

**AÇÕES AFIRMATIVAS E RECURSOS DISCURSIVOS:
A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NA DIMENSÃO EXTENSIONISTA
DE UM PROJETO EDUCACIONAL SELECIONADO PARA O PROGRAMA
UNIAFRO¹**

Carlos José LÍRIO

UNIFESP – São Paulo

Resumo: Este artigo realiza, mediante a Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2009), um estudo acerca dos modos de representação dos atores sociais em um projeto educacional de caráter extensionista, selecionado para o Programa UNIAFRO/2008. Os objetivos são: 1) explicitar estratégias discursivas centradas na representação dos atores sociais e caracterizadoras do referido projeto como recurso discursivo; 2) propiciar uma discussão crítico-discursiva sobre a eficácia socioeducativa da proposta pedagógica representada no projeto em questão. Para tanto, foi construído, transdisciplinarmente, um objeto de pesquisa embasado em categorias linguístico-discursivas e sociológicas fornecidas por van Leeuwen (1996), Giddens (1984), Bourdieu (1991) e Bernstein (1996), mostrando como o discurso pedagógico, no projeto de extensão analisado, constrói sujeitos imaginários, relações de poder e recursos discursivos restritos ao contexto pedagógico. Conclui-se que os modos como os atores sociais são referidos explicita a fragilidade do projeto enquanto recurso discursivo útil às ações afirmativas, contudo, é apresentada uma sugestão para aprimorá-lo: a incorporação de atividades de Consciência Linguística Crítica (FAIRCLOUGH, 1992).

Palavras-chave: Ações afirmativas. Projeto de extensão. Recursos discursivos. Atores sociais. Análise crítica do discurso.

1 Este artigo sintetiza os resultados da tese defendida em 2012 na UFMG, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sônia Maria de Oliveira Pimenta

AFFIRMATIVE ACTION AND DISCURSIVE RESOURCES: THE REPRESENTATION OF SOCIAL ACTORS IN EXTENSION DIMENSION OF AN EDUCATIONAL PROJECT SELECTED FOR THE PROGRAM UNIAFRO

Abstract: By means of Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2009), we approach the modes of representation of social actors in an educational project characterized as extension project, selected for the Program UNIAFRO/2008. The objectives are: 1) explicit discursive strategies focused on the representation of social actors and characterizing that project as discursive resource; 2) provide a critical-discursive discussion concerning to the effectiveness of socio-educative proposals represented in the project in question. Thus, it was constructed, in a transdisciplinary way, an object of research based on linguistic-discursive and sociological categories provided by van Leeuwen (1996), Giddens (1984), Bourdieu (1991) and Bernstein (1996), showing how the pedagogical discourse constructs imaginary subjects, power relations and discursive resources restricted to pedagogical context. It conclude that the ways in which social actors are mentioned expose the fragility of the project as a discursive resource useful to affirmative action, however, a suggestion to improve it is presented: the incorporation of activities of Critical Language Awareness (FAIRCLOUGH, 1992).

Keywords: Affirmative action. Extension project. Discursive resources. Social actors. Critical discourse analysis.

ACCIÓN AFIRMATIVA Y RECURSOS DISCURSIVOS: LA REPRESENTACIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES EN LA DIMENSIÓN DE LA EXTENSIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO SELECCIONADO PARA EL PROGRAMA UNIAFRO

Resumen: Mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2009), se discuten los modos de representación de los actores sociales en un proyecto de extensión seleccionado para el Programa UNIAFRO/2008. Los objetivos son: 1) explicitar las estrategias discursivas centradas en la representación de los actores sociales y caracterizadoras de ese proyecto como un recurso discursivo; 2) proporcionar una discusión crítico-discursiva de la eficacia socioeducativa de la propuesta pedagógica representada por el proyecto en cuestión. Así, se construyó, de modo transdisciplinar, un objeto de la investigación basado en las categorías lingüístico-discursivas y sociológicas proporcionadas por van Leeuwen (1996), Giddens (1984), Bourdieu (1991) y Bernstein (1996), que muestran cómo el discurso pedagógico construye sujetos imaginarios, relaciones de poder y limitan los recursos discursivos al espacio pedagógico. Se concluye que las representaciones de los actores sociales explicitan la fragilidad del proyecto como recurso discursivo útil para la acción afirmativa, obstante, una

sugerencia se presenta para mejorarlo: la incorporación de actividades de Conciencia Lingüística Crítica (FAIRCLOUGH, 1992).

Palabras clave: La acción afirmativa. Proyecto de extensión. Recursos discursivos. Los actores sociales. Análisis crítico del discurso.

INTRODUÇÃO

Qual o papel da linguagem na vida das pessoas? O que elas são capazes de fazer (consciente e inconscientemente), por meio da linguagem, sobretudo, umas às outras e umas pelas outras? Por que o fazem de determinado modo e não de outro? Embora estas não sejam perguntas de pesquisa, são alguns dos questionamentos que sempre me inquietaram, pois desde a juventude quis saber quais motivos levam as pessoas a (ou impedem-nas de) falar ou/e escrever aquilo que falam e/ou escrevem.

Esses questionamentos e as possíveis respostas que os satisfaçam remetem à lei 10.639, promulgada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e alterada pela lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como à Educação das Relações Étnico-Raciais, no nível fundamental e médio da Rede Oficial de Ensino.

Do mesmo modo, remetem à Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, por meio da qual o Ministério da Educação estabeleceu os critérios para assistir financeiramente instituições de educação superior, visando subsidiar ações direcionadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e, também, para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

Ora, na medida em que os referidos cursos de formação inicial e continuada objetivavam, cumprindo o que determinava a lei 10.639/03, contribuir para a superação do preconceito étnico-racial e do racismo, por meio da aplicação de práticas pedagógicas consideradas apropriadas à abordagem desses temas nas escolas de educação básica brasileiras; esse propósito de natureza estatal suscitou-me uma pergunta de pesquisa, a saber:

a forma como a dimensão discursiva seria trabalhada junto aos professores favoreceria o combate àquelas ignomínias sociais?

Esse questionamento e a natureza transdisciplinar da perspectiva teórica aqui adotada colaboram, por sua vez, para eleger, neste artigo, certos arcações teóricos capazes de fornecer categorias analíticas que, articuladas àquelas fornecidas pela versão de Análise Crítica do Discurso (ACD) informada Fairclough (2009), possibilitem as análises que realizarei.

Do exposto emergem os seguintes objetivos:

- a) A partir da perspectiva crítico-discursiva aqui adotada, analisar um projeto de extensão, visando descortinar as estratégias discursivas que, centradas na representação dos atores sociais, caracterizam-no como recurso, no interior das ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial que o curso, nele proposto, materializa;
- b) A partir dessa explicitação, abrir uma discussão, de base discursiva, acerca da eficácia socioeducativa da proposta pedagógica representada no referido projeto.

Com efeito, além da ACD concebida por Fairclough (2009), adoto, também, a teoria dos atores sociais conforme van Leeuwen (1996), utilizando essa categoria linguística como elemento integrador entre as categorias crítico-discursivas e as categorias sociológicas concebidas em Giddens (1984), Bourdieu (1991) e Bernstein (1996), que, articuladas à ACD, tornam possível constituir o objeto de pesquisa.

Neste artigo, aponto o fato de que a exclusão de certos atores sociais e o modo de representação dos que são referidos no projeto de curso de extensão analisado ilustram a maneira como as relações de poder que caracterizam o discurso pedagógico comprometem as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial, dificultando a eliminação

desses erros sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2009) em razão do afastamento ou marginalização da dimensão humana real² e da dimensão discursiva.

Concluída esta introdução, exponho os arcabouços teórico-metodológicos mencionados e as considerações que acredito serem relevantes para este estudo.

2. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS CONFORME VAN LEEUWEN

Antes de discorrer sobre os aspectos teórico-metodológicos da ACD informada por Fairclough (2009), que ampliam as implicações decorrentes da interface linguagem/significados sociais, é necessário abordar a categoria linguística “ator social”, que se refere à agência humana e favorece a imbricação entre o nível sociológico e o nível discursivo.

Neste artigo, as considerações acerca da categoria em questão serão feitas a partir do estudo realizado por van Leeuwen (1996) sobre os modos de representação dos atores sociais no discurso em língua inglesa, que acredito serem válidos, em grande medida, também para o discurso em português brasileiro.

A escolha dessa obra deve-se ao fato de que, nela, há explicações detalhadas sobre os modos de representação dos atores sociais, as quais são, a meu ver, indispensáveis para este estudo, sobretudo em virtude de colaborarem para o entendimento dos modos como a agência humana pode ser representada nos textos.

Assim, a genericização pode se realizar mediante o plural sem artigo, ou por intermédio do singular com um artigo definido ou indefinido. Além disso, a referência genérica está também relacionada a vários outros fatores, como o tempo verbal, por exemplo. Já a referência específica tem sido relacionada à presença de um numerativo.

Já a supressão pode ser realizada por meio de apagamento do agente da passiva ou mediante orações infinitivas que funcionam como participante gramatical. Ainda, as

² O termo “dimensão humana real”, neste artigo, é utilizado em contraposição ao que Bernstein (1996) denomina de “sujeitos imaginários (ou pedagógicos)”.

nominalizações e os nomes de processo possibilitam a exclusão de atores sociais. É importante, aqui, a afirmação de que é difícil determinar até que ponto os atores sociais suprimidos são recuperáveis pelo leitor, ou pelo próprio escritor.

Na assimilação, os atores sociais são referidos como grupos, seja por agregação, isto é, pelo uso de um quantificador definido ou indefinido, o qual exerce a função de numerativo ou de núcleo do grupo nominal, seja por coletivização mediante pluralidade, mediante um substantivo contável ou substantivo que denote um grupo de pessoas.

A associação é outro modo de os atores sociais serem representados como grupos. Van Leeuwen (1996) esclarece que o termo associação é utilizado por ele para designar grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais (genericizados ou especificados) que não são classificados no texto, sendo, geralmente, associados por meio de parataxe. Ainda, segundo ele, ao longo dos textos é comum que as associações sejam feitas e desfeitas, caracterizando, assim, a dissociação.

Quanto à indeterminação, esta é definida como sendo o modo pelo qual os atores sociais são representados por indivíduos ou grupos não-especificados e ‘anônimos’. Sua forma típica de realização é por meio de pronomes indefinidos usados em função nominal, podendo também ocorrer mediante agregação.

A diferenciação, por seu turno, distingue explicitamente um ator social individual ou grupo de atores sociais de um dado ator social ou grupo semelhante, desse modo diferenciando o ‘si próprio’ do ‘outro’, ou o ‘nós’ do ‘eles’.

Van Leeuwen (1996) afirma que os atores sociais podem ser referidos em termos de sua identidade pessoal, sendo ‘nomeados’, ou em termos de identidades e funções compartilhadas com outros, isto é, ‘categorizados’.

A funcionalização e a identificação, por sua vez, são consideradas por van Leeuwen dois tipos de categorização. A primeira ocorre quando atores sociais são representados por

referência a uma dada atividade, a uma ocupação ou função, realizando-se mais comumente por meio de substantivos deverbais que as indiquem ou refiram-se a alguma profissão.

Já a identificação acontece quando atores sociais são referidos por meio de alguma característica que, em certa medida, é considerada permanente, isto é, inerente à sua natureza ou identidade. A identificação pode ocorrer por três processos: classificação, identificação relacional e identificação física.

Outros dois modos de representação são a personalização e a impessoalização, o primeiro ocorrendo quando as escolhas representacionais possibilitam que os atores sociais sejam referidos como seres humanos, processo que pode ser realizado por meio de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos possuidores do traço semântico [+ humano], podendo acontecer, também, através de certos adjetivos.

A impessoalização, por seu turno, refere-se ao processo pelo qual os atores sociais são representados por recursos tais como substantivos abstratos ou concretos que não contêm o traço [+ humano]. Há dois tipos de impessoalização, a abstração e a objetivação, aquela ocorre quando atores sociais são referidos por intermédio de alguma qualidade atribuída a eles pela representação, esta, quando atores sociais são representados mediante referência a algum local ou coisa associada à sua pessoa ou à atividade que realizam, ou seja, por meio de uma referência metonímica.

De forma geral, essas considerações sobre os modos de representação dos atores sociais, a meu ver, sugerem que essa categoria linguística propicia sobremaneira articular a análise textual à análise das práticas sociais. Desse potencial analítico crítico-discursivo decorre o uso que farei, mais adiante, do conjunto sócio-semântico apresentado por van Leeuwen. Porém, isso exige compreender a versão de ACD informada por Fairclough (2009), perspectiva teórico-metodológica mais ampla e acentuadamente transdisciplinar, que mobilizarei neste artigo e será apresentada na próxima seção.

3. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E ABORDAGEM RELACIONAL-DIALÉTICA

A meu ver, considerando-se tudo quanto foi até aqui exposto, uma versão de ACD socialmente incisiva e adequada para a abordagem aqui intentada pode ser percebida em Fairclough (2009), que oferece uma metodologia relacional-dialética de caráter transdisciplinar.

Nesta versão, Fairclough prefere o termo *semiose* em lugar de *discurso* para se referir à produção de significado como elemento dos processos sociais. O termo *discurso* é reservado por ele para se referir à linguagem relacionada a um dado campo ou prática social, podendo, também, ser associado a uma maneira de constituir aspectos do mundo concernentes a uma dada perspectiva social. Assim, a *semiose* (termo mais abstrato e geral) é considerada um dos constituintes do processo social, tendo uma relação dialética com os demais elementos (ou momentos), caracterização que justifica a abordagem relacional-dialética proposta por Fairclough. Além disso, segundo ele, a adoção de *semiose* em lugar de *discurso* tem a vantagem de sugerir que a ACD concerne a diversas modalidades semióticas e não apenas à linguagem verbal.

Ainda, ele afirma que existem três maneiras pelas quais a *semiose* se relaciona com outros elementos das práticas sociais e dos eventos sociais, a saber: como uma faceta da ação; na representação de aspectos do mundo; e na constituição de identidades, sendo esses modos de relacionamento semiótico, por seu turno, remissivos, respectivamente, às categorias semióticas (ou analítico-discursivas) gênero, discurso e estilo.

A meu ver, essas alegações fundamentais expandem as possibilidades da ACD na medida em que seu caráter semiótico social torna-se ainda mais explícito e definido.

Desse modo, as relações entre os elementos, no processo social, são vistas como dialéticas porque não só se interpenetram (internalizam-se reciprocamente), mas, também, porque não são distinguíveis, ou seja, as relações sociais, o poder, as instituições, crenças e valores culturais são, em certa medida, semióticas, porque incorporam a *semiose* sem serem redutíveis a ela. Além disso, a relação da *semiose* com outros elementos sociais pode variar de

uma instituição ou organização para outra, dependendo, igualmente, de fatores temporais e espaciais. Por isso, Fairclough (2009) argumenta a favor de uma análise capaz de integrar, transdisciplinarmente, diferentes perspectivas teóricas.

Sob essa ótica, a ACD pode ser considerada crítica em função de objetivar a contribuição para a abordagem do que ele denomina de ‘erro social’, isto é, a injustiça, a desigualdade, a falta de liberdade, dentre outros. Segundo ele, essa abordagem é possível por meio da análise das fontes e causas do ‘erro social’, assim como da análise da resistência a elas e das possibilidades de transpô-las para eliminá-lo ou minimizá-lo.

Com base no exposto e nos intentos deste estudo, tome-se, por exemplo, a dimensão extensionista de projetos educacionais elaborados como ação afirmativa voltada para a população negra, a qual, por sua vez, pode estar relacionada à busca e à concessão de financiamento estatal para esse tipo de ação, três práticas sociais concebidas, primordialmente, para favorecer o bem-estar do referido grupo social, historicamente oprimido e marginalizado. E, então, na tentativa de colaborar para a desarticulação da lógica e da dinâmica dominantes nas relações raciais que caracterizam a sociedade brasileira e geram os elementos constituintes de certos ‘erros sociais’, levantem-se, ao menos, dois questionamentos básicos: 1) a dimensão extensionista caracteriza determinado projeto educacional como recurso eficiente e adequado, nas referidas práticas sociais? 2) independentemente de uma resposta afirmativa ou negativa para a questão anterior, qual o papel da semiose nessa caracterização e quais as implicações crítico-discursivas disso?

Desse modo, ganha relevância, porque remete diretamente aos dois questionamentos levantados, a seguinte afirmação:

A ACD oscila, conforme indiquei, entre um foco nas *estruturas* (especialmente o nível intermediário da estruturação das práticas sociais) e um foco nas *estratégias* dos agentes sociais, isto é, os modos como eles tentam atingir resultados ou objetivos no interior das estruturas e práticas existentes, ou modificá-las de formas específicas. Isso inclui um foco nas mudanças na estruturação da diferença semiótica (ou seja, nas ordens de discurso) que constituem uma parte da mudança social, e também, um foco em como os agentes sociais buscam

estratégias semioticamente nos textos (FAIRCLOUGH, 2009, p.165, tradução nossa, grifos do autor).

Assim, cabe aqui, antecipar e esclarecer alguns pontos acerca dos referidos princípios metodológicos, visando facilitar o entendimento do modo como serão aplicados.

Fairclough (2009) afirma que prefere se referir a uma ‘metodologia’ para o uso de uma versão relacional-dialética de ACD na pesquisa social transdisciplinar que a um ‘método’, isso porque, a seu ver, o processo metodológico é também teórico, já que os métodos são selecionados de acordo com o modo como o ‘objeto de pesquisa’ é constituído teoricamente.

Logo, segundo ele, não se trata de uma questão de ‘aplicação de métodos’ no sentido usual dessa expressão, pois não é possível separar, tão rigidamente, a teoria do método. Assim, embora essa versão de ACD esteja associada a um método ‘geral’, os métodos específicos utilizados para um determinado recorte de pesquisa dependem do processo teórico de constituição do seu objeto, ou seja, dependem dos próprios erros sociais abordados e das teorias sociais e categorias analíticas transdisciplinarmente mobilizadas.

Ainda, Fairclough (2009) afirma que se pode identificar ‘passos’ ou ‘procedimentos’ na metodologia apenas sob a condição de que estes não sejam interpretados de uma maneira mecânica, pois, embora se configurem como partes fundamentais da metodologia em termos da ‘ordem teórica’ desta e, em certa medida, faça sentido segui-los por uma questão de ‘ordenamento procedimental’, a relação entre eles, ao longo de uma pesquisa, não se resume ao respeito à sua ordem sequencial.

Nesse sentido, embora a constituição do objeto de pesquisa precise anteceder as ações subsequentes, faz sentido, também, retomá-la à luz dessas ações, considerando a formulação do objeto de pesquisa uma preocupação constante ao longo de todo o trabalho.

Por fim, segundo o eminente analista crítico do discurso, essa metodologia pode ser vista como uma variante da ‘crítica explanatória’ de Bhaskar, a qual pode ser formulada em

quatro ‘procedimentos’³ que, por sua vez, podem comportar ‘passos’, os quais, na seção seguinte, serão explicitados, explicados e aplicados, conforme a metodologia da ACD informada por Fairclough (2009).

4. FOCO EM UM ‘ERRO SOCIAL’ CONSIDERADO EM SEU ASPECTO SEMIÓTICO

Fairclough (2009) afirma que este procedimento envolve dois passos: 1) selecionar um tópico de pesquisa que se relacione a ou aponte um erro social, e que possa, por seu turno, ser produtivamente abordado de modo transdisciplinar, com uma atenção específica nas relações entre o elemento semiótico e outros ‘momentos’; 2) transformar o tópico selecionado em um objeto de pesquisa por meio da teorização transdisciplinar.

Em relação ao primeiro passo, este estudo, ao consubstanciar as duas questões lançadas na seção anterior, desenvolve-se a partir do seguinte tópico: discurso e ações afirmativas estatais para a população negra. Esse tópico foi escolhido como foco de pesquisa porque me parece importante explicitar, no atual contexto socio-político-cultural brasileiro, em que medida as ações afirmativas de combate ao racismo e às desigualdades raciais (‘erros sociais’ que se imbricam) desenvolvidas pelo Estado são favorecidas por atividades de caráter extensionista (cursos de extensão), tidas como as de maior alcance social, em termos de aplicação do conhecimento científico produzido nas IES públicas.

Ainda, pesa em favor dessa escolha o fato de que a existência de ações afirmativas e projetos educacionais (de qualquer natureza) voltados para questões étnico-raciais e subsidiados pelo Estado não garante (em razão da complexidade de tais questões) que todos os aspectos socioculturais relevantes sejam (satisfatoriamente) contemplados, neste caso, em especial, refiro-me à consideração do lugar das práticas discursivas na origem e na resolução ou amenização dos erros sociais mencionados no parágrafo anterior.

3 Em razão do espaço de que disponho neste artigo, não realizarei todos os quatro procedimentos sugeridos por Fairclough (2009), o que, a meu ver, não invalida as constatações propiciadas pelo estudo que, aqui, está sumarizado.

Com efeito, Fairclough (2009) afirma também que um tópico de pesquisa precisa ser transformado em objeto de pesquisa de modo a possibilitar que o analista ultrapasse a superfície da obviedade do tópico selecionado e/ou da ênfase que a vida cotidiana (e a mídia) dá a esse tópico. Essa transformação, segundo ele, apenas é possível por meio de uma teorização transdisciplinar do tópico escolhido, a qual será meu intento, na seção seguinte.

5. TRANSFORMAÇÃO DO TÓPICO DE PESQUISA EM OBJETO DE PESQUISA

No que concerne ao segundo passo, transformar o tópico de pesquisa apresentado em objeto de pesquisa exige integrar o enfoque informado por Fairclough (2009) a teorias sociais críticas que propiciem compreender a linguagem como um recurso para as pessoas agirem (individual e/ou coletivamente) na constituição, reprodução e modificação da vida social. Em função disso, neste artigo, serão mobilizadas a ‘teoria da estruturação’, de Giddens (1984), e a ‘teoria da prática’, de Bourdieu (1991), bem como a teoria sociológica de Bernstein (1996), que concerne à ‘estruturação do discurso pedagógico’.

De modo mais específico, para que o tópico de pesquisa seja tornado objeto de pesquisa, será necessária uma integração teórica que possibilite explicitarmos o modo como a divisão social do trabalho de reprodução em educação colabora para que agentes do Estado incumbidos de subsidiar, planejar e executar as referidas ações afirmativas suprimam ou marginalizem, em certos textos que produzem e avaliam, determinadas representações relativas à dimensão discursiva, as quais fazem parte (ou, a meu ver, deveriam fazer) desse tipo de ações de combate ao racismo e à desigualdade racial. Essa supressão ou marginalização restringe, assim, os potenciais significados dos textos como recursos discursivos, na prática social socioeducativa em que os referidos agentes e suas tarefas se inserem.

As próximas seções serão dedicadas, portanto, à apresentação dos principais pontos das teorias sociais críticas selecionadas para este trabalho, bem como das outras definições e considerações necessárias. Vale ressaltar que, ao longo dessa ação, serão realizados os primeiros movimentos transdisciplinares para a constituição do objeto de pesquisa.

6. PRINCIPAIS ASPECTOS DAS TEORIAS SOCIAIS CRÍTICAS MOBILIZADAS

Para tornar o tópico de pesquisa anteriormente mencionado em objeto de pesquisa, iniciarei as considerações, especificamente sociológicas, pelos principais aspectos da teoria crítica de Anthony Giddens, que fornece uma explicação do modo como os agentes sociais realizam suas ações e da forma como a vida social está configurada em estruturas e sistemas.

Segundo Giddens (1984), a noção de estrutura tem sua origem, nas Ciências Sociais, tanto no estruturalismo quanto no funcionalismo e, em sua teoria da estruturação, ele diferencia e utiliza três conceitos básicos, a saber:

Estrutura(s): regras e recursos, ou conjuntos de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais;

- Sistema(s): relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares;

- Estruturação: condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas, e, portanto, a reprodução de sistemas sociais (p.25, tradução nossa).

Giddens considera regras fórmulas que são constantemente invocadas nas atividades do dia a dia, as quais entram na estruturação de grande parte do tecido da vida cotidiana, sendo as regras de uma língua natural, para ele, o exemplo típico disso.

Ainda, define poder como a capacidade de intervir no mundo ou reagir a uma intervenção, influenciando em um processo ou estado de coisas, e afirma que podemos compreender a dualidade de estrutura nas relações de poder referindo-nos aos recursos (enfocados através da significação e da legitimação) como propriedades estruturadoras de sistemas sociais, sustentadas e reproduzidas por agentes conhecedores durante as interações. Os recursos são, portanto, meios através dos quais o poder é exercido como um elemento da rotina de instanciação da conduta na reprodução social.

Além da teoria da estruturação social de Anthony Giddens, é também, transdisciplinarmente relevante para esta pesquisa, a teoria informada por Bourdieu (1991) e denominada por ele ‘teoria da prática’, arcabouço teórico desenvolvido como uma crítica enfática da linguística formal e estrutural, ou seja, da perspectiva que linguistas como Saussure e Chomsky imprimiram à ciência da linguagem.

O principal conceito que Bourdieu (1991) utiliza no desenvolvimento da sua abordagem é o *habitus*, um conjunto de disposições que impele os agentes a agirem ou reagirem de certas maneiras, e que ele relaciona aos ‘campos’, contextos sociais específicos, onde são distribuídos diferentes tipos de recursos ou ‘capital’, não apenas no sentido econômico, mas, também, ‘capital’ cultural (conhecimentos, habilidades) e ‘capital’ simbólico (prestígio, honra), sendo uma das principais características dos ‘campos’ o modo como estes possibilitam a conversão de um tipo de capital em outro.

Já o ponto relevante a ser destacado em Bernstein (1996) para a construção do objeto desta pesquisa encontra-se na afirmação de que a

[...] distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência. (p.27)

Essa citação, do modo como vejo, encerra alguns dos aspectos que apontam fatos fundamentais na teoria social de Bernstein. Inicialmente, o fato de que as relações sociais têm uma “função distributiva” em termos de poder, a qual se dá por meio de certos princípios reguladores das relações entre os grupos sociais e no interior destes. Mas, também, o fato de que ocorrem a reprodução e a legitimação de tais princípios, isto é, eles são, simultaneamente, vistos como dominantes e dominados, estando seu papel regulador ‘intergrupar’ e ‘intragrupar’ diretamente relacionado com formas de consciência, logo, de conhecimento social.

Com efeito, são relevantes as colocações de Bernstein acerca do contexto recontextualizador e dos agentes envolvidos na seleção de textos oriundos do campo intelectual criado pelo sistema educacional. Ele alega existirem três tipos de contexto: o

contexto primário (produção de discurso), o contexto secundário (reprodução do discurso) e o contexto recontextualizador (relocação do discurso), os quais, segundo ele, são interdependentes e concernem ao discurso, à prática e à organização educacionais, respectivamente.

Essas alegações, de certo modo, remetem ao controle simbólico exercido pelo Estado sobre as ações públicas criadas por ele para a população negra brasileira, bem como aos agentes que, com base em conteúdos e metodologias específicos, planejam e executam-nas, portanto, agentes de um contexto recontextualizador pedagógico, e aos agentes de um contexto recontextualizador oficial, que, embasados em instrumentos legais, avaliam e legitimam-nas, referem-se, ainda, às práticas sociais a elas vinculadas.

Com efeito, a próxima seção será dedicada à análise de um projeto de extensão, visando verificar de que maneira, ao longo do texto que o constitui, os modos de representação dos atores sociais estão relacionados à configuração deste como recurso discursivo, remetendo-o, assim, às asserções de Fairclough (2009), Giddens (1984), Bourdieu (1991) e Bernstein (1996).

7. ANÁLISE DO PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

O projeto de extensão intitulado “Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras”, da Universidade Federal da Bahia, que constitui o *corpus* deste estudo, foi selecionado para tal pelas seguintes razões: a) o estado da Bahia possui a maior população negra do nordeste e do Brasil; e b) a Bahia é o estado nordestino, geograficamente, mais próximo da região sudeste.

O primeiro aspecto a ser destacado na análise do projeto de extensão elaborado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) refere-se à colocação dos atores sociais em segundo plano, por meio de orações infinitivas e da nominalização, na etapa “Objetivos do curso”. Essa estratégia linguístico-discursiva propicia que o agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA) aja sobre o agente do contexto recontextualizador oficial (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI), isto é, ofereça a este último ações que são requisitadas e

valorizadas na rede de práticas sociais que ambos integram, caracterizando, assim, o projeto como um recurso discursivo.

Desse modo, o “Objetivo geral” “Estimular a promoção da igualdade étnico-racial na educação” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.11), enfatiza uma ação que, em detrimento da explicitação dos atores sociais nela envolvidos (os quais, todavia, podem ser recuperados por inferência), é ressaltada, principalmente, em razão da sua importância para as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial. Fato que se repete com os “Objetivos específicos”:

- Fornecer subsídios para a implementação da Lei n. 10.639/03
- Consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA;
- Estimular o conhecimento da história e cultura afro-brasileiras;
- Proporcionar condições para a transversalização da temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar.” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.11)

Assim, a meu ver, esses são exemplos de como se dá, no interior das práticas sociais em jogo, a relação dialética entre (inter)ação, discurso e atores sociais, estando estes últimos (ainda que recuperados por inferência) circunscritos aos contextos pedagógico e oficial, fato corroborado por elementos lexicais como “Lei n. 10.639/03”, “Programa de Ações Afirmativas da UFBA” e “temática História e Cultura Afro-brasileiras no currículo escolar”, aspectos do mundo social que, aqui, remetem aos contextos mencionados.

Essa delimitação contextual, que determina o modo de representação dos atores sociais, torna-se ainda mais acentuada na etapa “Recursos didático-pedagógicos”, os quais, por seu turno, remetem tanto ao contexto secundário (reprodução do discurso) e ao contexto recontextualizador (relocação do discurso), alegados por Bernstein (1996), como ao caráter recursivo das regras mencionadas por Giddens (1984).

A edificação discursiva da natureza do curso é, inicialmente, realizada colocando-se os atores sociais em segundo plano mediante apagamento do agente da passiva em “O Curso à Distância para Formação de Professores para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras

será realizado quase que integralmente através da Internet” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

A essa introdução segue-se a determinação das funções dos transmissores e adquirentes por meio de funcionalização e/ou assimilação, tal como acontece em “Cada aluno(a) fará parte de um grupo orientado por um(a) Professor(a)-Tutor(a), que transmitirá informações sobre os conteúdos, sobre o ambiente virtual e dará dicas sobre como orientar seus estudos” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Com efeito, para representar como será a forma de controle do agente recontextualizador pedagógico e dos transmissores sobre os adquirentes, aqueles são colocados em segundo plano mediante nominalização e apagamento do agente da passiva, processos visíveis em “Para identificação do perfil do aluno e caracterização de suas trajetórias de aprendizagem, será adotado o Moodle [...] (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.13)”.

No entanto, a nominalização é utilizada, também, para representar os adquirentes como ativados em “A garantia do acesso ao ambiente do curso ficará sob a responsabilidade do aluno, que deverá dispor de computador conectado à Internet” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Todavia, o fato de serem assim referidos não constrói os adquirentes dotados de poder, mas apenas produz a condição necessária para que estes possam se inserir na prática social em questão e nela se mantenham.

Esses modos de representação dos atores sociais, na etapa em questão, atestam, mais uma vez, a relação dialética existente entre os elementos constituintes das práticas sociais, que Fairclough (2009) assevera ser necessário analisar para a compreensão do processo social. Neste caso, especificamente, a articulação e internalização mútua entre relações sociais e (inter)ação dos atores, interface que, por seu turno, garante a situação demandada para que ocorra a estruturação, isto é, a reprodução do sistema social (Cf. GIDDENS, 1984).

A construção discursiva da prática social e dos atores sociais (quando incluídos), bem como a delimitação de suas identidades ao contexto pedagógico ocorre, igualmente, nos itens que apresentam as atividades a serem desenvolvidas no curso. Esses processos podem ser observados já no primeiro item, intitulado “Aulas virtuais”, onde os adquirentes são colocados em segundo plano mediante nominalização, conforme se pode observar em “[...] as aulas virtuais consistirão na apresentação de textos-sínteses sobre os temas programados para cada semana” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

E os transmissores aparecem funcionalizados, porém apassivados, já que sua força ativa e dinâmica é neutralizada pela autonomização dos textos produzidos pelos adquirentes e pela nominalização que se refere a todos os envolvidos como se pode ver em “Estes textos motivarão as discussões que acontecerão nos fóruns semanais, mediadas pelas(os) docentes facilitadoras(es)” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Tais modos de representação e exclusão repetem-se ao longo dos itens “Exercícios de auto-avaliação”, “Atividades individuais” e “Avaliação final obrigatória” conforme se pode constatar em

[...] produção de textos sobre a temática; elaboração de projetos para o trabalho com os conteúdos; trabalhos em grupo;

[e]

[...] consistirá na apresentação de projeto pedagógico pelas(os) participantes, passível de ser aplicado nas suas escolas onde trabalham (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Aqui, pode-se notar, ainda, a funcionalização dos adquirentes e a sua apassivação (“pelas(os) participantes”) corroborando a categoria a que pertencem, e o apagamento do agente da passiva compensado por uma circunstância e por um processo (“nas suas escolas onde trabalham”).

Ora, todo esse arranjo representacional dos atores sociais, que edifica o mundo social mediante ordenamentos e regulações das formas de (inter)ação no interior de uma dada prática social, criando categorias sociais com base na divisão social do trabalho, remete à definição que Fairclough (2009) dá ao discurso, isto é, um processo ativo de apreensão do mundo a partir de uma perspectiva específica de um dado grupo de atores sociais. Mas, também, refere-se aos gêneros discursivos, definidos por ele como formas semióticas de os atores sociais agirem e interagirem no mundo, seja por meio de um projeto de curso de extensão como o que compõe o *corpus* deste estudo, seja por meio de recursos do ambiente virtual (internet) que podem ser utilizados na consecução deste.

A forma como o agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA) representa os atores sociais e o controle sobre eles, sobretudo no que se refere aos transmissores e adquirentes, no projeto de curso de extensão aqui analisado, centra-se, conforme constatado, em grande medida, na colocação em segundo plano. Esse modo de representação é utilizado, inclusive, quando o agente mencionado refere-se a si próprio, como se nota, por exemplo, em “O ambiente virtual do curso será estruturado em seções que incluirão os seguintes itens” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Nesse caso, é possível, no entanto, inferir o ator social responsável pela ação.

Contudo, nos itens mencionados no excerto “Programa do Curso, Perfis, Atividades, Material de apoio, Desempenho”, a figura de adquirentes e/ou transmissores, pode tanto estar colocada em segundo plano quanto ser referida por meio de funcionalização, como acontece em “[...] nesta área, serão apresentados os conteúdos de cada módulo do curso e os alunos terão o cronograma de atividades previstas, bem como os prazos para entrega de trabalhos” (p.12).

Ainda, a representação de adquirentes e transmissores, mediante funcionalização, assimilação pluralizada e personalização por pronome pessoal ou palavra substantivada, põe em relevo o ambiente interativo virtual em que as atividades didáticas acontecem, bem como enfatiza a própria interação entre esses atores sociais em

[...] nesta área, os alunos poderão desenvolver os trabalhos em equipe e interagir com os demais. Nela, os alunos também terão acesso às orientações gerais e ao chat - através do qual poderão tirar dúvidas on-line com o professor e trocar informações entre eles (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Da mesma forma, o fato de os atores sociais estarem colocados em segundo plano possibilita que sejam ressaltados certos recursos didático-pedagógicos materiais que, todavia, em razão da natureza da prática social (Ensino a Distância), são representados como digitalizados (ou virtualizados), processo que poderíamos definir como um tipo de recontextualização, exemplificado em

[...] nesta área, será disponibilizado o material didático de apoio: textos teóricos, exercícios, jogos didáticos, vídeos, textos complementares, biografias das pessoas citadas nos textos, glossário de termos técnicos e conceitos, assim como links para sites de interesse (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Essas estratégias representacionais, por seu turno, revelam a relação dialética que existe, no interior da prática social, entre o discurso regulativo e a (inter)ação do agente do contexto recontextualizador pedagógico (CEAO/UFBA) junto ao agente do contexto recontextualizador oficial (SECADI), assim como entre o referido discurso e o mundo material (neste caso, digitalizado/virtualizado). Ou seja, mostram a relação entre as escolhas representacionais e a maneira como o agente social (CEAO/UFBA) realiza discursivamente ou, nas palavras de Fairclough (2009), por meio da semiose, suas estratégias no projeto de curso de extensão. Por outro lado, isso, também, refere-se tanto ao controle exercido pela ordem de discurso como ao *habitus* institucional dele decorrente, o qual caracteriza o campo pedagógico como o lugar da transformação do capital cultural (conhecimentos técnico-científicos) em capital simbólico (competências e habilidades) (Cf. BOURDIEU, 1991).

Por fim, há os aspectos representacionais e discursivos relativos ao controle dos transmissores sobre os adquirentes, que são mais tangíveis na etapa “Avaliação dos Cursistas”, sendo a referência a estes últimos como apassivados e/ou a colocação dos primeiros em segundo plano, mediante nominalização ou apagamento do agente da passiva, os modos mais evidentes de realização desse controle:

A avaliação da aprendizagem será realizada processualmente, a partir da observação da participação da(o) aluna(o) nos fóruns e da realização das atividades e avaliações on line, culminando com o projeto pedagógico apresentado ao final do curso (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Nesse sentido, sobretudo quando os transmissores são incluídos ativados e os adquirentes apassivados, a dimensão representacional do controle fica ainda mais patente, como em “[...] caso a(o) aluna(o) não atinja os resultados esperados, será orientada(o) pela(o) Professor-Tutor a retomar os estudos e refazer as atividades ou realizar outras atividades equivalentes” (PROJETO DE EXTENSÃO – CEAO/UFBA, p.12).

Concluída a análise do projeto de curso de extensão elaborado pelo CEAO/UFBA, pode-se afirmar que as constatações dela advindas apontam para o objeto de pesquisa transdisciplinarmente constituído. Neste caso, o fato de que os modos de representação dos atores sociais, sendo parte das estratégias discursivas de (inter)ação do referido agente recontextualizador pedagógico, reforçam a ordem de discurso do campo pedagógico por intermédio da legitimação das categorias e relações sociais construídas. Esse processo acaba por realizar um isolamento forte do referido campo que, por um lado, engendra o discurso pedagógico demandado para as práticas sociais almejadas, mas, por outro lado, exclui (ou impede a entrada de) representações dos transmissores e dos adquirentes que os aproximem da vida social externa ao campo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa crítico-discursiva que ora se encerra, a meu ver, traz evidências de como as ações afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial, desenvolvidas e subsidiadas pelo Estado brasileiro, podem ter seu êxito socioeducativo comprometido pelas próprias relações de poder que elas representam.

Dito de outro modo, ainda que o projeto de extensão analisado configure-se apenas como proposta (plano de trabalho), este contém (ou exclui) representações da realidade que são reveladoras, pois mostram, por exemplo, que a supressão ou marginalização da dimensão

humana real e, por conseguinte, da dimensão discursiva que ela favorece não se deve aos modos como os atores sociais são referidos no projeto, mas, sobretudo, ao fato de que esses modos decorrem de práticas sociais produzidas, especialmente, para suprir as necessidades de determinados sujeitos imaginários ou pedagógicos (Cf. BERNSTEIN, 1996), os quais, necessariamente, não coincidem com as pessoas oprimidas por esses erros sociais.

Mais, a análise do projeto em questão, a partir da abordagem relacional-dialética informada por Fairclough (2009), torna claro que esse desvio no direcionamento das ações afirmativas, do qual os modos de representação dos atores é apenas um índice, resulta das próprias relações sociais e de poder entre os agentes do Estado responsáveis pelas práticas que buscam erradicar ou minimizar tais erros sociais, neste caso, especificamente, a SECADI e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros - NEAB (ou agentes similares).

Nesse sentido, a representação da fragilidade discursiva das ações afirmativas estatais de combate ao racismo e à desigualdade racial reside, portanto, na representação mesma do controle que os atores sociais detentores de poder simbólico, no contexto pedagógico, exercem sobre os atores sociais desempoderados para os quais as práticas foram criadas, isso mediante recursos discursivos estritamente pedagógicos que aparecem representados no texto, ou seja, recursos discursivos utilizados para transmitir certos conhecimentos e competências, e avaliar o desempenho de “participantes”, “professores”, “alunos” e “tutores” dentre outros, mormente, no interior do contexto pedagógico e no período de realização do curso de extensão.

Ainda, sendo um dado campo social, conforme afirma Bourdieu (1991), o lugar da distribuição de recursos (capital cultural, simbólico ou econômico), as formas de representação dos atores sociais, no projeto analisado, evidenciam como a obtenção e o acúmulo de tais recursos, no campo pedagógico, dependem da reprodução das relações de poder mediante certas representações dos atores, mas não dependem, necessariamente, da concessão de poder nesse campo, ou melhor, do empoderamento dos atores para agirem fora dele.

Não posso, entretanto, em virtude da natureza crítico-discursiva deste trabalho, encerrar minhas considerações finais sem antes apresentar, ao menos, uma sugestão que possa colaborar para o aperfeiçoamento das propostas do curso de extensão apresentado no projeto educacional que analisei.

Nesse sentido, o projeto de curso de extensão elaborado pelo CEAO/UFBA poderia (e talvez devesse mesmo) estar assentado sobre atividades de “Consciência Linguística Crítica” (Cf. FAIRCLOUGH, 1992) para, assim, de fato, favorecer a centralidade da dimensão humana real e da dimensão discursiva.

De minha parte, eram essas as colocações que tinha a fazer acerca dos resultados deste estudo e do alcance que estes podem vir a ter, contudo, cabe aqui lembrar o fato de que outras pesquisas de natureza discursiva podem e devem ser realizadas para que sejam verificados pontos que não foram por mim contemplados, por exemplo, a análise de projetos de outra natureza, projetos de cursos de especialização ou de aperfeiçoamento selecionados para o UNIAFRO, e mesmo a análise dos projetos que não foram aprovados pela SECADI, assim como uma pesquisa de base etnográfica voltada para as pessoas envolvidas na elaboração desses projetos, além de professores e alunos dos cursos criados.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, **Resolução/CD/FNDE Nº 14, de 28 de abril de 2008**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 01 out. 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

_____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2nd ed. Los Angeles, Londres, Nova Délhi, Singapura, Washington: Sage, 2009. p. 162-187.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

van LEEUWEN, Theo. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (Eds). **Texts and Practices**. London: Routledge, 1996. p.32-70.

Carlos José LÍRIO

Possui Graduação em Letras Português/Inglês (Licenciatura) pela Universidade Braz Cubas (1994), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português também pela Universidade Braz Cubas (1995), Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Estudos Linguísticos (texto e discurso) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Atualmente é Professor Adjunto A - I, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.