cotidiano escolar, bem como focalizarei o funcionamento dos serviços educacionais que favorecem a articulação entre o currículo e a prática docente.

Minha análise parte dos construtos da teoria crítica do currículo e, particularmente, das discussões de pensadores

¹SENA, Eni. *A seleção dos conteúdos escolares: da prescrição à ação docente*. 2002.311f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

como Apple e Freire, que identificam como característica do currículo oficial o caráter de ocultação da imposição de uma cultura comum. Sobre esse aspecto, Apple (2000) reafirma que “a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, revela algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade”. Ao fazer esta afirmação, ele mostra como o currículo prescrito favorece a hegemonia cultural dos grupos que detêm o poder econômico, viabilizando diferentes formas de opressão e dominação desses grupos sobre outros.

Entretanto, apesar da prescrição resultante de uma seleção arbitrária dos conteúdos, elaborada por um grupo de especialistas distantes da realidade escolar, os (as) professores (as) utilizam seus próprios caminhos, seja pela seleção individual ou coletiva (o que é menos freqüente), indicando o caráter transgressor de algumas práticas discutidas neste trabalho.

Na investigação das interações entre formas e conteúdos na escola, existem várias situações do cotidiano escolar que exigem análises mais amplas desse locus. Mas, para desvelar os mecanismos que levam os profissionais a ignorar o currículo oficial, dirigi meu olhar para a ação de dois docentes, das respectivas áreas de História e Matemática, observando suas práticas e seu significado, expressadas no currículo em ação.

Observei que tanto o professor quanto a professora recriam o currículo por meio de uma nova seleção, impulsionados pelas suas crenças e valores, mas tendo também como exigência às necessidades do equacionamento das demandas burocráticas e pedagógicas.

2 A prática docente e o currículo em ação

Daßben (1992) afirma que a “organização do trabalho escolar, sendo compreendida como as condições objetivas presentes no cotidiano da escola, acaba por determinar a forma de relação dos sujeitos com o seu objeto de trabalho”. Isso se confirma porque os docentes sempre analisam a esco-

la como um espaço de burocracia; e ao assumirem suas atividades pedagógicas, eles encontram várias formalidades técnicas que precisam ser cumpridas. Essas responsabilidades vão desde a elaboração de um documento no qual deve ser registrado o planejamento até rotinas diárias, como o preenchimento do diário de classe, a assinatura do livro de ponto e as exigências advindas das instâncias hierárquicas internas ou externas à escola.

Somam-se às questões burocráticas, a ausência de uma proposta coletiva, resultando na fragmentação do trabalho pedagógico, o que estimula os (as) professores (as) a criar mecanismos que evidenciam práticas mais corriqueiras, incorporadas pela cultura escolar e que são expressas por aulas expositivas e atividades repetitivas que, muitas vezes, causam tédio nos alunos e alunas, contribuindo dessa forma para a “indisciplina” da qual os docentes tanto se queixam.

Nessa complexa relação, os docentes, em sua prática pedagógica cotidiana, utilizam-se de uma espécie de bricolagem, que pode até permitir a reconstrução de um novo currículo operacionalizado com alguma originalidade. Entretanto, esse procedimento também pode se constituir em entrave para a absorção de novos paradigmas curriculares.

Mudança de concepção é tarefa complexa, principalmente se sua sustentação se processa por meio dos discursos construídos no senso comum, o que ultrapassa a realidade expressas nas ações dos docentes, tendo em vista a percepção que os mesmos têm de suas concepções, seus pensamentos, seu papel político-sócio-profissional e seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação profissional.

O professor e a professora investigados afirmavam os estereótipos difundidos, quais sejam o de que os docentes titulados em História “são críticos e questionadores”, ao contrário dos docentes da área de Matemática, cuja concepção do trabalho pedagógico se desenvolve por meio de um conhecimento pronto, formalizado e de verdades definitivas, infalíveis e imutáveis, conforme estudo revisional de Hoff et al. (1996).

O desenvolvimento do trabalho pedagógico revelou que a ação educativa que ocorre na escola é marcada por preconceitos, concepções, valores e atitudes, os quais, mesmo não explicitados, indicam aspectos contraditórios. Os (as) alunos (as) criticaram a flexibilidade adotada pelo professor de História, dizendo ser o mesmo pouco exigente, por não conseguir “colocar moral” na turma. Atribuía essa postura ao fato de considerarem esta disciplina fácil, não sendo portanto necessário estudá-la. Isso se confirmou pela fala de uma aluna:

Eu acho que os alunos brincam muito, eles fazem muita bagunça, não querem prestar atenção. Eu acho que é por causa da matéria, ela não dá bomba mesmo; agora eu acho que ela tem muitas coisas importantes. (aluna da 8ª série, p. 87).

O professor atribuía suas dificuldades ao limite das condições materiais e ao excesso de burocracia que tomou conta da escola:

O excesso de burocracia atrapalha o avanço e dificulta para todo mundo. É muito chato trabalhar em um ambiente como este. Tem muitas coisas para serem discutidas em sala de aula: aspectos do cotidiano do aluno e de forma geral, mas a burocracia atrapalha. Eu, por exemplo, tenho que dar aulas expositivas porque não existem recursos pedagógicos. O estado não está nem aí, ele não se preocupa com a escola e muito menos com a formação do professor. (Professor de História)

As aulas de História transcorriam em um clima de pouca participação e com muita informalidade. O professor trabalhava fatos pontuais. As “pesquisas” solicitadas eram meras cópias da Internet. Esses aspectos eram agravados pelo tempo reduzidíssimo das atividades, pois a desorganização era total.

A produtividade da sala de aula sofre interferências do processo de organização da escola. A relação dos alunos e alunas com o saber histórico indicavam descompromisso; essa postura era reforçada pela prática do professor, que,

apesar de discursar sobre a importância da disciplina, mostrava um certo afrouxamento em suas ações e apontava as questões objetivas como definidoras daquilo que ocorrerá nos espaços escolares.

O discurso predominante era que História, Geografia e Ciências eram matérias que não precisavam ser estudadas, sendo suficiente apenas decorar. Essa concepção era reforçada pelo docente, que, embora fizesse muitas críticas ao sistema de avaliação adotado pela escola, não apresentava nenhum rigor quanto a esse aspecto, pois as notas eram distribuídas sem o menor critério.

Em geral, na hierarquia das disciplinas escolares, essas últimas são sempre consideradas de menor importância, seja porque os currículos enfatizam a preparação propedêutica, como os próprios alunos percebem, seja porque, sendo discursivas, apelam mais para a memória do que para a compreensão.

Entretanto, Rocha (2001) destaca a importância das inúmeras questões teóricas e ideológicas que devem estar presente em cada narrativa histórica, afirmando que: “No entendimento de um grande número de pessoas, dar aula de História é algo muito simples de se fazer. Poucos se apercebem, entretanto, das inúmeras questões teóricas e ideológicas presentes a cada passo da narrativa da História”.

Dessa forma, a influência dos(as) professores(as) como mediadores e orientadores da aprendizagem é fundamental para o favorecimento dos processos de compreensão genuína, tanto na ampliação dos temas tratados quanto na recuperação do conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre o tema em questão.

Na relação dos(as) alunos(as) com o saber matemático, ficou evidenciado que a afetividade era um dos elementos facilitadores na relação com a professora e com a aprendizagem. Entretanto, o estereótipo de que essa disciplina é para “pessoas inteligentes” ou para aqueles que estudam muito permanecia nas argumentações ouvidas em sala. Ao conversar com uma aluna, ela expressou sua opinião, que era coincidente com a percepção da professora:

Eu considero que a professora de Matemática é uma das melhores, ela explica a matéria muito bem, de acordo com o nosso grau de aprendizagem, ela não deixa ninguém malandrar, mas às vezes tem alunos que não se interessam, eu acho que é porque eles não gostam de estudar mesmo ou porque a disciplina é muito difícil. (aluna da 8ª série)

A relação dos(as) alunos(as) com o conhecimento matemático era perpassada pelo compromisso com a disciplina. Muitas vezes, nem mesmo a professora sabia identificar as razões pelas quais um conteúdo era priorizado e qual a sua importância. Entretanto, era comum entre alunos e professora a crença da relação direta deste saber com as possíveis escolhas que os estudantes venham a fazer, caso optem por cursos de Ciências Exatas. D'Ambrósio (1999) confirma que:

A Matemática na sociedade usufrui um status privilegiado em relação às outras áreas do conhecimento e isso reflete fortemente no convívio escolar, fazendo com que essa disciplina acabe atuando como filtro social porque é uma das áreas com maiores índices de reprovação ou porque indica aqueles que terão oportunidade de exercer determinadas profissões.

Como se pode notar, a relação em sala de aula expressa, de forma implícita ou explícita, uma concepção de ensino e de aprendizagem. Essa concepção determina a definição dos papéis assumidos pelos sujeitos envolvidos, a metodologia adotada, os conceitos e os conteúdos a serem trabalhados.

Sabendo que o processo ensino/aprendizagem extrapola, muitas vezes, nossas representações, é fundamental apontarmos a relevância do currículo, cuja operacionalização deve contemplar a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade a que se destina, atribuindo, dessa forma, significados aos conhecimentos e saberes trabalhados na escola.

Apesar de Freire e Shor (1987) apontarem que “um currículo oficial comum representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, pois expressa desconfiança em relação à habilidade dos estudantes e à competência dos

² Política de inovação curricular constituída por um conjunto de planos e propostas, implementada no Estado de Minas Gerais a partir de 1999.

professores”, as determinações de normas verticalizadas, traduzidas por “pacotes” educacionais produzidos nos gabinetes, têm sido as respostas mais concretas às inúmeras questões demandadas pelos docentes e pela escola.

Nesta escola o projeto pedagógico explícito advém das orientações políticas, administrativas e pedagógicas do Programa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais – Escola Sagarana². Os conteúdos curriculares estão respaldados nos Parâmetros Curriculares Nacionais; entretanto, o professor e a professora disseram desconhecer o currículo oficial em quaisquer de suas formas prescritivas.

É perceptível a indiferença das autoridades educacionais com relação à realidade indicativa de que o currículo ganha vida em sala de aula e que seu desenho é demarcado pela prática dos(as) professores(as), que, na busca de soluções para os problemas cotidianos, submergem nos conflitos que marcam a ruptura entre a teoria e a prática.

3 O protagonismo do livro didático

O docente consciente ou inconscientemente modifica o currículo escolar. Por maior que seja o controle, ele acaba por tomar decisões que podem ou não ter relação com as orientações da escola e do sistema educacional. Isso se torna possível porque, em sua prática, ele se vê diante de várias situações complexas que com certeza exigirão que o mesmo recorra a sua experiência, seus valores e sua singularidade.

Nesse contexto, o professor e a professora queixam-se do abandono ao qual foram relegados, pois não existe por parte da escola e das diferentes instâncias educacionais, um projeto que, de fato, trabalhe o processo de formação em serviço e que possa auxiliar os profissionais na compreensão de análises mais críticas do processo ensino/aprendizagem.

Em sua autonomia relativa, o professor e a professora utilizam o livro didático como um importante recurso de referência para seleção dos conteúdos. Em decorrência das escassas condições materiais, acabam por manter fidelidade

a este recurso didático que não é neutro e nem isolado da ação docente, enfatizando desta forma a importância de seu aspecto político e cultural no processo de transmissão do conhecimento.

Observei que, ao utilizarem o livro didático, elaboravam construções próprias e peculiares, que são definidoras na seleção dos conteúdos, na metodologia e na determinação dos critérios nos quais avaliarão os(as) alunos(as).

Existiam diferenças de percursos de escolhas e avaliações dos livros didáticos utilizados pelos docentes; o ponto de convergência entre ambos era o seu uso diário. O professor de História classificava o livro didático utilizado por ele como sendo factual, sintético e pouco reflexivo. A essa adjetivação somava-se o fato de o docente não ter participado da escolha do material. Tais fatores têm sérias implicações pedagógicas, pois é muito importante a avaliação que os docentes fazem sobre os recursos didático que vão utilizar, relacionando-os com seus objetivos.

Souza (1998), em um estudo, analisou o livro didático utilizado por esse professor e constatou a discrepância quanto às denominações utilizadas para apresentações dos capítulos e tópicos e as ditadas pelo currículo oficial, fato este que é atribuído às características resultantes da formação que os autores de livros didáticos preservam, mesmo tentando seguir de perto as sugestões do currículo oficial. Ela conclui que:

A produção historiográfica, as propostas curriculares que se pretendem inovadoras e o livro didático que viabiliza a transposição do conteúdo produzido nos circuitos de pesquisa para o cotidiano da sala de aula podem trazer sérios problemas não só de ordem didático-metodológica, como também de natureza político-ideológica.

Essa questão, analisada por Apple (1993), permite-nos dizer que os livros-texto não se limitam a fazer referência aos conteúdos obrigatórios legislados pelo governo, mas também os interpretam e adaptam até compatibilizá-los com os interesses pessoais e modas pedagógicas do momento. Entretanto, este educador também afirma que:

Não se pode afirmar que o que está no texto é realmente ensinado e que nem podemos achar que o que é ensinado é realmente aprendido [...] os professores/as têm uma longa história a mediar e transformar o material dos textos quando os empregam na sala de aula.

A professora de Matemática utilizava com rigor as atividades propostas no livro adotado. Apesar de esse recurso didático ser selecionado pelo(as) professores(as) coletivamente, somente a docente pesquisada era fiel à sua utilização.

Ela avaliava que o livro era muito bom mas, para uma utilização mais eficiente, tornava-se importante o uso de toda a coleção. Apesar de esse livro ter boa recomendação do MEC, foi rejeitado pelo conjunto dos profissionais da escola por considerá-lo difícil, uma vez que exigia domínio do conteúdo e nova organização na ação prática dos(as) alunos(as) e professores(as).

Apesar da avaliação positiva da professora, ela não utilizava outros recursos didáticos; entretanto sua metodologia e domínio do conteúdo facilitavam a compreensão dos(as) alunos(as) sobre os conteúdos trabalhados. Fiorentini et al. (2003) argumentam que “a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como exploramos, problematizamos em nossa aula”.

Tacitamente, os docentes sabem o que devem ensinar, seguindo a tradição, o costume e a cultura da escola. Por isso, eles julgam que nem precisam conhecer o currículo oficial. Talvez, se o conhecessem mais intimamente, pudessem até começar a questionar e a saber os porquês dos recortes da seleção dos conteúdos escolares, evidenciados pelo currículo prescrito.

Assim, verifica-se que, em que pesem as intenções das instâncias governamentais ao insistirem em sacralizar as propostas oficiais que chegam à escola por diferentes mapas curriculares, os docentes detêm relativa autonomia para fazer uma nova seleção, interpretar, modificar e ressignificar os

conteúdos escolares, realçando o autêntico significado do currículo em ação, aquele que de fato expressa o que ocorre em sala de aula.

4 Conclusão

Neste trabalho, analisamos em quais fatores objetivos e subjetivos o professor e a professora se sustentam para fazer a seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Para verificarmos como se dá a apropriação do currículo prescrito até chegar em sala de aula, acompanhamos o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano, o que nos permitiu desvendar e confrontar as relações entre as determinações das prescrições, via diferentes canais, os discursos pedagógicos dos docentes e suas práticas.

Evidenciamos que, apesar de na escola observada serem utilizados livros didáticos como guias curriculares e referenciais de critérios para a seleção dos conteúdos específicos, tal fator não impede que os professores, em suas aulas, efetuem nova seleção e ressignifiquem os conteúdos pela mediação pedagógica.

No decorrer da nossa pesquisa, constatamos que a concepção tradicional de currículo, que o define não como uma questão teórico-conceitual, mas sobretudo como uma tarefa prática da qual estão ausentes professores(as) e alunos(as), é ainda hegemônica nesta escola pública.

O currículo é, assim, expresso pelas “grades curriculares”, pelos tópicos de conteúdo, pela carga horária e pela avaliação quantitativa, tendo em vista objetivos preestabelecidos.

As propostas curriculares que chegam à escola por meio do currículo prescrito muitas vezes não são incorporadas, pois são estranhas ao espaço e à cultura escolar, não sendo consideradas legítimas por docentes, alunos(as) e pais.

Entretanto observamos que, embora o professor e a professora atuassem em áreas diferentes, utilizavam-se do mesmo enfoque curricular. Identificamos esse enfoque

como uma junção dos pressupostos da pedagogia dos conteúdos e da pedagogia tradicional, embora tenhamos percebido que os docentes acreditavam que suas práticas alcançassem plenamente a concepção crítica. Nesse caso, ficou muito evidente o distanciamento entre o discurso e a prática do professor e da professora.

Ambos parecem ter tido boa formação nos conteúdos de suas respectivas áreas. Já suas qualificações pedagógicas diferem em decorrência de sua maneira peculiar de ensinar, a qual supomos ter uma profunda relação com a personalidade de cada um, além das vivências subjetivas na escola e fora dela.

Finalizando, julgamos que tacitamente os docentes sabem o que devem ensinar, seguindo a tradição, o costume e a cultura da escola. Por isso nem precisam de conhecer o que chamamos de currículo oficial. Talvez, se o conhecessem, pudessem até vir a questioná-lo e a entender os porquês de seus recortes. No caso em análise, o professor e a professora “bricolavam” e estabeleciam, por sua conta (sem disso terem consciência) o currículo, o que não difere das prescrições mais tradicionais. Esse tipo de currículo pode ser até mesmo operacionalizado com alguma originalidade, desde que não provoque contestação, mas, ao mesmo tempo, pode constituir-se em impedimento para a absorção de outros paradigmas curriculares.

Assim, este trabalho testemunha, mais uma vez, que a seleção dos conteúdos escolares não termina nas decisões governamentais, seja porque nem sempre ela é conhecida e observada, seja porque ela acaba acontecendo no cotidiano da sala de aula, onde o currículo realmente ganha existência.

Referências

APPLE, W. M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

APPLE, W. M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. O currículo escolar e a realidade do cotidiano. *Educação em Revista*, v.15, p.30-33, jun. 1992.

FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisólia; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOFF, Míriam Schifferli. A Matemática na escola nos anos 80-90: críticas e tendências renovadoras. *Cadernos de Pesquisa*, n.98, p.72-84, ago. 1996.

MOREIRA, Antônio F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Revista Educação & Realidade*, v.21, n.1, 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

ROCHA, Ubiratan. Repensando o ensino de História. In: LEITE, Sônia M. *Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Maria Inêz. *Desencontros entre a produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 1998.

STEPHNOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, [S.l.], v.18, n.36, p. 15-38, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de livros didáticos 5ª a 8ª séries*. [S.l.]: PNLD, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Escola Sagarana*. Belo Horizonte: 2000.(Coleções de Minas).

m

A urgência e a produção de saberes docentes: desafios e possibilidades

Patrícia Lins Vieira *

* Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Mestre em Educação pela FaE/UFMG.

Resumo

Esse artigo é fruto da pesquisa realizada no Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, que pretendeu responder a algumas questões advindas da minha prática enquanto professora que trabalha com a formação docente.

Inicialmente, apresento um breve cenário, salientando a necessidade de elaboração de saberes docentes diante da diversidade de alunos. Em seguida, discuto a constituição do saber docente enquanto síntese de vários saberes, destacando aqueles advindos da experiência docente. Finalmente, identifico os saberes produzidos pelos docentes para lidar com uma das questões que provocam tensão no cotidiano escolar – a indisciplina dos alunos.

Palavras-chave: formação docente; saber docente

Abstract

This paper is the result of a research accomplished at the Master course on Education Course, at the Program of Post Graduation of Faculdade de Educação, UFMG, which intends to answer some questions originated from my own experience as a professor who works with teacher's education.

First, I present a brief setting, pointing out the necessity for the development of teacher's knowledge, because of the differences among the students. Next, I consider the organization of the teacher's knowledge as the synthesis of several knowledges, putting in relief those which come upon from the teaching experience. Finally, I identify the knowledges produced by the teachers to get along with one of the subjects which causes tension in the daily school routine – the student's indiscipline.

Keywords: teacher education; teacher knowledge.

O processo de democratização da escola pública no final dos anos 70 e início dos 80 (fruto dos movimentos sociais, entre outros) trouxe para seu interior um aluno que até então não fazia parte do universo escolar. Tal fenômeno gerou a necessidade de o professor conhecer esse aluno, sua origem socioeconômica, sua cultura, sua identidade, enfim, suas peculiaridades.

Esse processo de democratização, quanto ao acesso à escola, produziu uma nova realidade a que, além da garantia de acesso de alunos social e historicamente marginalizados na escola, se impôs a garantia de permanência do aluno na escola, atitude de reconhecimento em relação às diferenças dos alunos, considerando-as legítimas e merecedoras de atitude inclusiva.

Esse movimento de alteração do perfil do aluno que frequenta a escola pública brasileira decorre de algumas mudanças na sociedade, nas relações sociais, na conquista de direitos sociais, no mundo do trabalho nos anos 80. No entanto, essa abertura trouxe, para o interior da escola, entre outras questões: a violência social, o desemprego e suas consequências, a velocidade na produção e na transmissão da informação, o aumento da utilização das drogas na sociedade, a gravidez precoce entre adolescentes, as doenças sexualmente transmissíveis, as discussões relacionadas ao meio ambiente, gênero, raça, cidadania, a inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais – PNE, entre outras. A entrada desses sujeitos e dessas temáticas no universo escolar apresentou, para a escola, uma série de situações das quais até então ela não havia se ocupado, visto que esse novo perfil de aluno era excluído da escola.

A escola lida com alunos inseridos em contextos socio-culturais, portanto impregnados pelos determinantes sociais. Assim, os alunos que chegam à escola trazem experiências sociais e culturais diferentes das com que a escola estava acostumada a trabalhar, gerando nos professores questões que interferem na prática pedagógica¹. Eles vêm acompanhados de suas histórias e possuem práticas sociais que revelam um

¹ Essas características não são aparições da contemporaneidade, entretanto na atualidade é que elas são potencializadas, pois passam a pertencer ao universo da escola. Por isso, se tornam alvo de preocupação entre os educadores.

perfil diferenciado em relação a décadas anteriores, além de pertencerem a vários grupos sociais. Assim, a escola hoje convive com alguns alunos que utilizam drogas, têm vida sexual não muito regulada por práticas preservativas, agridem as estruturas físicas da escola. Também encontram-se presentes na escola, hoje, alunos portadores de alguma necessidade especial; e alunos que não têm o mesmo ritmo de aprendizagem esperado pela escola. Há, ainda, outros que têm dificuldade de conviver com os colegas e os professores, pertencem a determinados grupos étnicos e religiosos; enfim, alunos que possuem múltiplas identidades.

Assim, a sociedade contemporânea, na qual há multiplicidade de valores, crenças e comportamentos, agrega diferentes sujeitos e faz com que esses sujeitos, no caso específico os alunos, adquiram configurações de identidade diferentes. Isso passa a ser um desafio a ser encarado pelos professores, pois esses alunos-sujeitos atuam no ambiente escolar. Conseqüentemente, os professores têm que lidar com as diferenças individuais e sociais desses alunos.

Tais questões adentram a escola provocando um tensionamento e exigindo dos professores tratamento, encaminhamentos, soluções e respostas às questões. Diante dessas situações, os professores atuam de diferentes maneiras, que podem ser avaliadas como adequadas ou não mas, certamente, expressam uma ação educativa. Trata-se, portanto, de questões que não se relacionam diretamente com dificuldades de ordem metodológica, mas que dizem respeito ao sujeito e a suas características enquanto aprendiz. Exemplificando, uma situação de violência dentro da sala de aula requer uma ação do docente que poderá ser julgada como pertinente ou não, mas representa uma ação educativa à medida que é incorporada como uma experiência escolar.

Existem outras questões que interferem no cotidiano escolar, como as relacionadas às condições salariais do professor, a recursos financeiros. Entretanto, neste trabalho, tentei localizar as questões relativas ao aluno, à sua condição de sujeito sociocultural, com prática social e história individual e coletiva.

Diante dessas situações, os professores se mobilizam, pois esse tensionamento requer a construção de um novo saber *sobre e na* prática pedagógica. Percebe-se, então, um movimento dos docentes no interior da escola. De outra parte, pesquisadores como Frade (1993); Silva (1995); Nascimento (1996); Pena (1999) destacam, em suas dissertações, iniciativas de formação em serviço e no interior da escola, indicando que a insatisfação com a prática pedagógica produz movimento para a sua modificação.

Esse movimento de busca dos docentes por novas práticas educativas é extremamente relevante, pois o professor reconquista o lugar de *sujeito* no processo educativo. Sendo assim, é convocado a produzir outro conhecimento a respeito do seu próprio fazer e encontra desafios até então desconhecidos. E, muitas vezes, o professor manifesta essa preocupação quando procura entender como o aluno aprende em lugar de apropriar-se de métodos, técnicas e conteúdos pedagógicos. Tal atitude canaliza esforços para o sujeito aprendiz, deslocando-se, também, o foco do *ensinar* para o *aprender*. Esse movimento vem ao encontro da produção científica no campo pedagógico a qual tem avançado em direção a novas abordagens metodológicas e epistemológicas e, mais que isso, em direção a outra compreensão da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Acredito que, estando o aluno na escola e sendo garantida a sua permanência nela, torna-se inerente ao trabalho docente lidar com a presença ou ausência desse aluno. Nesse sentido, o professor poderá chegar ao ponto de ignorar esse sujeito, mas mesmo o ato de negar sua existência criando formas brandas de excluí-lo e não se ocupando com sua inserção no ambiente escolar, expressa a construção de um saber docente.

Essa estratégia foi adotada em uma das escolas pesquisadas, Escola Municipal Tom Jobim – EMTJ². Nesta escola, ao invés de propor alternativas de inclusão de um aluno, que supostamente havia agredido uma funcionária da escola, o colegiado argumentou, para convencer o pai do aluno, que a transferência dele para outra escola seria o melhor, inclusive, admitindo que ele estava sendo discriminado

² A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Utilizarei nomes fictícios para identificá-las.

na escola. Algumas falas extraídas durante a pesquisa de campo ilustram essa estratégia³:

“Em outra escola, ninguém vai ter preconceito, ninguém vai saber quem ele é.” (ÁLVARO, diretor, EMTJ, 21/6/01)⁴.

E uma professora reforça a exclusão do aluno dizendo:

“Temos que ter a compreensão do senhor (pai) para passar por cima da lei. Não adianta o Artur (aluno) ficar na escola porque o Conselho Tutelar mandou.” (MARIA HELOISA, EMTJ, 21/6/01).

E, em reunião dos professores, no dia seguinte, um professor foi mais contundente:

“Eu repito. O aluno deve ser expulso. Isso é fato. Ele já deveria estar suspenso. Suspendemos as aulas para pressionar. A direção pode suspender. Cada vez que ele aprontar, suspende. A gente vai fechar o turno se o aluno vier para a escola [...] Sugere ao pai tirar da escola. Se ele não aceitar, a gente vai documentando e suspendendo, cada vez três professores assinam as ocorrências para não configurar perseguição.” (RAMON, EMTJ, 22/6/01).

Também o diretor apóia a discussão dizendo:

“Vou ver se tem amparo legal. Se o juiz mandar ele (aluno) voltar (para a escola) e a caneta dele cair no chão, põe ele para fora.” (ÁLVARO, diretor, EMTJ, 22/6/01).

Percebo nessas falas a articulação de situações que resguardam a escola no sentido de ser considerada intransigente ou excludente. Por outro lado, ela busca eliminar o aluno, de qualquer forma, até se *a caneta dele cair no chão*.

De maneira diferente, a outra escola pesquisada, Escola Municipal Paulo Freire – EMPF, diante do desafio de manter na escola todos os alunos, solicitou ajuda externa (apoio da família e Conselho Tutelar), implicou o aluno na construção de saídas e, quando não conseguiu, considerou a transferência de escola uma alternativa indesejável:

³ Optei por permanecer com os registros das falas dos docentes coletadas por meio de entrevistas e das observações realizadas no campo pela riqueza de sentido que possuem e por considerá-las imbricadas na temática, na medida em que são produções dos educadores pesquisados sobre e na prática docente, mantendo assim estreito vínculo com o tema.

⁴ As falas serão identificadas com nomes fictícios, acrescidas da sigla utilizada para nomear a escola e a função que o professor estava exercendo no momento da pesquisa.

"[...] nem todos a gente consegue (manter na escola), teve uns que nos escaparam." (CARLA, diretora EMPF, 4/8/01).

As diversas situações que presenciei nas duas escolas pesquisadas confirmam que o ambiente da escola possui características que a diferenciam de outras instituições e, ainda, ela mantém relações com a sociedade que também são singulares. A dinâmica que envolve o ambiente escolar, tanto em relação ao seu interior como nos seus aspectos externos, faz da prática docente uma atividade complexa. É o que assinala Santos (2000) quando explicita as competências necessárias aos professores e que não são adquiridas apenas no momento da formação inicial, mas durante todo o exercício da profissão. Fortes (1996), entre outros autores, também recupera aspectos da profissão docente (a natureza da profissão, o processo de feminilização e proletarização, o ciclo de vida profissional etc.) que qualificam como abrangente a atividade docente. Considerando essa complexidade, do ponto de vista da escola e da própria atividade docente, faz-se necessário um saber docente que possibilite o exercício da profissão.

A constituição do saber docente e o lugar da experiência

Antes de focalizar especificamente a questão do saber docente, é importante destacar a referência teórica que me permite discutir essa temática. Para tanto, parto da identificação apontada por Schön (1995) da dimensão da reflexão inerente ao trabalho docente. Segundo esse autor, a reflexão sobre a prática pedagógica é de valiosa importância e considera o *professor reflexivo*, aquele que se pergunta frequentemente sobre seu trabalho, que se desestabiliza diante dos questionamentos dos alunos, reformula suas hipóteses e não entende seu conhecimento como pronto, acabado, exato. Contudo, observei que na dinâmica do dia-a-dia da escola, com suas particularidades de tempos e atividades, esse duplo movimento do fazer/pensar apresenta-se, ainda, como um desafio para os professores, tornando-os tensos, pois, em geral fazem mais do que pensam.

Tardif & Raymond (2000) dizem que o próprio trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, também, com o passar do tempo, o seu *saber trabalhar*. Ressaltam ainda que, familiarizando-se com o ambiente do trabalho, o professor assimila, progressivamente, saberes necessários à realização de suas tarefas. Nesse sentido, o próprio trabalho desencadeia um processo de formação. Esses autores acrescentam que as situações de trabalho exigem do trabalhador conhecimentos, competências, aptidões, atitudes específicas que *só podem ser adquiridas* e dominadas em contato com essas mesmas situações. São exemplos dessa possibilidade:

“tenho que parar a aula dez vezes para conversar com eles quando eles estão agitados. Paro, converso, falo sobre a vida, sobre o futuro deles, escuto o que eles pensam da vida.” (GERALDA, EMTJ, 11/11/00).

“A melhor alternativa para melhorar com a disciplina é procurar as causas, mexer no menino, procurar o aluno para saber porque ele está fazendo as coisas.” (MARISA, EMTJ, 6/11/00).

“A experiência hoje me diz que misturar os alunos (em termos de ritmos de aprendizagem diferentes) melhora o comportamento e a aprendizagem.” (GERALDA, EMTJ, 10/11/00).

A experiência que é tomada como significativa não é só a do próprio professor, mas a dos colegas também. Assim:

“Temos que conversar com os professores do 2º ciclo para ver como eles trabalham com esses alunos porque já conhecem e já sistematizaram algumas coisas.” (VILMA, EMTJ, 6/11/00).

Baseando no trabalho de Tardif & Raymond (2000: 212), quando discutem a dimensão temporal do processo de formação, posso, a partir dele, denominar o que considero como saber docente. Entendo como *saber docente* um conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições, competências

necessários ao exercício do magistério, que adquirem significado a partir da ação prática, ação essa que pressupõe tempos de aprendizagens. Os próprios autores atribuem à noção de *saber* um sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”

Na tentativa de situar os vários saberes que constituem o saber docente, pesquisei na literatura autores como Tardif; Lessard; Lahaye (1991). De acordo com o ponto de vista desses autores, os saberes docentes advêm de várias fontes: saberes das *disciplinas*, saberes *curriculares*, saberes *profissionais* e os saberes da *experiência*. Para esses autores, os saberes da experiência são “fundamentos da prática e da competência profissional.” (p.216). Esses saberes, por sua vez, não precisam de ser exatamente inéditos, pois muitas vezes nascem da tentativa de superar e reatualizar os antigos.

Os autores citados utilizam a expressão *amalgama* para traduzir o grau de imbricação existente na constituição do saber docente oriundo da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Sendo assim, esse saber docente é entendido como um saber plural. Acrescento a esses elementos o saber adquirido pelo professor quando era aluno. Refiro-me ao saber que o professor adquire dos seus professores, o qual constitui suas primeiras referências do que seja ser professor. Melhor dizendo, as representações que possuem de seus próprios professores inspiram suas práticas atuais. Em outros termos: o professor tem presente a memória do que fizeram seus professores.

A própria escolha do termo *amalgama* indica, por um lado, a dificuldade em separar qualquer parte que constitui o saber docente em termos de relevância ou significado e, de outro, o reconhecimento e a identificação das partes que o compõem. Ou seja, não é possível separá-lo, mas é possível identificar o saber docente como constituído de outros saberes.

Como se vê, o movimento que percorri até o momento buscou discutir o saber docente configurado como um saber plural, heterogêneo, constituído de vários outros

saberes, advindos de várias fontes. Não obstante, as tentativas de categorizar os vários saberes que constituem o saber docente apresentadas na literatura mostraram-se insatisfatórias. Ou melhor dizendo, contêm limites; pois para dar-se conta da pluralidade desses saberes, dever-se-ia incorporar a dimensão do próprio trabalho.

Pensando assim, também Tardif & Raymond (2000) recentemente apresentaram um novo modelo tipológico para identificar os saberes dos professores. Eles tentaram superar a visão compartimentada dos saberes em categorias disciplinares ou cognitivas, incorporando o lugar de atuação dos professores, as organizações que os formam e/ou trabalham, os instrumentos de trabalho e fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Segundo esses autores, nesse novo quadro todos os saberes identificados são realmente usados pelos professores no exercício da prática em sala de aula. Além disso, são registrados não só outros lugares sociais anteriores à carreira docente como também lugares fora do trabalho cotidiano da escola. Nesse sentido,

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000: 215).

Buscando apresentar, de maneira mais clara, essa nova construção, reproduzirei o mesmo quadro apontado pelos autores acerca dos saberes dos professores:

QUADRO I

Saberes dos professores		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes sociais dos professores	Família, ambiente da vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF e RAYMOND (2000: 215).

Esse quadro possibilita o aprofundamento da visão sobre a constituição do saber docente, uma vez que as tentativas anteriores, apontadas pelos próprios autores, possuem limites. Além disso, insere a dimensão do tempo para compreensão dessa constituição, tanto em relação à trajetória pré-profissional, quanto à trajetória profissional⁷. Os fragmentos a seguir expressam algumas possibilidades de aquisição do saber docente representadas na sistematização de Tardif e Raymond:

⁷ Maior aprofundamento sobre essa discussão poderá ser obtida no próprio texto de Tardif e Raymond (2000).

“A experiência hoje me diz que quando misturamos os alunos, o comportamento melhora.” (GRAÇA, EMTJ, 10/11/00)

“Precisamos conversar com Silvia e Elaine. Elas estão tendo resultado com alguns alunos e podem nos ajudar.” (LILIAN, EMTJ, 13/11/00)

“Semana passada fui numa palestra sobre Portadores de Necessidades Especiais e foi muito interessante.” (DAYSE, EMTJ, 16/03/01)

Em relação especificamente aos saberes da experiência, Tardif, Lessard, Lahaye (1991: 220) apontam que “brotam da experiência e são por ela validados”, definindo-os como “conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, que não provêm das instituições de formação ou dos currículos”.

Apesar de os professores identificarem a importância da reflexão das práticas escolares, não produzem ações, ficando suas idéias apenas no discurso:

“A gente tem que sair do lugar e pensar no nosso trabalho.” (ÉLIDA, EMTJ, 5/12/00).

“Temos que reavaliar nossa prática, discutir [...].” (JULIANA, EMTJ, 5/12/00).

Compreendo que, se o professor reconhecer o exercício da reflexão sobre a prática como algo significativo e inerente ao próprio trabalho, poderá, além de dialogar com sua prática, realizar esse exercício com seus pares. Esse movimento poderá repercutir positivamente no seu fazer, além de constituir uma dimensão da própria formação docente. Timidamente, no discurso dos professores, apesar da pouca ênfase dada à reflexão sobre e na prática, percebi que a experiência assume relevância:

“Já tive experiência de envolver a família no processo do filho, numa outra escola, e deu certo. A gente vai conversando mais com os pais.” (Marisa, EMTJ, 6/11/00).

Martins (1985), também preocupada com essa questão, por sua vez, já discutia a produção de um saber docente, por parte dos professores, nomeando-o *didática prática*:

[...] aquela vivenciada pelos professores nas escolas de 1º grau, a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação às exigências sociais. (p.16).

Em 1998, a autora acrescentou outros elementos no próprio conceito de *didática prática*, considerando-a “resultado da iniciativa dos professores para enfrentar as contradições do seu cotidiano pedagógico.” (p.46). Essa pesquisadora avança o estudo da relação teoria/prática numa perspectiva de rompimento com essa dicotomia, entendendo que “a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos.” (p.47). Isso reforça o lugar de *sujeito* que o professor ocupa no seu fazer pedagógico e coloca-o no lugar de *produtor* de saberes.

Santos (1998) acrescenta outro elemento a esse saber da experiência, caracterizando-o como um conhecimento

[...] tácito que leva as pessoas a darem respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguirem, muitas vezes, explicar esse saber-fazer. (p.4).

Esses saberes incluem, segundo a autora, dois grupos de competências: o primeiro relacionado ao manejo da classe e o segundo relativo a normas e valores presentes na cultura da escola e às características da turma.

Gauthier (1998) também traz valiosas contribuições à discussão sobre a prática docente. Esse autor, baseando-se nas discussões anteriores de Tardif e seus colaboradores (1991), define, de forma mais abrangente, a constituição dos saberes docentes recuperando as indicações desses autores. Identifica seis saberes constituintes do saber docente: o saber da *formação profissional*, advindo da ciência da educação e ideologia pedagógica; o saber da *disciplina*, advindo das áreas do

conhecimento e presente na universidade sob a forma de disciplina; o saber *curricular*, presente nos programas oficiais e relacionado à questão da seleção dos conteúdos feita pelo professor; e o saber da *experiência*, advindo da prática e que se manifesta por meio de estratégias e maneiras de fazer. Além desses, Gauthier acrescenta o saber da *tradição pedagógica*, relacionado à representação da escola e da profissão e, de forma enfática, o saber da *ação pedagógica*. Tais saberes são experienciais, a partir do momento em que se tornam públicos através da pesquisa. O autor persiste na defesa da idéia de que não se pode basear no saber da experiência, como a totalidade do saber docente. Segundo ele, a supervalorização do saber da experiência impede o aprofundamento da questão rumo à profissionalização da profissão docente. Para não incorrer nesse risco, Gauthier apresenta, como alternativa para a validação desse saber da experiência, o investimento no campo da pesquisa. Desse modo, a partir de procedimentos científicos, os saberes da experiência estariam legitimados.

A instigante preocupação do Gauthier encontra ressonância em recente publicação de Tardif (2000: 13), que discute os saberes profissionais dos professores na tentativa de aprofundar a *epistemologia da prática profissional*. Ele a define como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para o desempenho de todas as suas tarefas”. Sendo assim, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade dos professores.

O próprio Tardif (2000) diz que a pesquisa universitária deve se ater ao estudo da atividade do professor quando ele mobiliza e constrói os saberes. Isso é um indicativo relevante pois não tem sentido estudar o trabalho do professor sem considerar a atividade que ele realiza, mobilizando e construindo saberes.

Para efeito de análise, o recorte da minha pesquisa considerou a experiência como filtro no processo de construção do saber docente. Nesse sentido, a prática docente adquire centralidade à medida que saberes e outras fontes

ou origem como os citados anteriormente são por ela significados. Ao invés de considerar historicamente o lugar da prática como espaço de aplicação de conhecimentos anteriormente acumulados, passo a considerá-la como lugar de processadora de uma nova ação pedagógica. O professor adquire, então, a condição de sujeito e de ator que possui, produz e reproduz saber.

Isso implica a impossibilidade de discutir a prática sem situá-la num determinado espaço, no caso, a escola. Nesse sentido, a escola se afirma como *locus* dessa produção. Ela possui uma estrutura e organização histórica e culturalmente construída que pode interferir na utilização de tempos e espaços de todos os seus atores. O modo como define seus tempos, estrutura horários, enturma os alunos, distribui aulas/turmas entre os professores representa condições que, no meu entendimento, podem favorecer ou dificultar as relações entre os pares e, com isso, favorecer ou dificultar a construção do saber necessário face às demandas da própria escola. Destaco essas duas possibilidades – favorecer/dificultar – partindo da discussão de Caldeira (1993), segundo a qual os/as professores/as constroem saberes em seu trabalho cotidiano por um processo de reflexão sobre sua prática, realizado *coletivamente* na escola.

Da mesma forma as próprias exigências sociais dos alunos e de suas famílias atuam sobre a atividade cognitiva e prática dos professores. Sendo assim, não há como compreender a ação do professor fora do seu contexto social e do lugar onde se desenvolve seu trabalho.

O cotidiano escolar e a produção de saberes

A produção do saber advindo da experiência se dá num determinado espaço: a escola. E o professor, inserido nessa instituição, interage com vários atores, partícipes da produção desse saber. Assim, o ato educativo é visto como ato coletivo em que alunos, professores e todos os agentes da escola participam da produção do saber. Portanto, há de se

compreender essa relação como elemento presente na construção desses saberes. Não menos importante, nesse contexto, é a organização do ambiente escolar, as relações sociais, hierarquias, enfim a cultura e ritos próprios à escola. Recorrendo novamente a Tardif; Lessard; Lahaye (1991), percebo que:

[...] é através das relações com os pares e portanto através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a) professor(a), que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. (p.230).

Ilustrando as palavras desses autores, cito os relatos seguintes, os quais evidenciam que uma das escolas pesquisadas começara a identificar as possibilidades que o trabalho coletivo pode trazer para a prática. Durante a pesquisa tive a oportunidade de registrar o seguinte diálogo:

“Eu poderia trabalhar, mas não sei como, eu não tenho nada em casa.” (SORAIA, EMTJ, 6/11/00).

E a professora interfere:

“Quando é em grupo alivia pra caramba e a coordenação pode ajudar. Sozinho é complicado. Por isso o grupo é importante.” (ÉLIDA, EMTJ, 6/11/00).

Em outra situação, esta outra acrescenta:

“Temos que fazer alguma coisa com a turma 602. Fazer um relatório, procurar a regional, o CAPE⁸.” (MARISA, EMTJ, 14/05/01).

E outra professora retruca:

“Acho que a gente tem que ver isso conosco mesmo. Não acho que uma pessoa de fora que vem aqui um dia, vai resolver.” (MARISA, EMTJ, 14/05/01).

⁸ Maior aprofundamento sobre essa discussão poderá ser obtido no próprio texto de Tardif e Raymond (2000).

*TALAVERA, M. L.
Construcción y circulación
social de recursos docentes
en primer grado: estudio
etnográfico. México: DIE-
CINVESTAV del IPN, 1982.

Esse diálogo demonstrou que o professor não só expressa desejo de compartilhar com seus pares suas experiências e suas produções, na tentativa de validar o conhecimento e reafirmá-lo, como também analisa com os colegas o uso de determinadas estratégias, recursos materiais, estabelecendo, assim, redes de relações. A esse respeito, Talavera⁹, citado por Caldeira (1993: 44), identifica como rede de relações aquelas “construídas entre os docentes, por meio das quais estes se vinculam com a experiência coletiva e com os saberes construídos em outros momentos históricos, bem como lhes serve de apoio para construir recursos e saberes necessários a seu trabalho”. Na prática pedagógica, a experiência adquire um estado que possibilita opções e avaliações, constituindo o lugar de processamento do *amálgama* citado anteriormente.

É exemplo desse processamento:

“Efigênia, eu fiz um trabalho na outra escola que trabalho, que pode ajudar a avançar aqui.” (MARISA, EMTJ, 3/11/00).

A pesquisa também apontou que as escolas elegem como interlocutores de suas práticas os colegas. Os docentes até anunciam essa possibilidade mas não chegam a atuar nesse sentido, conforme afirma esta professora:

“[...] o que precisamos é resolver a disciplina. Deveríamos arrumar alguém, para conversar conosco.” (SORAIA, EMTJ, 4/05/01).

A produção de saberes diante da indisciplina:
alguns indicativos, alguns processos...

Sendo a escola um espaço em que interagem alunos e professores, mediados pela relação que ambos estabelecem com o conhecimento, perpassa esse processo algo além das aprendizagens dos conteúdos escolares. A própria relação é conflituosa não só pela diversidade que a caracteriza mas também porque é marcada pelas ações desses sujeitos. Nesse entendimento, a atuação dos alunos nem sempre corres-

ponde ao ideal formulado pelos docentes. Essas ações dizem respeito ao modo como respondem aos processos pedagógicos e relacionam-se entre si e com os professores. Essas respostas, muitas vezes, são expressas nas brigas, agressões, ou simplesmente não executando as atividades propostas. Nessas circunstâncias, os professores são levados a lidar com atitudes até agressivas no cotidiano escolar ¹⁰.

Verifiquei que nessas situações era recorrente a utilização de algumas estratégias como: envolver outras instâncias na mediação dessa relação como o Conselho Tutelar, os pais, psicólogos, etc; utilizar a *expulsão branca*¹¹ eliminando o insuportável para os professores; retirar o aluno da sala para ele conversar com a coordenadora; comunicar aos pais os incidentes ocorridos na escola, entre outros mecanismos.

Entretanto, além dessas alternativas não representarem a produção de novos saberes, elas se mostram limitadas do ponto de vista de intervenção mais radical ou da possibilidade de mudanças nos alunos. Os professores reconhecem isso; e para a ruptura desse círculo, o que se instala como novo é a compreensão do professor, quando percebe que o aluno é um sujeito e, portanto, além de reconhecidas suas individualidades, há de se escutar sua fala e dialogar com ela. Nessa direção, os professores já produzem novos saberes:

"eles (alunos) querem aulas mais dinâmicas. Eles não são ouvidos. Os professores querem alunos bonitinhos e falam mal deles, que eles são burros e querem disciplinar tudo, até o boné que o aluno usa. Tudo que o aluno trás é interdita-do. Eu queria discutir com os alunos a questão da cultura, pesquisar com os alunos porque o Papa, os judeus, usam objetos na cabeça, mas os professores dizem que o boné provoca mal cheiro e dá piolho" (VILMA, EMTJ, 10/11/01).

Além de compreender o aluno como sujeito, com possibilidade de alterar sua relação no interior da escola, outro aspecto evidenciou-se no processo de construção de novos saberes: a compreensão de que a atuação do aluno guarda

¹⁰ Para chegar à indisciplina como objeto de tensionamento na escola, realizei um estudo exploratório nas duas escolas, pesquisas em que pela análise dos livros de atas das Assembléias Escolares e dos Colegiados, foi possível definir essa questão como significativa no cotidiano escolar.

¹¹ Estou considerando como Expulsão Branca as ações da escola em retirar o aluno do ambiente escolar e não utilizar nos registros formais, preceitos regimentais e atitudes aparentemente mais violentas. Entretanto, de maneira implícita, trata-se de expulsão com caráter camuflador de autoritarismo.

relação entre os processos desencadeados entre ele e o conhecimento. Isso implica a necessidade de alterar a organização escolar e colocar os processos pedagógicos a serviço do interesse dos alunos:

“Se todos (professores) têm emprego assegurado, não tem que discutir a lista de acesso (professor mais antigo escolhe primeiro as turmas em que vai trabalhar). Só que a gente só pensa do ponto de vista do professor, temos que pensar no ponto de vista do aluno, da necessidade dele e abrir mão da lista de acesso.” (VILMA, EMTJ, 6/11/00).

“Do ponto de vista pedagógico precisamos discutir os tempos, queremos defender nossos projetos e buscar uma organização do trabalho escolar que dê conta deles. O ponto forte da proposta (Escola Plural) é o redimensionamento dos tempos na Organização do Trabalho Escolar.” (ÉLIDA, coordenadora, EMTJ, 14/02/01).

“A primeira coisa é saber como esses alunos estão, quais são os interesses deles e aí fazer projetos que interessam a eles.” (LEILA, coordenadora, EMTJ, 13/11/00).

Vale salientar que essas indicações já constituem ações concretas na EMPF:

“Se vários alunos escolherem uma determinada oficina de língua estrangeira, teremos que negociar com eles.” (ROBERTA, EMPF, 14/2/01).

“Os meninos se interessaram por entender mais sobre a Holanda, por isso estamos detonando o projeto diversidade cultural.” (SHEILA, coordenadora, EMPF, 14/2/01).

“Uma coisa é fundamental na escola, eu acho que a gente conseguiu resgatar, existe diálogo [...] e cada caso é um caso.” (CARLA, diretora, EMPF, 4/08/01).

As posturas das escolas ante as ações dos alunos apresentam diferença em relação ao tipo de alternativa produzida. Por isso a EMPF trata “*cada caso como um caso*”, ou seja, cada aluno é visto na sua particularidade, na sua história; e os professores não hesitam em ter atitudes diferentes perante o

mesmo ato. E essa diferença ou tendência em não manter as mesmas atitudes é também explicitada aos alunos para que percebam que a escola não trata igualmente as diferenças. Essa discussão poderá contribuir para o entendimento de que a padronização da reação da escola diante das ações dos alunos não produz alterações significativas. Talvez rompendo com esse círculo é que seja possível alterar as relações entre os professores e alunos.

Diante do exposto, percebo uma imbricação dos vários aspectos relativos à produção dos saberes docentes que se relacionam de várias formas; entre elas as questões relacionadas à inclusão dos PNE, presentes nas duas escolas. Na EMTJ, diante de uma aluna cega, os professores encaminharam-na à Sala de Recursos para que aprendesse o método Braille de leitura. Ao mesmo tempo, utilizaram estratégias de registrar o que a aluna respondia nas atividades e perceberam que estava havendo aprendizagem. Na EMPF, por ocasião da inclusão de um aluno surdo, as professoras assim se manifestaram:

“[...] ele (aluno) já me ensinou os dias da semana, na minha matéria ele não vem apresentando dificuldade. Eu acho que é porque ele já teve experiência em marcenaria.” (MARINA, coordenadora, EMPF, 17/2/01).

“Eu percebi que o apito incomoda o João.” (ROBERTA, EMPF, 17/2/01).

Em relação a inclusão dos PNE, também existe uma preocupação com o aluno, que reflete concomitantemente com as dificuldades dos professores. Os professores compreendem a necessidade de refletir a inclusão também na perspectiva dos alunos:

“[...] até que ponto a inclusão é significativa ou não para o aluno? [...] estamos sempre procurando obter informações sobre os alunos (PNE) antes deles virem avaliamos se temos condições de contribuir na sua formação [...]. Estamos dispostos a fazer esse trabalho, de inclusão, desde que tenha

sentido, seja significativo, porque a escola já fez a discussão de que incluir por incluir não significa nada.” (ROGÉRIA, vice-diretora EMPF, 20/2/01).

E a inclusão não diz respeito somente ao PNE. Diz a professora:

“Eu acho que a questão da inclusão não é dos alunos PNE, mas a inclusão do aluno que tem um ritmo diferenciado, é um desafio e estamos trabalhando para superar.” (TERESA, ex-diretora EMPF, 6/3/01).

Além de se preocupar com os alunos que não são PNE, mas que apresentam diferenças, existe clareza por parte dos professores sobre essas diferenças:

“[...] cada caso é um caso, cada relação é uma relação. Às vezes um aluno faz um movimento tão agressivo que a gente não segue o pré-requisito da advertência oral, advertência escrita, etc. [...] a gente chama para o diálogo, conversa com eles, quantas vezes forem necessárias para ele tomar conhecimento que aquela atitude não está legal e que ele tem que refletir sobre isso. E os alunos são tratados de maneira diferente, porque eles têm comportamentos diferenciados. E os próprios alunos percebem isso. Eles não reclama “ah, porque você não fez nada com ciclano e com o fulano você fez?” dizemos que estamos fazendo sim, que ele é um e o outro é outro. [...] Com certeza tratamos diferente as diferenças.” (CARLA, diretora, EMPF, 4/8/01).

Apesar de extenso, o depoimento é extremamente rico, pois expressa a concepção da escola de que não existe uniformidade entre os alunos, mas isso faz com que a escola trate de modo diferente, essas singularidades. E isso faz diferença!

Algumas atitudes dos professores buscam implicar outros sujeitos nos encaminhamentos, como por exemplo:

“[...] quando acontece algum dano material nas brigas, como por exemplo, esse menino que rasgou a camisa do colega, eu encaminho para a família repor o objeto.” (FABÍOLA, EMTJ, 13/11/00).

“Outro dia eu pedi que no dia da reunião, os pais viessem para a escola com a mochila dos filhos. Foi legal, os pais se sensibilizaram sobre a falta de material. Depois disso eles sentiram o drama de trabalhar sem material.” (SORAIA, EMTJ, 6/11/00).

Essas ações não representam alterações efetivas no cotidiano escolar, pois os alunos continuam a atuar no ambiente escolar, assim como o outros alunos, que não agiam dessa maneira começam, também, a se manifestar. Das várias práticas adotadas pelas escolas, uma se destaca como mais adequada para superar os tensionamentos. Além do reconhecimento do aluno como sujeito, é a implicação dele na identificação de conflitos e exigência de que eles se manifestem diante dos fatos. Assim, quando a EMTJ analisa as condutas de um aluno, já explicita que está percebendo-o como autor nas relações:

“Fábio é nervoso, perde a cabeça.” (LEILA, coordenadora, EMTJ, 6/11/00).

“A turma já entende ele (Fábio) e às vezes já corta ele. E os colegas sabem dele e entendem. Nas avaliações ele sempre diz: sou bom em tudo, só tenho problemas com os colegas.” (ÉLIDA, EMTJ, 6/11/00).

“Mas ele está melhorando.” (VILMA, EMTJ, 6/11/00).

O diálogo potencializa a necessidade de envolver o aluno nas suas ações, o que é feito de maneira mais explícita quando os professores da EMPF organizam assembléias com as turmas separadamente para a discussão de questões do cotidiano escolar. Assim:

“[...] não dá para repor lixeira todo dia, pintar parede toda semana. Não dá pra ficar ouvindo de vocês pra gente tomar naquele lugar. Que tratamento eu tenho que ter com o outro? Porque vocês estão na escola? Dá pra aprender numa escola que cada um faz o que quer? Vamos pensar um pouco sobre isso? Quais as sugestões de vocês? Não quero ser policial, a gente cansou desse lugar, o que vocês estão querendo? Não dá pra fazer combinados e só os professores cumprirem.” (CARLA, diretora, EMPF, 12/6/01).”

"Como vocês avaliam a produção dessa turma?" (ROBERTA, EMPF, 12/6/01).

"Qual é a proposta de vocês para melhorar a relação entre vocês? Como reverter isso? Qual é o desejo de vocês?" (CARLA, diretora, EMPF, 12/6/01).

"A turma está satisfeita?" (MARINA, coordenadora, EMPF, 13/6/01).

Algumas respostas merecem destaque. Por exemplo:

"Falta responsabilidade." (LÍVIA, aluna EMPF, 12/6/01).

"Os alunos ficam sem concentração, se a gente pede silêncio, quase apanha." (ROMEU, aluno EMPF, 12/6/01).

"A coisa é com a gente mesmo." (NARA, aluna EMPF, 12/6/01).

Nesse processo, os professores vão refletindo com os alunos:

"A escola mudou e vocês têm que mudar também." (CARLA, diretora, EMPF, 12/6/01).

"E aí? Quero soluções partindo de vocês. E ainda quero saber sobre as metas que essa turma tem. Que futuro vocês querem pra vocês?" (MARINA, coordenadora, EMPF, 12/2/01).

Diante da não-realização das atividades pelos alunos, os professores, ao dialogarem com eles, vão contribuindo para a construção de alguma alternativa:

"Não conversei com os professores, mas quem sabe a gente pega esse gráfico (que aponta as atividades que cada aluno não realizou) e vocês fazem. Como nós vamos avaliar se as coisas não foram feitas? Eles (alunos) fariam todas as atividades. É uma forma de perceberem que é melhor fazê-las ao longo do semestre." (ROBERTA, EMPF, 12/6/01).

"Eu gostei. A gente vai ter mais tempo e repõe o que não foi feito." (EVANDRO, aluno EMPF, 12/6/01).

"Não gostei mas acho que tem que ser feito. Tenho preguiça e vou ter que fazer." (LUCAS, aluno EMPF, 12/6/01).

Nesse movimento de implicar os alunos nas decisões e na avaliação dos processos pedagógicos, os professores também responsabilizam os próprios alunos por reforçarem as atitudes dos colegas, dificultando as relações na sala de aula:

“Parem de bater palmas para as bobagens que ficam rolando na sala de aula e que vocês mesmos não gostam. Parem de rir das gracinhas do Caio e do Peter.” (ROBERTA, EMPF, 13/6/01).

“Valorizar as piadinhas que esses quatro alunos ficam fazendo é dar corda pra eles, reforça... Isso é possível de mudar, depende de vocês.” (JOÃO, EMPF, 13/6/01).

A dinâmica usada no encaminhamento das discussões nessa escola demonstrou três aspectos em relação à dimensão do sujeito-aluno. Uma delas refere-se à escuta do que os alunos têm a dizer sobre os processos escolares; outra, ao envolvimento deles na alteração das práticas; e, finalmente, a última, ao grau de implicação dos próprios alunos no reforço de atitudes que eles também avaliam como prejudiciais aos processos escolares.

Em outro momento, também presenciei discussões relacionadas às atitudes nas relações entre alunos entre si e entre esses e os professores. Essas discussões referiam-se à apropriação dos conteúdos pedagógicos. Percebi o nível de imbricação desses elementos, representando uma alteração no convívio com o tensionamento, pois rompia-se a fragmentação entre o aluno e suas atitudes, assim como nos processos de aprendizagem. Perceber essa totalidade leva o professor a avançar na construção dos saberes docentes.

Ao invés de, em nome da igualdade de tratamento, manter a mesma postura face aos comportamentos dos alunos, os professores deslocam para outro lugar a atitude que tomam, colocando como centro o sujeito-aluno. Defendem essa concepção, ao expressarem a função social da escola:

“A nova função social da escola não é só a produção do conhecimento, eu acho que é dar o tom de que o aluno, ele se

constitui, temos que formar enquanto cidadão, na busca dos direitos dele pela vida afora. É fazer com que ele perceba que tem direito, trabalhar esses direitos e os deveres ao mesmo tempo. Dar elementos, habilidades e competências para ele ter um trabalho digno [...] na escola. Ele (aluno) é o centro da discussão [...] Pensamos a escola enquanto direito, para além do conhecimento sistematizado." (CARLA, diretora, EMPF, 4/8/01).

Além disso, os professores percebem os limites ou dificuldades do exercício dessa função:

"Hoje a escola tem uma dimensão social, cultural, racial e está voltada para formação do indivíduo mais global. A escola tem que acompanhar... esse movimento é lento. A complexidade do mundo é grande e gira dentro da escola. Tentamos nos aproximar e acompanhar esse movimento." (CARLA, diretora EMPF, 4/8/01).

E na tentativa de acompanhar as novas exigências do mundo contemporâneo, identificando o aluno como centro das ações na escola, a organização escolar altera-se com vistas ao atendimento das demandas:

"Quando existe necessidade, nós mexemos nos tempos [...]. Em função do trabalho, se um professor precisa ficar mais tempo com uma turma, nós mudamos o horário, às vezes mudamos o horário semanalmente ou uma vez por mês, não tem horário muito rígido. A coordenação cuida de informar aos alunos essas mudanças com antecedência." (TERESA, ex-diretora da EMPF, 6/3/01).

"Estou recebendo pressão dos alunos para voltar com o projeto de futebol, inclusive para as meninas, por isso estou querendo quatro horas para esse trabalho." (ROBERTA, EMPF, 23/2/01).

Como demonstraram esses professores, há uma disposição para alterar as rotinas, os horários, em virtude da necessidade pedagógica. Nesse sentido, a forma com que lidam com a dimensão do tempo na escola é diferente. Assim, a ex-diretora argumentou que o perfil dos professores da escola tinha sido alterado com a expansão das séries em 1995; e ela, quando estava na direção, percebeu a necessi-

dade de trazer para a escola professores que tinham outra relação com o tempo escolar. Quando interrogada acerca do novo perfil de professores, atribuiu diferença nesse perfil. Segundo ela:

"[...] atribuo a diferença primeiramente em relação à flexibilidade com que eles (novatos) se relacionam com o tempo. Eles não estavam preocupados se tinham 12, 15, 20 ou 10 horas na sala de aula. Eles se preocupavam em estar definindo qual era o trabalho para depois organizarem os seus tempos, uma flexibilidade muito grande para estar assumindo junto com o outro (professor) a proposta de trabalho. Não tinha problema de substituição diante da falta de algum professor. O grupo segurava a onda, estava ali para trabalhar e pegavam as turmas e iam embora trabalhar." (TERESA, ex-diretora, 6/3/01).

Além de flexibilizar o tempo, a organização escolar também é flexível com relação à enturmação. Apesar de agruparem os alunos de acordo com a faixa etária, reagrupam-nos por necessidade de atendimento individualizado, em função de alguma atividade ou do desejo dos próprios alunos.

No interior dessa reorganização, percebi, por exemplo, que em relação à língua estrangeira, os alunos escolhem a oficina de que querem participar e, no próprio documento onde os professores relatam suas práticas, dizem que foi necessário, em um determinado momento, *segregar para incluir*. Isso ocorreu com as turmas que tinham alunos de 14 a 22 anos com uma série de dificuldades (agressividade, apatia, descompromisso, usuários de drogas, pichadores, baixa auto-estima, múltiplas reprovações, infreqüência, entre outras) e necessitavam de *intervenção específica*. Por esses motivos agruparam esses alunos em cinco salas denominadas *turmas-projeto*. O trabalho com essas turmas foi um desafio para o grupo de professores e evidenciou a realidade de exclusão social a que os alunos estavam expostos. Esses alunos são descritos da seguinte maneira:

"[...] praticamente, todos eram negros, moradores das vilas e favelas da região. Muitos tinham vivências no mundo do trabalho, exerciam atividades como flanelinhas, lavadores de carro [...] havia também os que eram pedintes nos sinais de trânsito." (p.17).

A opção por agrupar esses alunos e atuar no sentido de que a escola "buscava, com essa opção, possibilidades concretas de resgatar esses alunos enquanto sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura" (p.17-18) revela uma ação concreta do uso de dispositivos pedagógicos novos para lidar diferente com as diferenças. Considero isso um avanço na consolidação do direito à educação. Como ato de incluir, tais ações pedagógicas representam mais do que um discurso moderno, uma efetivação na prática.

Mas a diversidade não é só apresentada e reconhecida pelos professores em relação aos alunos. Os próprios professores identificam diferenças entre si. Assim, no mesmo documento dizem "convivemos (entre os trabalhadores da escola) com uma diversidade de concepções ideológicas e pedagógicas, mas estamos sempre buscando o trabalho coletivo." (p.8). A diretora também explicitou a diferença de concepções entre os professores:

"Se você (pesquisadora) me perguntar se existe unidade na EMPF, eu digo que não. Existe uma diversidade também de trabalho e concepção e isso às vezes é muito rico. A EMPF tem um princípio que está sendo visualizado por todos professores. Alguns professores não dão conta, saem da escola, pedem para sair [...], a própria experiência, eu acho que ressignifica o trabalho e as pessoas começam a perceber que aquela escola ideal é possível. Hoje talvez os embates em relação a isso sejam menores, mas existem." (CARLA, diretora, EMPF, 4/8/01).

Sendo assim, mesmo diante da diversidade, das diferenças sociais, culturais, ideológicas entre os alunos e os professores, é possível realizar um trabalho pedagógico com princípios claros, não só em relação ao lugar que o aluno ocupa na organização da escola, mas também o lugar do sujeito-professor que emerge da própria organização do trabalho escolar e da cultura que se constrói.

O exposto ao longo do artigo me possibilita, agora, fazer algumas considerações. Assim, destaco como avanço, o fato de os professores começarem a perceber as condutas dos alunos como manifestações de problemas relativos à relação com o conhecimento. Em vista disso, enquanto os professores da EMPF enfrentaram a questão da indisciplina, dissociada do processo de aprendizagem e, mais especificamente, da forma como o aluno se apropria do conhecimento, poucas alternativas restavam para solucionar as questões. À medida que essa escola percebeu que o aluno agia devido a algo relativo ao processo de construção do conhecimento, começou a oferecer a ele outras oportunidades de aprendizagem.

Em relação à indisciplina verifiquei a implicação das famílias e de outros órgãos nas alterações observadas. No entanto, é importante destacar uma diferença que percebi na EMPF. Nessa escola os docentes envolvem os alunos em situação conflituosa. Assim sendo, diante de situações difíceis, a escola não define por eles ou sobre eles. Ao contrário, os professores não só atribuem a eles a responsabilidade como dão-lhes, principalmente, condições para que eles reflitam sobre as situações, avaliem os colegas e formulem alternativas. Assim, o direito à aprendizagem e, de forma mais ampla, o direito à educação é experienciado por todos.

A respeito desse processo, constatei uma inversão no direcionamento das ações nas duas escolas. Enquanto a EMTJ procura outras instâncias, aparatos legais, convencimento da família para que o aluno não permaneça na escola, os professores da EMPF buscam, nos alunos como sujeitos e com os alunos, possibilidades para que eles refaçam atividades e convivam entre si e com os professores de forma mais respeitosa.

Nesse aspecto considero que a pesquisa permitiu avanços, na medida em que os registros e observações apontaram a percepção das reais possibilidades de alteração do trabalho pedagógico a partir do momento em que emergi-

ram alunos e professores enquanto sujeitos. De fato, a análise das escolas evidenciou que esses sujeitos podem alterar a organização escolar no interior da instituição e romper com práticas cristalizadas. À medida que os docentes percebem que são os sujeitos e quando se reconhecem como sujeitos eles dão sentido às suas práticas e às instituições, e as características da organização escolar assumem caráter secundário.

Sendo assim, quando os docentes se reconhecem como sujeitos-coletivos e relacionam-se com os alunos considerando-os também como sujeitos, expressam uma determinada visão de homem, de mundo, de escola, que é orientada pelo compromisso político, pela sua inserção nos movimentos sociais, seus valores éticos, entre outros. O significado que a instituição pública dá ao direito à educação, aos direitos dos alunos e aos professores, assume características próprias em função de uma subjetividade que incorpora uma ética, uma orientação política, uma inserção dos sujeitos nas práticas sociais.

A pesquisa realizada mostrou que romper com a lógica da culpabilização dos alunos, das famílias, dos meios de comunicação, via atitudes dos alunos, requer a busca de significado da indisciplina na perspectiva da resistência. A que os alunos estariam resistindo? Que sentido o aluno atribui à escola? Que relação existe entre o processo de aquisição do conhecimento e as atitudes dos alunos? O que provoca os alunos a reagirem com intolerância, agressividade, passividade, desorganização, descompromisso? Talvez, na medida em que o aluno for tratado como sujeito e lhe for permitido expressar suas razões para reagir, se obtenham pistas para alterar o ciclo da indisciplina.

Considerando que o aluno hoje é diferente do de décadas anteriores, é importante também desligar-se desse aluno de *antigamente*, idealizado nos antigos manuais didáticos e pensar no aluno real, conhecendo seus limites, possibilidades e desejos. Conhecendo o aluno que está na escola e dele se aproximando, projetam-se novas alternativas, ações, alterações no tratamento da diversidade. Talvez, no tratar diferente, nas diferenças esteja o germe da construção de práticas mais inclusivas.

Acrescento ainda que os docentes também podem repensar a pertinência dos *combinados* e o processo de sua produção para que realmente sejam frutos de efetivas negociações entre todos os sujeitos da escola. Isso significa romper com o caráter regimental e disciplinador em que os *combinados* são freqüentemente travestidos.

Insisto, ainda, que mudanças das práticas pedagógicas se realizam pelas práticas; e essa dimensão deve ser considerada quando da formulação de políticas de formação docente. Dizer aos docentes que devem escutar os alunos e reconhecê-los como sujeitos no processo implica ter para com esse docente-aluno a mesma atitude nos momentos de formação. Por isso é condição necessária para a formação de professores, o cuidado no trato com esse professor-aluno, no sentido de escutar suas demandas e avaliá-las, continuamente, no processo de formação.

Da mesma forma, dizer ao docente que é necessária uma reflexão sobre a prática também requer uma atitude reflexiva dos formadores dos docentes. Isso representa um grande desafio, pois os formatos de cursos, seminários, palestras nem sempre contribuem para o exercício desse princípio.

Enfim, formular políticas de formação docente, seja inicial ou continuada, requer incluir os mesmos pressupostos que são indicados para os docentes no trato com seus alunos. Nesse sentido, estar-se-ia se efetivando o pressuposto de que a teoria expressa a ação prática dos sujeitos, rompendo com a concepção de que essa teoria guia a ação prática.

Finalizando meus apontamentos, assinalo que esta pesquisa apresentou duas realidades escolares no mesmo espaço temporal. Entretanto as diferenças das práticas se explicam por diferentes motivos. Por outro lado, a comparação não teve por finalidade apontar enquadramentos ou hegemonias. Ela permitiu identificar diferenças que se relacionam aos tempos diferenciados, aos tempos de vivências diferenciados, tanto dos alunos quanto dos professores.

Referências

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiacion y construccion de su saber: un estudio etnográfico*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Barcelona, Barcelona, 1993. 347p.

FRADE, Isabel C. S. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização construtivista*. Dissertação (Mestrado em Educação) FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1993. 225p.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. *A constituição da prática docente na trajetória de professoras da rede municipal de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1996. 267p.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação).

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1995. 151 p.

MARTINS, Pura Lúcia O. *A didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica*. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1985. 214p.

_____. *A didática e as contradições da prática*. Campinas, SP: Papirus, 1998. 176p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

NASCIMENTO, Maria das G.C.H. *A escola como espaço de formação continuada de professores: uma análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Rio de Janeiro, 1996. 172p.

PENA, Geralda Aparecida C. *A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1999. 201p.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *Dimensões pedagógica e política de formação contínua*. Tessituras, Belo Horizonte, n.1, p.3-8, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. *Anais do 1º Congresso Ibero Americano de Formação de Professor*. Santa Maria, R. S.: Universidade Federal de Santa Maria, 2000. (não tive acesso ao texto publicado).

SILVA, Ceres S.R. *Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1995. 203 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13, p.5-24, jan/mar 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p.209-244, dez 2000.

VIEIRA, Patrícia Lins. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2002. 211 p.

̄m

Contribuições da psicologia social à prática do orientador educacional: uma psicologia crítica para uma atuação transformadora

Clarissa Moreira Enderle *

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas e, atualmente, docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas.

Resumo

O artigo busca demonstrar a trajetória histórica do papel do Orientador Educacional na escola, que vai de uma função ajustadora a uma atuação crítica e transformadora, buscando, durante esse percurso, identificar a influência predominante de uma visão positivista e empirista de Psicologia. Com base nessa análise, o artigo propõe o ensino de uma Psicologia Social reflexiva, que parta do estudo da realidade latino-americana e brasileira e que seja capaz de instrumentalizar o Orientador Educacional para a mediação dos conflitos e contradições que caracterizam a escola na atualidade.

Palavras-chave: Psicologia social; orientação educacional; currículo; formação; ensino superior.

Abstract

This article looks forward to demonstrate the historical path of the role of the Educational Counselor in school, which ranges from an adjusting function to a critical and transforming action, trying, meanwhile, to identify the predominant influence of a positive and empirical view of Psychology. Based on this analysis, the article proposes the teaching of a reflexive Social Psychology which starts from the study of the Brazilian and Latin-American reality and which may be able to instrumentalize the Educational Counselor for the mediation of the conflicts and contradictions that presently characterize school.

Keywords: Social Psychology; Educational Counseling; Schooling; Higher Education.

Ao lecionar a disciplina de Psicologia Social em um curso de Pedagogia destinado especificamente a formar o Orientador Educacional, muito tenho refletido a respeito de que contribuições tal campo do saber poderia trazer para a prática desse profissional.

Minha atenção voltou-se para o fato de que as disciplinas relacionadas à Psicologia Individual são predominantes e dispõem de uma elevada carga horária nos currículos dos cursos de Pedagogia em geral, sobretudo naqueles que se encarregam da formação do Orientador Educacional. Além disso, parece possível ainda hoje observar-se um caráter clínico e individualizante na ação de muitos desses profissionais nas escolas. Muitas vezes são vistos exercendo uma função puramente técnica de aconselhamento psicológico de alunos, encerrados em seus gabinetes, quando não tomam para si a tarefa de manter a "disciplina" dos estudantes por meio de ações coercitivas.

Talvez seja possível dizer que a causa de encontrarmos resquícios de uma prática assistencialista e terapêutica caberia justamente à forte associação da Orientação Educacional com a Psicologia, que remonta à época de seu surgimento. Não obstante, é preciso reconhecer que houve mudanças significativas de paradigmas desde então, que vão de uma Orientação individualizante a uma Orientação mais coletiva e participativa.

Parece importante analisarmos essa trajetória histórica a fim de que possamos compreender que perfil profissional pretendemos formar atualmente para, finalmente, nos determos na análise de qual concepção de Psicologia Social estaria melhor adequada para contribuir com tal formação.

Sabe-se que a Orientação Educacional surgiu como fruto de movimentos sociais em prol da psicometria, da saúde mental e da revolução industrial. Nas escolas, foi implantada pela primeira vez em 1912, em Detroit, nos Estados Unidos, com o objetivo de atender a problemas vocacionais e sociais dos alunos.

Seu surgimento no Brasil ocorreu nos anos 20, coincidindo com o movimento em prol da Educação do povo,

que correspondia ao interesse do Governo em divulgar a Educação para todos como forma de ascensão social. Tinha, portanto, como missão ajudar o aluno a descobrir suas aptidões.

De acordo com Grispun (2001, p.19),

A Orientação também atendia aos “desejos” da época, uma vez que se voltava para as aptidões naturais como forma de endosso e valorização das atividades sociais. Fundamentada em um referencial basicamente psicologizante, a Orientação reforçaria a ideologia das aptidões naturais, fazendo crer que todos teriam as mesmas oportunidades nas escolhas efetuadas e nas decisões tomadas.

A legislação de 1942 deixa ainda mais evidente o papel de “ajustador” do Orientador Educacional, cabendo-lhe conhecer melhor o aluno para adequá-lo à escola, à família e à sociedade.

Somente nos anos 70, sob as luzes das teorias pedagógicas de Althusser, Bourdier e Passeron, uma nova leitura começa a despontar. Ao considerar a escola como reprodutora do sistema social, a análise desloca-se, primeiramente, para um eixo social, para depois retornar ao interior da instituição. A partir disso, crescem as denúncias contra a escola, mas serão os anos 80 que trarão as grandes transformações nessa área. A prática do Orientador Educacional começa, nesse período, pouco a pouco a apoiar-se em uma concepção de Educação como ato político, tendendo a ser mais aberta e dinâmica. As práticas de ajustamento vão sendo deixadas de lado e substituídas por uma postura de questionamento dessa realidade. Ocorre, portanto, um maior compromisso do pedagogo com as classes trabalhadoras.

Atualmente, pretende-se que o trabalho do Orientador Educacional seja cada vez mais abrangente e comprometido com a formação da cidadania dos alunos. Da ênfase no trabalho individual passou-se a um enfoque no coletivo, buscando conhecer e, sobretudo, transformar a realidade e colaborar para a construção de um homem mais crítico, mais participativo e mais consciente de seus deveres.

Segundo Maia (1990, p. 57), o “Orientador Educacional competente é aquele que define o papel político-pedagógico na escola, a partir da compreensão crítica da relação da escola com a sociedade”.

Isso significaria, sobretudo, a busca da superação da função técnica do Orientador, partindo da compreensão de que toda e qualquer ação humana é sempre política, pessoal, social e histórica. Assim sendo, somos sujeitos historicamente constituídos e ao mesmo tempo constituidores ativos do contexto em que nos inserimos.

Paulo Freire (1983) há muito alertou para o fato de que cabe aos profissionais da Educação posicionarem-se como “trabalhadores sociais”, historicamente comprometidos com o processo de mudança. Para ele, seu papel seria o de “atuar e refletir com os indivíduos para conscientizar-se junto deles das reais dificuldades da sua sociedade” (FREIRE, 1983, p.56).

Diante disso, resta-nos refletir sobre como a Psicologia Social (ou mais precisamente, qual concepção de Psicologia Social) poderia melhor contribuir para uma formação nesses moldes. Ou ainda, de que maneira a Psicologia Social poderia auxiliar o Orientador Educacional nesta tarefa de leitura e transformação do contexto escolar a que se propõe atualmente.

Para respondermos a essa questão, será necessário recuperarmos, da mesma forma como já o fizemos com a Orientação Educacional, um pouco do percurso histórico da própria Psicologia Social, acompanhando particularmente o tratamento que a relação indivíduo-sociedade tem recebido em seu interior, uma vez que foi justamente a separação entre o individual e o social que fez com que, durante décadas, o primeiro fosse considerado quase exclusivamente objeto de estudos da psicologia, enquanto o segundo ficasse restrito ao terreno sociológico. Consequentemente, é possível também considerar que tal dicotomia foi a originadora de toda a prática individualizante, associal e acrítica dos especialistas da Educação durante todas essas décadas.

Esse contraste entre o individual e o coletivo já se

encontrava na obra de Wundt (1832-1920), na diferenciação estabelecida entre consciência e cultura. Tal diferenciação levou-o a conceber uma Psicologia Individual e uma Psicologia Social, separadamente, principalmente porque não acreditava que fenômenos mais complexos como a relação entre linguagem e pensamento pudessem ser explicados em seu laboratório de Psicologia Individual, por meio do método experimental-introspectivo, criado por ele para investigar a consciência. Ao contrário, considerava necessária uma Psicologia Social que os estudasse enquanto fenômenos mentais coletivos ou culturais.

Porém, o ideal positivista, predominante no final do século XIX e durante todo o século XX, levou a um repúdio da sua Psicologia Social, considerada metafísica diante dos novos ideais da Filosofia Científica. Foi, então, relegada ao esquecimento pelos historiadores e por toda a geração de psicólogos que se seguiu, muitos deles seus próprios discípulos, que se renderam ao entusiasmo cientificista de sua época.

Essa Psicologia Social com um enfoque que se poderia chamar de sociológico, na forma como Wundt a concebera, cai no esquecimento; mas uma nova Psicologia Social bastante diferente dessa irá ressurgir na Segunda Guerra, segundo Farr (2002), como um fenômeno caracteristicamente americano. Trata-se, então, de uma Psicologia Social individualizante, isto é, que reduz as explicações do coletivo e do social a leis individuais. Tal estudo tinha como principal interesse, inicialmente, a adequação dos soldados à vida no exército. Nesse contexto de pós-guerra, fazia-se necessária uma Psicologia com vistas a uma melhor adaptação do homem à sociedade.

Os métodos dessa nova Psicologia Social implicavam a aceitação das relações de causa e efeito como centro dos estudos psicológicos, em detrimento de uma visão mais humanista. Entre as consequências da individualização a que se submeteu a Psicologia Social estariam a acentuação das diferenças sociais por meio da “psicometrificação” do ser humano, que acaba por naturalizar essas diferenças. De acordo com Jurberg (2000, p.133):

[...] uma vez que se individualizem as grandes questões sociais, que se minimizem ou se neguem as influências externas, deixando a cada pessoa a responsabilidade por sua deficiência, ou do seu problema, estaremos mais próximos de um mundo auto-referente, egocentrado, individualista, no qual reinará a apologia do *blame yourself*, da anti-solidariedade, ou da negação das injustiças sociais.

Na América Latina, as ciências psicológicas consistiram, durante muito tempo, em imitações pobres e grosseiras das sociedades industrializadas, carentes de inovação intelectual, tecnológica e metodológica e, sobretudo, de qualquer interesse em estudar as relações sociais no contexto do mundo em desenvolvimento. Tal situação persiste até as décadas de 60 e 70, período em que ocorre uma verdadeira crise de referência e o surgimento de uma nova proposta de Psicologia Social. Esse movimento traz de novo uma preocupação com a realidade do subdesenvolvimento; e no Brasil, mergulhado nessa época na ditadura militar, teve como marco a publicação do livro *Psicologia Social: o homem em movimento*, em 1984, por Sílvia Lane, entre outros. Nessa obra, cuja discussão de fundo concentra-se em como extrair entidades psicológicas de fenômenos sociais, o materialismo histórico dialético encarrega-se de romper definitivamente com a Psicologia Social cientificista norte-americana.

O rompimento do cordão umbilical colonial para adentrar o mundo dos excluídos exigiu novas alternativas teóricas e práticas. Compreendeu-se, sobretudo, que, no terreno natural da investigação científica do mundo do subdesenvolvimento, a mudança (individual ou coletiva, entendida como conscientização e empoderamento) deveria ser um componente central, requerendo uma compreensão socio-psicológica/psicossociológica integrada para adequadamente lidar com a pobreza, a exclusão e a opressão.

Nessa altura, é possível defender a idéia de que esta Psicologia Social crítica, que busca pesquisar a relação indivíduo-sociedade no contexto latino-americano e brasileiro, torna-se peça fundamental na formação do Orientador Educacional, uma vez que se incumbe da tarefa de analisar e redimensionar

as relações sociais que se estabelecem no contexto educacional, de modo a contribuir para que o acesso ao conhecimento historicamente produzido possa ser prerrogativa de todos.

Ao fornecer uma visão crítica sobre a relação indivíduo-sociedade, a Psicologia Social instrumentalizaria o Orientador Educacional para repensar a escola e a sua própria atuação dentro dela, contribuindo igualmente para que seus demais componentes possam refletir sobre a forma como agem/interagem frente ao real. Isso faria parte de uma ação efetivamente transformadora, na medida em que, conforme nos esclarece Freire (1983, p. 50):

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana.

Além disso, algumas correntes da Psicologia Social na pós-modernidade trouxeram concepções mais dinâmicas de sociedade, que se propõem à superação da dicotomia indivíduo-sociedade. Tais contribuições constituem-se atualmente como fundamentais pontos de apoio para os profissionais da Educação, uma vez que lhes permitem discutir a influência social das minorias. Assim, em um modelo interacionista de sociedade, os modelos sociais passam a ser concebidos como resultados históricos de confrontações de agentes sociais em conflito; e refletem igualmente as formas pelas quais tais conflitos são negociados.

Nessa perspectiva, a sobrevivência de um sistema passa a depender da capacidade de transformar-se e de gerenciar conflitos. A escola, vista agora como palco de conflitos e contradições, tem no Orientador educacional um importante agente mediador que se propõe a compreender o papel das minorias ativas, não como desviantes, mas como deflagradoras de mudanças sociais, na medida em que questionam a ordem instituída e difundem propostas alternativas e inovadoras.

Referências

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho. *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva Latino-Americana*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FARR, Robert. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *Orientação educacional: o trabalho na escola*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- GIACAGLIA, Lia Renata A.; PENTEADO, Wilma Millan A. *Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- GRISPUN, Míriam P. S. Zippin (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRISPUN, Míriam P. S. Zippin (Org.). *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativa para a escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHRLOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JURBERG, Marise Bezerra. Individualismo e coletivismo na psicologia social: uma questão paradigmática. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho. *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.118-166.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MAIA, Eny Marisa; GARCIA, Regina Leite. *Uma orientação educacional nova para uma nova escola*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à orientação educacional*. São Paulo: Atlas, 1983.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

SENA, Maria das Graças de Castro. *Orientação educacional no cotidiano das 1^{as} séries do 1º grau*. 3. ed. São Paulo: Loyola, s/d.

SOLÉ, Isabel. *Orientação educacional e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STREY, Marlene Neves. et al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZANELLA, A.; SIQUEIRA, M. J. T.; LHULLIER, L.; MOLON, S. *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997b.

$\overline{m}$

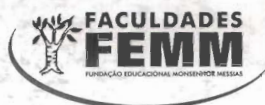
Aos colaboradores

1. *maestria* aceita trabalhos inéditos sob a forma de artigos e comentários de livros, de interesse voltado para os estudos acadêmicos.
2. Todos os trabalhos encaminhados para publicação serão submetidos à aprovação dos membros do Conselho Editorial. Eventuais sugestões de modificação de estrutura ou conteúdo, por parte do Conselho Editorial, serão comunicadas previamente aos autores.
3. Os artigos devem ser apresentados em duas vias, texto digitado em *Word*, em espaço duplo, com o mínimo de uso de negrito, caixa alta (todas as letras maiúsculas), ou qualquer outro tipo de destaque.
4. Os artigos devem conter: dados sobre o autor (formação, instituição, áreas de pesquisa, endereço eletrônico etc.) e também título, resumo e palavras-chave em português e em uma língua estrangeira.
5. O original não deve exceder 30 páginas; os comentários de livros, em torno de 8 páginas.
6. As notas de rodapé e referências bibliográficas devem ser restritas ao mínimo indispensável.
7. As citações devem ser seguidas, no corpo do texto, dos seguintes dados da obra citada: nome do autor em maiúsculas, ano de publicação da obra, número da página, tudo isso entre parênteses. Exemplo: (Bosi, 1979, p. 31).
8. As referências devem ser apresentadas observando-se a seguinte norma:
Para livros: a) autor; b) título da obra (em itálico); c) número da edição, se não for a primeira; d) local de publicação; e) nome da editora; f) data de publicação. Exemplo: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
Para artigos: a) autor; b) título do artigo; c) título do periódico (em itálico); d) local de publicação; e) número do volume; f) número do fascículo; g) página inicial e final; h) mês e ano. Exemplo: ROUANET, Sérgio Paulo. Do pós-moderno ao neo-moderno. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 86-97, jan./mar., 1986.
9. As ilustrações (gráficos, gravuras, fotografias, esquemas) são designados como FIGURAS, numerados no texto, de forma abreviada, entre parênteses ou não, conforme a redação. Exemplo: FIG. 1, (FIG. 2).
As ilustrações devem trazer um título ou legenda, abaixo das mesmas, digitados na mesma largura desta.
10. Os autores terão direito a 3 exemplares da revista. Os originais não aprovados não serão devolvidos.

maestria



FAFISETE



maestria é uma publicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas. Seu objetivo é a divulgação dos saberes produzidos no meio acadêmico.

Maestria é a meta de quem busca o conhecimento, o breve instante de uma descoberta qualquer, a iluminação do pensamento, o fulgor de uma revelação.