



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE**  
**LINGUAGENS**

**ODETE UZÊDA DA CRUZ**

**FOTOGRAFIA E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO UNIVERSO**  
**DAS FESTIVIDADES ESCOLARES**

**SALVADOR**  
**2008**

**ODETE UZÊDA DA CRUZ**

**FOTOGRAFIA E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO UNIVERSO  
DAS FESTIVIDADES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens, Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia - Uneb, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudo de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto

**SALVADOR  
2008**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**ODETE UZÊDA DA CRUZ**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto (Orientador)  
Universidade do Estado da Bahia

---

Profa. Dra. Sônia Regina de Araújo Caldas  
Universidade Católica do Salvador

---

Profa. Dra. Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, \_\_\_\_\_ de abril de 2008.

Aos **meus filhos** queridos: Sabrina, Danilo, Carolina e Rodrigo, sempre eles, grandes companheiros, estímulo para tudo, fonte de amor e alegrias.

Ao **meu amado** Josemar, pelo companheirismo, amor, apoio e paciência com os “meus stresses”.

Aos **meus irmãos**: Vera, Diógenes, Mariana, Eduarda, Dolores, Jorge, André, Ubaldino, João e Jade, nem sempre perto, mas sempre presentes no coração.

Aos **meus netos**: Camila, Danilo, Murilo e Bento queridas presenças, lindos, muito amados e fonte de novos aprendizados.

E, especialmente à **minha mãe**, Odete Almeida Campos, por tudo que ela deixou em mim.

## AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer e começo pelos de casa, pelos orgânicos que, com amor e paciência, me ajudaram a concluir este estudo. Muito obrigada, meus queridos, pelo apoio generalizado, em todos os momentos e das mais diversas formas, que não terei como nomear. Obrigada, Eduarda Uzêda, pela leitura e críticas feitas. Obrigada, Sabrina, você que vivendo a mesma experiência de escritura de dissertação me tranqüilizou com sua lógica e afeto. Obrigada, Rodrigo, pela assessoria no inglês.

Aos que indiretamente me construíram com seu exemplo de seriedade profissional e amor à pesquisa: Profa. Dra. Marli Geralda Teixeira, mestra querida a quem devo muito; Profa. Dra. Stella Rodrigues, Prof. Dr. Luciano Bomfim, professores da Especialização em Metodologia do Ensino Superior da UNEB, que terminou gerando o projeto de pesquisa para este Mestrado; todo o corpo de professores do PPGEL-UNEB, representado aqui pela Profa. Dra. Márcia Rios, Coordenadora do Programa, colega querida de outros tempos; Profa. Elizete Silva, amiga de sempre, professora querida, primeira leitora do projeto de pesquisa e estimuladora deste trabalho; Profa. Maria do Socorro Carvalho, muito presente na primeira parte das pesquisas com fotografias e no acompanhamento do tirocínio docente.

Ao meu querido Orientador, Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto, meu guia pelo mundo da AD, sempre muito disponível, organizado e seguro na condução das grandes angústias e inseguranças durante a escritura deste trabalho.

A todo corpo de funcionários da biblioteca da UNEB e da Fundação Clemente Mariani (CEDIC); à Coordenação do Ensino Fundamental, Profa. Rita de Cássia Miranda Villa e Direção da Escola Getúlio Vargas, Profa. Tereza Cristina Resende S. Oliveira, por terem disponibilizado as fotografias para a pesquisa deste trabalho.

Ao grupo Núcleo de Análise do Discurso - NEAD, pela convivência estimulante e amorosa. Aos colegas do Mestrado, em especial a Alzira, também apaixonada por fotografia e a Eugênia, pelos longos diálogos por telefone.

Ao Prof. Reinaldo Miranda, pela revisão do texto e das normas da ABNT.

A FAPESB, pela bolsa que me possibilitou pesquisar com maior tranquilidade. Obrigada pelo apoio.

## RESUMO

Este estudo apresenta-se como a dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da UNEB, viabilizado com o patrocínio da FAPESB e sob a orientação do Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto. A inquietação principal do estudo é a busca por compreender a discursividade de fotografias de representações culturais no universo de festividades escolares, notadamente fotos que retratam as festas natalinas, juninas e do Dia do Folclore. A partir da constituição de grupos de fotografias, buscamos analisar os sentidos atribuídos às imagens. O estudo das fotografias utiliza o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa e da História Cultural, entrelaçando a linguagem e a história e buscando, através dos conceitos de condições de produção, formação discursiva, formação ideológica e interdiscurso, atribuir sentidos a essas imagens do cotidiano escolar, representadas em uma encenação de baile pastoril, em uma quadrilha junina e na encenação de elementos do culto afro-baiano. A imagem fotográfica é suporte da memória, linguagem desencadeadora de sentimentos, emoções e portadora de discursividade. Apontamos direções e levantamos problematizações diante da percepção da presença de um discurso com fortes marcas na direção da construção da identidade nacional, percebida a partir da contribuição das matrizes branca, negra e índia. Essa pretensa unidade mítica da constituição do estado nacional brasileiro, presente no discurso pedagógico a partir da década de 1930, vai sendo institucionalizada na formação de uma memória discursiva presente no ambiente escolar. Os espaços, onde e como essas participações - européia, africana e indígena - podem ou devem funcionar constituem o foco das indagações propostas.

**Palavras-chave:** Linguagem; Análise do discurso; Fotografia Arte-História-Brasil; Multiculturalismo.

## ABSTRACT

This study presents itself as the mastering dissertation developed in UNEB's Language Studies Post Graduation Program, sponsored by FAPESB, and by Professor João Antonio de Santana Neto's orientation. It has as the main restlessness, the seek of understanding the discourse imbued to the photographs of cultural representations on folklore (Brazilian folklore) day. From the constitution photograph groups, have been sought to analyze the meanings attributed to the images. The study of the photographs uses as its methodological and theoretical reference the French perspective of Discourse Analysis and the Cultural History, interlacing the language and the history and willing to, trough the concepts and production conditions, discourse formation, ideology formation, and interdiscourse, imbuing meanings to these daily images, represented in an acting out of a pastoral ball (baile pastoril) in a June party (quadrilha junina) and in the acting out of elements of afro-bahian cults. The photographic image supports memory, language, which unchains feelings, emotions and carries discourse. Pointing directions and raising problematics ahead the perception of the presence of a discourse with strong prints aiming the pretense mythic unit of Brazilian national state construction, found in pedagogical discourse since the 30's, follows being institutionalized on the formation of a discourse memory presented on scholar environment. The spaces, where and how these participations, European, African, and Indian (aboriginal), shall or may work constitute the focus of the proposed investigations.

Keywords: Language; Discourse; Photographs Art-History-Brazil; Multiculturalism

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Encenação de Baile Pastoril .....	56
Figura 1A	Baile Pastoril .....	58
Figura 1B	Baile Pastoril .....	58
Figura 2	Comemoração Natalina .....	59
Figura 3	Encenação de Baile Pastoril- 1979 .....	62
Figura 4	Apresentação de Quadrilha .....	67
Figura 5	Casamento na Roça .....	71
Figura 6	Apresentação de Quadrilha II .....	73
Figura 7	Concurso de Caipiras .....	74
Figura 8	Apresentação do Dia do Folclore .....	80
Figura 8A	Representação dos Orixás em cena .....	83
Figura 9	Expressão de Cultura Baiana .....	84
Figura 10	Encerramento da Apresentação .....	89

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1</b>	<b>FOTOGRAFANDO PARA SIGNIFICAR</b> .....	21
<b>1.1</b>	UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA .....	21
<b>1.2</b>	TEORIZANDO A FOTOGRAFIA .....	23
<b>1.3</b>	O TRATO METODOLÓGICO DA FOTOGRAFIA .....	26
<b>1.4</b>	CAMINHOS DA INTERPRETAÇÃO .....	30
<b>2</b>	<b>PENSANDO LINGUAGEM, LINGUAGEM NÃO VERBAL, DISCURSO E CONCEITOS DA AD</b> .....	33
<b>2.1</b>	O DISCURSO E SUA HISTORICIDADE .....	37
<b>2.2</b>	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, A FORMAÇÃO DISCURSIVA E O INTERDISCURSO .....	41
<b>3</b>	<b>PREPARANDO O DISPOSITIVO ANALÍTICO</b> .....	49
<b>3.1</b>	SINALIZANDO SOBRE A ESCOLA .....	53
<b>3.1.1</b>	<b>O Barbalho e a Escola Getúlio Vargas</b> .....	57
<b>4</b>	<b>“AS TAIS FOTOGRAFIAS...”</b> .....	59
<b>4.1</b>	GRUPO A - AS FOTOGRAFIAS NATALINAS .....	59
<b>4.2</b>	GRUPO B – AS FOTOS JUNINAS .....	70
<b>4.3</b>	GRUPO C - AS FOTOS DA FESTA DO FOLCLORE .....	84
	<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	100
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

## INTRODUÇÃO

A imagem fotográfica fornece provas, indícios e funciona como um documento. É uma evidência. A fotografia é uma linguagem que emociona, simboliza, comunica, informa. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo. Representa algo. Significa algo. Significa para quem executa a ação de fotografar, significa para quem se deixa focar, significa também no momento da sua recepção, transmutando-se no tempo, possibilitando leituras diferenciadas a cada olhar. Funciona como suporte da memória e traz em si a marca cultural de uma época.

A fotografia está fortemente relacionada a momentos significativos da vida das pessoas. Como não relacionar fotografia e recordação? Como não relacionar fotografia e infância? fotografia e festas, comemorações, fotografia e escola? Quantas memórias são recontadas a cada olhar? Quantos discursos as imagens fotográficas podem portar. A fotografia revela aspectos da vida cotidiana e de um determinado tempo do passado de que a mais detalhada descrição verbal não daria conta, constituindo-se como um atravessamento de discursos, uma linguagem com múltiplas vozes. É por esse universo que vamos transitar.

Nosso objeto de pesquisa é um conjunto de fotografias de festividades em ambiente escolar. Neste trabalho, a fotografia está sendo entendida como linguagem portadora/produtora de representações culturais, às quais podemos atribuir sentidos.

Vivemos na era da imagem, e a fotografia, hoje com tecnologia digital, acompanha, documenta e significa as mais diversas facetas humanas, constituindo-se, pois, em um importante objeto de pesquisa. O estudo das fotografias em situação das festividades escolares constitui-se em um estudo pensado a partir de múltiplos campos teóricos, visto que historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, artistas e educadores têm tentado desenvolver possibilidades teóricas mais seguras para abordagem das imagens fixadas através da incidência da luz. Constitui-se em um objeto que de imediato impõe uma leitura interdisciplinar e invasora de fronteiras, bem ao gosto de um momento em que os limites disciplinares rígidos e fechados são questionados e de difícil operacionalidade. Isso acontece não apenas em virtude de ser a fotografia - como também as festas e os eventos das comemorações - objeto de estudo deste trabalho, fenômeno da cultura, com inserção em vários campos, mas também por pretender compreender a linguagem fotográfica - e mais que isso - o discurso, a

discursividade que essas imagens traduzem. Trata-se de ler fotografias, buscando apreender um sentido inerente ao discurso que as constituem. Ora, estas fotografias não estão no vácuo, elas foram produzidas em um momento específico, em tempo e espaço determinados e funcionam em uma conjuntura que lhes possibilitam sentidos diversos, a depender do foco de análise, da questão proposta pelo analista.

A inquietação formulada perpassa pela busca das significações da linguagem da fotografia enquanto discurso, presente nas representações culturais das festividades no ambiente escolar. Qual o significado dessas imagens escolares enquanto portadoras de materialidade discursiva, enquanto portadoras de memória discursiva? Como funciona o discurso que porta, no contexto de sua execução/apreciação? Essa inquietação procura fazer o entrelaçamento da linguagem com a história, que é o que constitui o discurso.

A escolha do tema “fotografia e as representações culturais no universo das festividades escolares” justifica-se como uma tentativa de contribuir para os estudos da fotografia, enquanto linguagem portadora de uma visão de mundo, representando de formas “múltiplas” e “das mesmas” a submissão aos ditames de uma memória que homogeneiza e institui permanências e repetições de práticas culturais. A fotografia como suporte da memória, documento/monumento vem sendo objeto de pesquisas significativas em muitas áreas de conhecimento, mas são poucos os trabalhos envolvendo o universo escolar na perspectiva discursiva. Acreditamos ser uma boa motivação, buscar compreender as festividades que estão presentes no cotidiano escolar, a quem servem estando nesta situação e o instrumental simbólico envolvido nessas representações culturais, contribuindo assim para a compreensão da memória discursiva presente na educação baiana.

Estudar a linguagem da fotografia é significativo e relevante, seja sob o ponto de vista da compreensão do universo da escola fundamental, entendendo seu discurso frente aos atos de cultura e expressões populares na infância, seja para sinalizar questionamentos que podem ser encampados para outras pesquisas. O interesse de compreensão das mudanças operadas no estatuto da fotografia é necessário diante da emergência de uma profusão muito acelerada de imagens, oportunizada pelas máquinas de bolsos e, mais recentemente, pelas máquinas digitais. As inovações têm contribuído para tornar descartáveis momentos antes bem marcados pela raridade e ritual da presença do fotógrafo nas formaturas, encerramento do ano letivo ou a presença de visitas importantes à escola. A imersão nesse fenômeno social das festas - folclóricas, juninas, natalinas, das representações infantis em palcos com assistência da comunidade

escolar - em que são representados os elementos da identidade nacional e/ou local, pode fornecer dados que nos permitem explicar relações sociais estabelecidas dentro/fora da instituição escolar e do universo da memória da infância. Na perspectiva da Análise do Discurso, essa relação social não está somente intermediada pelas linguagens, mas também constituída por ela, contribuindo, por este prisma, o presente estudo na demonstração de construção de uma experiência de metodologia que engendre vários níveis de análise da linguagem fotográfica.

Pretendemos pesquisar a fotografia como linguagem, ou, dizendo de outra forma, buscar compreender o discurso presente nas fotografias das festividades desenvolvidas na escola. Esse cenário contém enunciados oriundos de e destinados a outros contextos com toda gama de estabilidades de fórmulas, que poderão ser desnudados por este trabalho investigativo. A fotografia está inserida no panorama cultural em que foi produzida, entendendo o assunto focado como escolha realizada por certa visão de mundo (CARDOSO; MAUAD, 1997, p.408) portadora de um argumento, de uma intencionalidade e repleto de significações. Estamos diante de um objeto - a linguagem fotográfica - que traduz não a representação do real, mas uma teia de significados impostos pelo fotógrafo, pelo motivo, pelos bens simbólicos, pelo contexto de sua produção, pelas intencionalidades não explícitas. É preciso compreendê-las, é preciso um esforço no sentido de interpretá-las. Apresentar, estimular leituras possíveis acerca de tais imagens contempla as buscas efetivadas.

Trata-se, portanto, primeiramente de ler imagens mudas, paradas no tempo de seu registro, que podem dizer muito em seu silêncio. Ler imagens não é o mesmo que ler textos escritos. O ato da leitura de imagens exige dispositivos teórico e analítico diferentes, o que nos coloca diante de um universo complexo para a pesquisa que estamos a empreender.

O objetivo geral é buscar atribuir sentido às fotografias das representações culturais de festividades escolares. Objetivo este construído passo a passo, a partir dos objetivos específicos, em que se pretende identificar as condições de produção do discurso, a conjuntura de seu acontecer, perceber as relações de poder, intencionalidades e o engessamento de comportamentos em pretensos momentos lúdicos; selecionar uma formação discursiva entre as muitas possíveis, identificando as formações ideológicas e a constituição da memória discursiva presentes no discurso educacional no contexto das festividades escolares.

Costurar estes fios - fotografia, linguagem, discurso, escola, festas, cotidiano, representações culturais, folclore - e construí-los dentro de uma narrativa constitui o desafio a perseguir. Demonstrar como, através das festas, se perpetuam e se transmitem valores tradicionais da cultura brasileira e como essa inculcação tem como mote construir a brasilidade e/ou baianidade enquanto discurso é a hipótese que nos guia. A discussão passa pelo conceito de identidade e como a construção da identidade nacional desvalorizou, estereotipou, apagou outras identidades. Identidades como a do negro, a do índio, por exemplo. Portanto, o discurso perceptível é a intencionalidade da construção da unidade nacional, apesar das diferenças étnicas e regionais, tomadas como homogeneidade para a construção da nação.

Como tentamos situar de imediato, a fotografia de festividades na escola é um objeto imbricado na cultura. Historicamente, o estudo de elementos da cultura não se constitui em nenhuma novidade, mas vivemos uma conjuntura em que tais estudos estão marcados por uma nova abordagem. Fala-se numa “virada cultural”, e percebe-se na perspectiva das ciências que têm a cultura como preocupação, “um deslocamento nessas disciplinas, pelo menos entre uma minoria de acadêmicos, que passaram da suposição de uma realidade imutável (...) para um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2005 p.8). O objeto deste estudo enquadra-se como pertencente ao universo epistemológico da história cultural, que tem sido o campo de discussões estimulantes, desde sua redescoberta nos anos 70 do século passado. “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada dada a ler” (CHARTIER, 1988, p.16). Apresentou-se como a uma reação às tentativas anteriores no estudo do passado que deixava de fora este encontro com os significados, o simbólico, a focalização das práticas e representações. Existe um campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1988, p. 17).

As lutas de representações, presente nos discursos, “têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelas quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus e o

seu domínio” (CHARTIER, Idem, *ibidem*). A perspectiva teórica do nosso objeto de estudo deve ser desenvolvida na observância do contexto interdisciplinar que o objeto sugere. Acreditamos que o arcabouço teórico da História Cultural, ou da Nova História Cultural, como vem sendo chamada a partir de 1980, e a aproximação com a antropologia que caracteriza este momento historiográfico (HUNT, 2001, p.14), podem auxiliar a nossa caminhada. Contribuí sem conflitar com a proposta de utilizar a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), como aporte teórico para ratificarmos nossas interpretações.

Além da AD, a corrente historiográfica da História Cultural, referida anteriormente, pode iluminar alguns aspectos, facilitando a nossa compreensão. Essa vertente historiográfica está melhor instrumentalizada para lidar com o campo do simbólico e do imaginário que formata as festas de um modo geral. O conhecimento histórico é importante também para dar conta de 20 anos - 1960 até 1980 - período em que o Brasil esteve mergulhado em uma ditadura militar e do qual se constitui a maior parte do tempo estudado por esta pesquisa. Lidar com conjunturas e/ou temporalidades de longa, média e curta duração – como os acontecimentos – é também importante para pensarmos o nosso objeto.

Muitos teóricos já contribuíram na investigação e na busca do trato metodológico com a imagem. Contribuições que nos anos 80, do século passado, destacaram a linha da natureza indicial da fotografia, através dos estudos de Phillippe Dubois (1994) e as posições instigantes de Roland Barthes (1984; 2000) na perspectiva da semiótica, estabelecendo a busca da significação, credenciando novas abordagens e reflexões. Boris Kossoy (1989; 2002; 2007), entre nós, apresenta as imagens fotográficas na complexidade documento/representação, com capacidade para construir realidades e contendo em si realidades e ficções. Para desvendar a trama é preciso desmontar os elementos constitutivos, que são materiais (ópticos, químicos, eletrônicos) - não nos interessando tanto essa abordagem - e imateriais (mentais e culturais). A realidade construída na fotografia é fruto de escolhas a partir de intencionalidades, envolvendo o fotógrafo, o assunto (recorte espacial) congelado em um determinado momento de sua ocorrência (interrupção temporal) e o seu repertório pessoal, seus filtros individuais e determinações externas.

De testemunho da verdade do fato - ou dos fatos -, a fotografia, dotada de total credibilidade no senso comum, estacionava às vezes entre os historiadores, no seu

caráter iconográfico, sem se perceberem as ambigüidades contidas nas informações fotográficas, que não são espelhos fiéis dos fatos. Precisam ser decifradas. Seu potencial informativo pode ser alcançado na medida em que estes fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais, enfim) que circunscreveram no tempo e no espaço o ato da tomada do registro.

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação; uma segunda realidade, construída, codificada sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado. (KOSSOY, 2002, p.20).

O documento fotográfico não pode ser compreendido independentemente do processo de construção da representação em que se originou. A construção do signo, montagem feita através de um filtro cultural, estético e técnico articulado ao imaginário, ao simbólico. A Análise do Discurso de linha francesa se coloca como um aporte teórico importante para dar conta dessa linguagem ambígua, que possibilita pensar o discurso como uma relação entre lingüística e história. Constituída a partir do entrecruzamento de posturas teóricas de diferentes campos do saber, implicando em apreender a língua, o sujeito e a história em funcionamento e que tem em Michel Pêcheux (1997; 2006) o posicionamento teórico que acompanharemos de perto.

(...) Convém, antes de mais nada, re-introduzir a dimensão histórica no campo do discurso: face à sua ausência, os conceitos sobre os quais repousa a teorização dos processos discursivos que Pêcheux havia tentado - em particular aquele de formação discursiva - não têm nenhum sentido. (COURTINE, 2005 p.30).

A linguagem da fotografia precisa ser percebida nas suas condições de produção, nas suas condições históricas de enunciação. Michel Pêcheux e, na literatura local, Eni Orlandi (1996; 2003; 2005; 2006), têm os fundamentos para esta caminhada. Levando em conta o homem na sua história, considerando os processos e as condições da produção da linguagem e analisando as relações da linguagem com as situações que produzem o dizer, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. A linguagem ancorada na historicidade é o discurso.

Devemos deixar claro que o que pretendemos, conforme orienta Pêcheux, não é instituir-nos como especialista da interpretação, nem muito menos encontrarmos “o sentido” das imagens estudadas, mas sim expormos ao olhar do leitor os níveis de opacidade, desvelando o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. A busca é, portanto desestabilizar o que está posto e constituir um novo vir a ser, reorganizando, ressignificando espaços da memória convocadas pelas imagens fotográficas. Compreender como um objeto simbólico, no caso as fotografias, produzem sentido é saber como as interpretações funcionam, como esse objeto está investido de significância para o sujeito em um dado contexto. Conceitos como o de formação discursiva, formação ideológica são fundamentais para as nossas análises, uma vez que só há práticas através de e sobre uma ideologia.

Além disso, a ação da fotografia ocorre em um preciso lugar, em uma determinada época. Estamos no campo da história, importante não apenas por dizer respeito à exterioridade do discurso, marcando as condições de produção, o momento da enunciação, mas principalmente pelo enquadramento epistemológico presente na AD. É a gênese da imagem capturada. A especificidade de espaço e tempo que constituem as coordenadas de situação. Pontos que deverão ser apresentados, discutidos, no momento mesmo das descrições das fotografias selecionadas para análise, pois o registro em si, o fotógrafo, a técnica e as coordenadas de situação, o espaço e o tempo são elementos necessários para possibilitar as interpretações. Nesse aspecto, observamos as compatibilidades possíveis entre o dispositivo analítico construído para a análise do discurso e o trato mesmo do objeto simbólico de que se constitui a fotografia.

Outro ponto a ser considerado ainda dentro do objeto de estudo fotografia é que as fotos selecionadas são fotos de cotidiano. A vida cotidiana é socialmente organizada e produz valores e conhecimentos que refletem as necessidades e anseios da sociedade. É no dia-a-dia que o indivíduo se comunica com o mundo e traduz em ações sua ideologia e mentalidade, sua visão de mundo. “A linguagem do cotidiano e suas representações apesar de rotineiras e pragmáticas, significam as idéias e os interesses de cada momento histórico” (PASSOS, 1995, p.192). O cotidiano é um espaço complexo, fonte de exploração e de controle, campo inestimável de conhecimento. Estudar a vida cotidiana é preocupação crescente de pesquisadores, pois é nela que as ações humanas se efetivam e delas é que poderão surgir as transformações sociais. A linguagem atua no cotidiano e os discursos constituem-se aí.

A escola. Outro universo. As fotografias estão no espaço da escola, funciona nos limites desse espaço, traduzem formações discursivas que nascem ou transitam aí. Falamos de um campo institucionalizado da transmissão do saber acumulado, responsável pela reprodução de valores sociais. Uma escola pública, uma escola fundamental, em um contexto de discurso de democratização do ensino e da abertura para todas as camadas sociais. Que memórias serão valorizadas, perpetuadas? A situação de classe, de etnia, sugere situações para buscar entender o sentido que se encontram presentes. Aqui também estabelecemos limites, recortes. Mas pensar a escola historicamente é importante para situar e compreender o discurso, o sentido de suas festas e comemorações. É grande a preocupação da escola, enquanto instituição, com o fortalecimento da nação e do Estado brasileiro. Apesar de autores questionarem a nossa formação cívica (cf. SORJ, 2000, p.30) como uma das mazelas de nossa constituição histórica, juntamente com o clientelismo e o patrimonialismo, é perceptível a preocupação da instituição escolar com a formação da nação. E da nacionalidade. Existe um componente lúdico na sociabilidade brasileira de um modo geral - e na baiana em particular -, que tem sua fonte principal na contribuição africana e indígena, mas também portuguesa a qual expressa, segundo Sorj (idem, p.36), o baixo nível de disciplina dos corpos e das mentes que a Igreja Católica tradicional e a escola, enquanto instituição formalmente responsável pelo disciplinamento, não conseguiram impor. Nas festas escolares percebe-se a busca, que está no discurso, por criar uma identidade nacional, esta que exclui ou subordina outras identidades, conforme veremos a seguir. O estudo do conjunto de fotos em torno das festas folclóricas - não somente delas, mas principalmente - levou a buscar Câmara Cascudo (1988) e outro folclorista como Morais Filho (1957; 1979) para o entendimento dessas representações.

Na escola pública, na escola privada, como se colocam nesse espaço-lugar a situação de pobres, negros, não-negros? Visto que é na escola onde ocorre a potencialidade para formar cidadãos integrados e amarrados pelos laços comuns da nacionalidade, disciplinados pela identificação comum, eventos como as festas juninas, os bailes pastoris e o folclore podem possibilitar construções questionadoras.

Trata-se das festividades escolares, das representações e encenações do mundo estudantil, com seus simbolismos, suas censuras, suas imposições. São flagrantes de festas populares, juninas, natalinas envolvendo professores alunos e familiares. Estamos atuando no contexto da escola. Um contexto institucional, social e cultural, inserido em

um ambiente social mais amplo, informado por suas complexidades, transpassada por múltiplos discursos, interdiscursos, representações e ideologias.

O *corpus* pesquisado - as fotografias de festividades escolares - foi encontrado e selecionado na Escola Getúlio Vargas, integrante da rede pública de ensino, situada no Barbalho, bairro central de Salvador. No *corpus* classificado, encontramos fotografias de momentos históricos diferenciados, entre a década de 1960 e os anos iniciais do século XXI. Trata-se de imagens que traduzem eventos comemorativos de festividades. As fotos foram inicialmente organizadas sob uma perspectiva temática. Um universo composto de cerca de 270 fotografias, de temporalidades diversas, algumas da década de 1950, maior número do final dos anos 1960, um número significativo dos anos 1970 e 1980, muitas fotos sem data e muitas fotos dos anos 1990 para cá. Fotos em que a comunidade escolar se agrupa para recepção de personalidades, festas da primavera, encenações teatrais, desfiles, premiações. Conjunto sugestivo para novas problematizações e pesquisas interessantes.

Selecionamos inicialmente as fotografias natalinas ou de comemorações de final de ano letivo (50 fotos); fotografias de festas juninas, com apresentações de quadrilhas, casamento na roça e escolha de rainha do milho (107 fotos); fotografias que retratam apresentações de elementos da cultura baiana, quase todas de comemorações do dia do folclore, aparecendo muito mais dos anos 1980 em diante (80 fotos); e finalmente um grupo temático classificado de forma transversal: trata-se de 21 fotos envolvendo momento de alimentação e o comportamento diante da mesa repleta de iguarias natalinas, juninas ou comidas típicas, denunciando hierarquias e códigos de comportamento entre outras leituras possíveis. As fotos dos anos 1990 foram descartadas, por não se configurarem em situações de apresentações.

Estes relatos são trazidos em função da intencionalidade de proporcionar visibilidade da montagem do *corpus*, em paralelo com o dispositivo analítico que já se insinuava, bem como para sugerir novas possibilidades de pesquisa. O foco que se impôs permitiu-nos a constituição dos seguintes grupos temáticos: festas juninas; festas do folclore; festas natalinas; festas com comida. A classificação final terminou mantendo apenas 3 grupos, com um conjunto composto de aproximadamente 4 fotografias como amostra de cada grupo. Mantivemos, em alguns grupos, duas fotos de um mesmo momento, por permitirem esclarecimentos necessários e/ou dar maior visibilidade da dinâmica do evento festivo.

Claro está que esse universo heterogêneo, tão diversificado, mesmo quando considerado na sua unidade temática, é tratado sob uma perspectiva heterogênea. O discurso como acontecimento que surge do gesto do sujeito na ordem da língua e na ordem da história em meio a um espaço, em um momento determinado, está sempre transpassado de sentidos que se produzem socialmente.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No capítulo 1 - “Fotografando para significar” - discutimos a fotografia, contextualizando-a historicamente, no momento de sua criação enquanto técnica de reprodutividade. Analisamos suas especificidades, na medida em que apresentamos os principais posicionamentos teóricos em torno dessa técnica, dando visibilidade ao trato metodológico com a fotografia. Consideramos importante trabalhar tais aspectos separadamente em um capítulo, sobretudo para chamarmos atenção da complexidade que permeia o trato da fotografia e dos estudos e afirmações teóricas que já suscitaram e continuam a suscitar. São apontados os elementos constituintes da fotografia, o assunto, o fotógrafo, a tecnologia e as coordenadas de tempo-lugar, além de uma discussão sobre a análise iconográfica e iconológica da imagem focada.

No capítulo 2 - “Pensando linguagem, a linguagem não verbal, o discurso e os conceitos da AD” -, a ênfase está na linguagem e no discurso. Preocupamo-nos em focalizar a linguagem da fotografia como uma linguagem não verbal, localizando as peculiaridades da imagem visual, destacando a importância da preparação do olhar para a leitura e interpretação do imagético. Teorizamos o conceito de discurso e trazemos os principais aportes teóricos da AD, como os conceitos de formação discursiva, formação ideológica, condições de produção e interdiscurso. Nesse capítulo, procuramos estabelecer um diálogo com as fotografias, objeto de análise neste estudo, visando à operacionalização das análises que se seguirão e de forma a evitar um capítulo teórico estanque.

No capítulo 3 - “Preparando o dispositivo analítico” - começamos a montagem do dispositivo analítico, trazendo dados e informações que foram trabalhados paralelamente na pesquisa, a fim de compreendermos as fotografias estudadas. Elementos que atravessam a discursividade dos registros, como a cultura do ambiente escolar, funções e propostas pedagógicas, além de localizarmos o ambiente cultural do bairro onde a escola está situada e aportarmos traços de informações sobre a escola - infelizmente ainda não estudada historicamente.

No capítulo 4 - “As tais fotografias...” -, são apresentadas as fotografias que compõem os grupos natalino, junino e o grupo do folclore. São trazidas as imagens dos bailes pastoris, da apresentação de uma “quadrilha junina” e de uma representação folclórica de matriz africana. Procuramos deixar clara a montagem do dispositivo teórico e analítico, observando os passos recomendados pela boa doutrina. Fazemos a descrição das fotos, apresentamos as condições de produção, ao tempo em que focalizamos a memória discursiva, as formações discursivas e as formações ideológicas, as quais identificamos na leitura efetuada. Procuramos enfatizar os aspectos historiográficos e ancorar as análises na materialidade das fotografias. Destacamos ainda que, de fato, analisamos a discursividade em três fotografias. A constituição de um grupo permitiu uma maior densidade, possibilitando uma percepção mais complexa das festividades em foco e a possibilidade de comprovação de aspectos levantados e/ou ausentes nas fotos sob crivo analítico. As temporalidades são diferenciadas, e optamos por destacar aspectos conjunturais do período histórico das décadas de 1960-1980, que na apresentação do último grupo avançamos um pouco mais.

Finalizamos com a conclusão intitulada “À guisa de conclusão”- tópico no qual se apresenta uma retomada dos caminhos percorridos para a escritura, sinalizando os encaminhamentos dados e a sistematização dos capítulos e análises desenvolvidas, com vistas à comprovação dos objetivos perseguidos. Seguem-se as referências bibliográficas que serviram para fundamentação deste trabalho.

# 1 FOTOGRAFANDO PARA SIGNIFICAR

## 1.1 UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA

Desde sua descoberta na segunda metade do século XIX até os dias atuais, a fotografia vem acompanhando o viver no mundo, registrando sua história em uma linguagem de imagens. O momento da invenção da fotografia coincide com o momento da Revolução Industrial, da ascensão burguesa e de novas solicitações da sociedade. Na verdade, a fotografia é uma realização de várias pessoas. Seus inventores são Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) Louis Jacques M. N. P. Daguerre (1787-1851) na França e Hercules Florence (1804-1879) no Brasil. Foto é um termo que vem do grego, *phôs*. Significa luz. Fotografia é escrita com a luz. Em 1826 o francês Niépce desenvolveu a heliografia, um processo químico, para fixar em câmara escura a luz emanada dos objetos. A associação com Daguerre, inventor da *daguerreotipia*, processo que consistia em usar uma fina camada de prata polida, aplicada sobre uma placa de cobre e sensibilizada em vapor de iodo, resultou em uma imagem de alta precisão, embora em apenas uma cópia. Em 1835, William Henry Fox Talbot (1800-1877) produziu o primeiro *calótipo* ou *talbótico*, uma técnica que permitia a reprodução da imagem em papel albuminado. No Brasil, Hercule Florence desenvolveu suas pesquisas sobre a reprodução de imagens mediante processos químicos os quais ele denominou de *photographie*, termo que se tornaria usual após 1839. (BORGES, 2005, p.38). A Academia de Ciência e Belas Artes da França é a grande responsável pela publicidade feita em torno de Niépce e Daguerre, ficando estes como “inventores” da fotografia, quando de fato é uma invenção de muitas paternidades.

Depois de cerca de cinco anos de esforços de Niépce e Daguerre para alcançarem simultaneamente o resultado da fotografia, o estado interveio, diante das dificuldades dos inventores em patentear sua descoberta. Depois de indenizá-los, colocou a invenção no domínio público (BENJAMIN, 1994, p.91), que, de imediato, conquistou um público significativo a partir do uso do *carte-de-visite*.

A invenção da fotografia é de fato a invenção do filme fotográfico, a câmara já existia e vinha sendo aperfeiçoada. Kubrusly (1986, p.22) relata que os artistas a empregavam como instrumento auxiliar do desenho pelo menos desde o século XVII -

era a chamada câmara obscura, que Da Vinci chamava de “olho artificial” - e suas origens remontam a antes de Cristo. Com a morte de Niépce em 1833, o pintor e físico Louis Jacques Mandé Daguerre continuou suas pesquisas, empregando sais de prata, vapor de mercúrio e hipossulfito de sódio, com o que obteve melhores imagens.

O homem não foi o primeiro assunto da fotografia, devido a questões técnicas. Os primeiros materiais sensíveis à luz exigiam um longo período de exposição; portanto, os primeiros modelos foram objetos inanimados.

A primeira fotografia - feita no verão de 1827 - mostra o quintal da casa de Nicéphore Niépce, em Chalon-sur-Saône, França. Há nesta imagem um detalhe intrigante que pode passar despercebido ao observador apressado: a luz vem, simultaneamente, da direita e da esquerda, como se a cena estivesse iluminada por dois sois. A explicação é simples; segundo o próprio Niépce, a imagem foi obtida com uma exposição de oito horas. Assim o sol iluminou um lado da cena pela manhã e pela tarde, o outro: ninguém poderia ficar imóvel tanto tempo! (KUBRUSLY, 1986, p.37).

A fraca sensibilidade luminosa das primeiras chapas exigia uma longa exposição ao ar livre, o modelo estava obrigado a uma longa duração da pose, uma longa imobilidade que exigia o uso de dispositivos para fixar a cabeça ou o joelho. Esses aspectos temporais e tecnológicos interferem na composição, registro e conseqüente análise da fotografia. São, portanto, elementos que devem ser levados em conta para aqueles que se propõem a desvendar as tramas fotográficas.

No Brasil, o *Jornal do Commercio*, anunciou em 1839, a invenção em Paris, do daguerreótipo que foi a primeira técnica fotográfica. Teve à aclamação do Imperador D. Pedro II, que se tornou, juntamente com a elite brasileira, entusiástico usuário dos retratos e dos álbuns de família, os quais se tornaram uma febre a partir de 1850. Quando surgiram os *carte-de-visite* (1854) ou o *cabinet-size* (1870), a moda era fazerem os retratos circularem com dedicatória, constituindo-se essas imagens, hoje em dia, em importante fonte de estudos sobre os hábitos e representações das famílias abastadas do império brasileiro, conforme focalizam Mauad (1997) e Muaze (2006) em trabalhos desenvolvidos.

Em 1854, o caricaturista, desenhista e escritor Gaspard-Felix Tournachon, conhecido como Nadar (1820-1910) inaugura um atelier de retratos fotográficos. Imediatamente, o estúdio desse membro da burguesia francesa torna-se um lugar freqüentado pela elite artística, intelectual e científica parisiense e estrangeira. O poeta Charles Baudelaire, que resistiu à dimensão artística da fotografia torna-se um dos seus

clientes. ((BORGES, 2005, p.38). Os retratos representaram o principal tipo de aplicação da fotografia no século XIX, de forma que muitos estúdios foram montados em vários cantos da França, e muitas casas e fotógrafos ficaram famosos, compondo fotografias em que o vestuário, o mobiliário, o cenário seguiam a experiência europeia, reproduzindo valores burgueses e firmando comportamentos de prestígio. “As posturas e gestos dos modelos e acessórios representados a sua volta seguem um padrão e estão freqüentemente carregados de sentidos simbólicos” (BURKE, 2004, 31).

## 1.2 TEORIZANDO A FOTOGRAFIA

Com relação à fotografia é preciso pensá-la enquanto imagem do passado que tem um momento específico de produção, que deve ser buscado para o entendimento do registro efetuado. Também deve ser considerado o momento da recepção da foto, que determina a sua interpretação. Ambos os momentos envolvem o subjetivo, o sujeito que escolhe, recorta, seleciona e que imprime uma visão de “real” ou, ainda, o sujeito que percebe, interpreta relembra o momento fotografado.

A fotografia conta uma história. Traz uma linguagem, uma mensagem, é um texto. Constitui-se em uma materialidade discursiva. Como tratar metodologicamente esse objeto? A fotografia enquanto fonte será sempre acessória? É possível a leitura em seu silêncio? ou ela necessariamente precisa de outros textos, se acopla a outros documentos para viabilizar o entendimento de um momento específico? Trata-se da busca de várias áreas do conhecimento para o desenvolvimento de uma metodologia adequada no trato dessa linguagem. A dificuldade começa porque envolve o que se convencionou chamar de “princípio de realidade”. De certa forma, a fotografia detinha - ou detém - uma credibilidade, por conta do peso do “real” que transmite, do consenso em torno da prestação de contas do mundo com fidelidade, de testemunho que evoca. As fotografias fornecem provas “passa por ser uma prova incontroversa de que uma determinada coisa aconteceu” (SONTAG, 1986, p.15). Philippe Dubois no seu livro *O ato fotográfico* (1994), quando busca reconstruir o percurso histórico das diversas posições defendidas pelos críticos e teóricos da fotografia quanto a esse “princípio de realidade” próprio da relação da imagem fotoquímica como seu referente, apresenta três pontos de vista bastante distintos sobre o problema:

1 – A fotografia como espelho do real (O discurso da mimese). O efeito de realidade ligado à imagem fotográfica foi a princípio atribuído à semelhança entre a foto

e o seu referente. A fotografia é percebida como um *analogon* objetivo do real. Como espelho. Ícone.

2 – A fotografia como transformação do real (O discurso do código e da desconstrução). Tem-se o esforço no sentido de perceber a imagem fotográfica não como um espelho neutro, mas como um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real, como a língua, e assim, culturalmente codificada. Símbolo.

3 – A fotografia como traço de um real. (O discurso do índice e da referência) Implicando que a imagem indiciária é dotada de um valor todo singular, pois é determinado por seu referente e só por este. Percebemos que, nesse caso, após avaliação e um processo de desconstrução, recoloca-se positivamente, mas de outra forma, a questão da pregnância do real na fotografia.

A caminhada no sentido de denunciar as ilusões da foto-espelho, passando pela semiótica estruturalista, pelas críticas ideológicas permitem, agora, voltar à questão do realismo referencial sem a obsessão de cair no ardid do analogismo mimético (DUBOIS, 1994). Barthes (1984), assim como Benjamin (1994) anteriormente, insistia que na foto (é a diferença entre pintura e desenho), quer se queira, quer não, além de todos os códigos, artifícios de representação, “o modelo”, o objeto referencial captado, irresistivelmente retoma. Benjamin (2000) percebe que a fotografia associa duas características opostas, a de uma realidade fugidia, de um lado, mas que se pode reproduzir indefinidamente, de outro.

o referente da fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação. Chamo de “referente fotográfico”, não a coisa facultativamente real que remete a uma imagem ou signo, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia. A pintura pode simular a realidade sem tê-la visto. (...) ao contrário dessas imitações, na fotografia jamais posso negar que a coisa esteve lá. (BARTHES, 1984, p.114-115).

Pelo reconhecimento do fato concreto da existência do real do referente, a fotografia se converte em um objeto privilegiado para a história enquanto documento. Essa percepção de que há um traço de real na fotografia, como a fumaça (indício de fogo), como a sombra (indício de uma presença) como a cicatriz (marca de um ferimento) e a ruína (traço do que havia ali), mantém uma relação de conexão física com o seu objeto. É um momento no conjunto do processo fotográfico (DUBOIS, idem) e isso relativiza o domínio da referência na fotografia. Assim a foto funciona como índice

e diz “aqui está”, funciona como testemunho, atestando a existência, mas não o sentido de uma realidade. É preciso, levando em consideração as afirmações de Dubois (idem), perceber que as fotografias propriamente ditas quase não têm significações nelas mesmas, seu sentido lhes é exterior e essencialmente determinado por sua relação efetiva com o seu objeto e com sua situação de enunciado.

Essa observação faz com que compreendamos que a lógica do índice que hoje assinalamos no centro da mensagem fotográfica utiliza plenamente a distinção entre sentido e existência: a foto índice afirma a nossos olhos a existência do que ela representa (o “isso foi” de Barthes), mas nada nos diz sobre o sentido dessa representação, ela não nos diz “isso quer dizer aquilo”. (DUBOIS, idem, p.52).

Para Gaskell (1992, p.241), a fotografia está numa situação de categoria não resolvida, sendo considerado em um extremo como um meio transparente e em outro como meio opaco. As fotos têm a vantagem de unir dois atributos contraditórios. As credenciais de objetividade, que estão embutidas, mas sempre tiveram forçosamente um ponto de vista. É um registro do real - incontroverso como nenhum relato verbal poderia ser, por mais imparcial que fosse, uma vez que a máquina fazia registro (SONTAG, 2003, p.26) - e é também um testemunho pessoal. É, ao mesmo tempo, uma transcrição fiel de um momento da realidade, como uma interpretação dessa realidade. A questão da subjetividade do criador da imagem não pode ser desconsiderada.

Dentro da perspectiva que nos interessa, podemos inferir que, para a reconstrução histórica, é necessário o uso de fontes variadas e múltiplas, pois cada fonte histórica tem características próprias e respondem a determinadas demandas. A fotografia funciona como testemunha, mas devem ser buscadas outras referências que atribuam sentido às suas condições de produção, para que possam ser interpretadas buscando a sua significação, visto que não nos é possível manter-nos apenas na análise iconográfica, conforme veremos adiante. Intercalar, entrecruzar as fontes e os discursos é, portanto, um procedimento esperado daqueles que pretendem reconstruir o sentido do conteúdo das imagens, para que se possa de fato compreender o seu contexto e significado. Acrescentamos ser fundamental a compreensão de que a fotografia é uma representação, uma interpretação e que o sentido focalizado acima não está na busca da verdade que tal documento pode conter.

A fotografia é importante como marca cultural de uma época não apenas pelo passado ao qual remete, mas também pelo passado que ela traz à tona. Um tempo e um espaço que fazem sentido, um sentido individual que escolhe e que remete o sujeito à

sua época. “A fotografia deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento tanto como imagem/monumento” (CARDOSO e MAUAD, 1997, p.406). No campo do discursivo, podemos atribuir sentidos, percebendo e sinalizando formações ideológicas marcadas nas imagens que se explicam pelo momento de tomada do registro, e isso não se opera fora de um cotejo mais abrangente com outras materialidades, envolvendo o que na AD constitui-se na exterioridade, na historicidade da fotografia.

A fotografia, como índice de uma época, revela com riqueza de detalhes aspectos da arquitetura, indumentária, formas de trabalho, locais de produção, elementos da infra-estrutura, instalações, posturas e formas corporais, informando aspectos materiais concretos de um dado momento, como também o que a sociedade queria perenizar de si mesma para o futuro (imagem/monumento), constituindo-se como suporte da memória. Nas fotografias envolvendo populares, podemos observar um culto doméstico, no qual toma forma o sistema ético e estético de um grupo social. As cerimônias institucionais, como os casamentos, os aniversários, as bodas, os batismos, a comunhão cristã, a viagem de férias ou de núpcias, as solenidades escolares se inscrevem em um ritual cuja função é sancionar a consagração da união familiar. Pessoas se fazem fotografar, porque a fotografia realiza a imagem que o grupo faz de si mesmo: os seus papéis sociais enquanto pais, avós, militares, turistas, professores, estudantes, sendo importante perceber o aspecto da mensagem que a imagem fotográfica elabora; inserir a fotografia no panorama cultural na qual foi produzida, entendendo-a como escolha realizada, de acordo com a dada visão de mundo, cuja interpretação irá depender, também do ângulo de visão, da distância, do enquadramento que a foto ofereça. Mudanças de posicionamento da câmara fotográfica podem significar novas leituras, comunicar diferentes percepções, informar um novo jeito de ver. Retornaremos a discutir esse aspecto quando estivermos analisando os elementos constitutivos da imagem fotográfica.

### 1.3 O TRATO METODOLÓGICO DA FOTOGRAFIA

O estudo das fotografias é fundamental para a compreensão e valorização dos fatos da vida social. As fotografias são entendidas como documentos/representação contendo em si realidades e ficções (KOSSOY, 2002, p. 14). São portadoras de códigos culturais estéticos relativos à visão de uma época e, enquanto documento, pode

contribuir de maneira significativa para elucidar detalhes que, conforme já focalizamos, outros documentos não poderiam possibilitar.

Vejamos agora quais os fundamentos conceituais que regem a expressão fotográfica. Esse caminhar metodológico acompanha de perto a proposta metodológica de Boris Kossoy (1989; 2002; 2007), estudioso e perseguidor, entre nós, de um trato metodológico da fotografia. Tais aspectos são trazidos porque contribuem para a compreensão da complexidade com o trato da fotografia. Mesmo quando a nossa preocupação envolve o discurso - e para a análise do discurso, nossa ancora conceitual fundamenta-se na AD de linha francesa -, é interessante ter uma perspectiva dessa materialidade, focada no seu aspecto físico e estruturante, embora não estejamos de fato preocupados com a questão técnica.

A análise da fotografia como objeto de estudo não pode manter-se apenas no âmbito da iconografia. É bem mais que isso, visto que não se trata somente de descrever a imagem, mas também de perscrutar as ambigüidades das informações contidas nas imagens fotográficas. Para Kossoy (Idem, p.21), os conteúdos das imagens são pontos de partida e não podem ser aceitos como espelhos fiéis dos fatos. Seu potencial informativo pode ser alcançado na medida em que o instante fotografado for contextualizado em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, religiosos) que circunscreveram no tempo e no espaço aquela imagem congelada. Se assim não for, a memória fica desconectada. A busca deve incluir os significados ocultos, as tramas, as finalidades para que foram produzidas, considerando serem as imagens elaborações de agentes sociais e, portanto, portadoras de intencionalidades e ideologias. Essa contextualização coincide com a exigência da abordagem das condições de produção, quando se pensa no discurso. Não se trata apenas de circunstâncias, mas, uma redefinição da noção de CP alinhada à análise histórica das contradições ideológicas presente na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva. (BRANDÃO, 2004, p.45).

A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, ela é o fragmento de uma realidade passada, que não pode mais ser reconstituída. É um documento visual que revela informações e detona emoções, mesmo quando desaparecidos cenários, personagens e monumentos.

Três elementos constituem a fotografia: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. São elementos que em um determinado espaço/tempo – coordenados de produção – concretizam-se na imagem e devem ser levados em conta no momento da busca da

interpretação dessa imagem enquanto vínculos com o momento de produção do documento iconográfico. Em outras palavras, a fotografia enquanto objeto de análise deve ser percebida e interpretada, considerando-se esta complexidade: relação entre assunto, o ato criativo do fotógrafo, a tecnologia utilizada na captura e reprodução da imagem e as variáveis de tempo e lugar. A fotografia traduz um traço de realidade, como já vimos, mas é também um ato de criação, pois se concretiza como representação dessa mesma realidade. O fotógrafo, ao focar um assunto, está reproduzindo suas concepções de mundo e, portanto, impregnando a imagem dessas concepções que poderão ser desmontadas no momento em que essa fotografia estiver sendo avaliada para compreender o momento histórico específico do registro, fazendo emergir uma interpretação. Dizendo de outra maneira, os valores, as crenças, os interesses, os elementos culturais da formação desse agente detonador do obturador da foto interferem na imagem produzida, o que também sinaliza para concepções da época, do tema em estudo.

Uma fotografia original, assim como qualquer documento original, traz, além do conteúdo que informa, um suporte físico, indicativo das condições técnicas da época (suporte foto-sensível, físico-químico, digital), que possibilitaram seu registro. Enquanto representação plástica, também é fruto de uma eleição do fotógrafo, diante da realidade. Sua ideologia, sua visão de mundo, ou mesmo seu estado de espírito, termina transparecendo em suas imagens. Além disso, toda fotografia representa em seu conteúdo uma interrupção do tempo, vez que o fragmento de vida ali selecionado permanece para sempre. Quando estamos diante de uma imagem fotográfica, percebemos que ela tem também uma história. Três estágios estão bem definidos nesta trajetória:

(...) em primeiro lugar, houve uma intenção para que ela existisse; esta pode ter partido do próprio fotógrafo que se viu motivado a registrar determinado tema no real, ou de um terceiro que o incumbiu para a tarefa. Em decorrência dessa intenção teve lugar ao segundo estágio: O ato do registro que deu origem à materialização da fotografia. Finalmente o terceiro estágio: Os caminhos percorridos por esta fotografia, as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram (...). (KOSSOY, 1989, p.29).

Toda fotografia é um resíduo do passado que contém um testemunho e um ato criativo. Ela nos mostra a cena e nos informa também sobre o autor, sobre as exigências, convenções e valores de uma época.

Como pode se processar metodologicamente a recuperação destas informações? Como as imagens são importantes enquanto possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno social? Trata-se de decifrar a realidade interior das fotografias, decifrando signos ocultos e finalidades por que foram produzidas. E também identificar os componentes estruturais que são os elementos constitutivos (assunto, tecnologia e fotógrafo) e suas coordenadas de situação (espaço e tempo), além de pensar os elementos materiais (recursos técnicos, ópticos) e imateriais da imagem, detectando o mental, o cultural, o ideológico.

Levando-se em consideração que a fotografia, como pensada teoricamente por Kossoy (1989; 2002), tem duas realidades distintas - a primeira realidade que é o próprio passado, e a segunda realidade, que é a realidade do assunto representado -, em um primeiro momento interessa entender a história particular daquele assunto e o seu contexto no momento do ato do registro. Toda imagem fotográfica tem essa imagem interior, abrangente e complexa, invisível fotograficamente. Em um segundo momento, o assunto representado é o documento visual imutável, é referência sempre presente de um passado inacessível e o seu conteúdo explícito, a face externa, cristalizada expressivamente. Observaremos então que:

- 1- Existe um processo de construção da representação pelo fotógrafo, constituindo-se na fotografia propriamente dita.
- 2- Existe um processo de construção da interpretação o qual é definido no momento da recepção da obra fotográfica, por parte de diferentes receptores e suas diferentes leituras ao longo do tempo.

Correndo o risco de apresentar uma visão esquemática e simplificadora de um processo complexo, propomos de imediato a percepção de que a fotografia, enquanto documento histórico (enquanto discurso), deve ser interpretada na perspectiva iconográfica e iconológica.

A análise iconográfica constitui-se como uma “arqueologia” do documento. Kossoy (2002, p.58) apresenta duas linhas de análise para decodificação de informações explícitas/implícitas no documento fotográfico. Reconstituir o processo que originou o artefato, determinando o assunto, o fotógrafo, a tecnologia, o lugar, a época e recuperar os detalhes icônicos que compõe o conteúdo. Essas informações, obtidas por meio da análise iconográfica, são úteis, pois revelam dados concretos da materialidade do documento e do instante gravado. Está se buscando a realidade exterior, aparente do assunto registrado na representação fotográfica. Sua segunda realidade.

A interpretação iconológica deve estar informada de que o documento fotográfico é uma representação a partir do real, constituindo-se como um aspecto selecionado daquele real, organizado cultural, técnica e ideologicamente. É, portanto, o resultado de uma elaboração, resultado de um processo criativo, de um modo de compreender e perceber o mundo. “Chegue mais perto. Olhe pra seu pai. Abrace seu irmão...” ou mesmo o clássico “sorria” são possíveis intervenções feitas no momento da foto que imprimem dinâmicas difíceis de detectar na imagem, mas que devem ser consideradas.

Dois caminhos básicos são sugeridos para essa decifração: resgatar na medida do possível a história própria do assunto e buscar a desmontagem das condições de produção, o processo de criação que resultou na representação em estudo (KOSSOY, idem p.59). A busca é decifrar a realidade interior da representação, seu significado, sua face oculta, sua primeira realidade.

#### 1.4 CAMINHOS DA INTERPRETAÇÃO

A sistematização das informações sobre as fotografias pode, eventualmente, obedecer a um roteiro pré-estabelecido. Esses roteiros podem permitir um maior rendimento das pesquisas e facilitar também a disseminação das informações. Kossoy (1989, p.60) sugere roteiros constituídos em função de aspectos tais: referência visual do documento; procedência do documento (com indicação de onde se encontra, formas de aquisição); estado de conservação; identificação do documento; informações referentes ao assunto (onde serão arrolados, as coordenadas de situação de tempo e lugar do registro); informações referentes ao fotógrafo; informações referentes à tecnologia. São roteiros que podem sofrer modificações em função do conteúdo estudado, mas que podem ser acoplados como um passo significativo e preliminar no caminho metodológico para o trato da fotografia. Veremos em que medida esses roteiros podem ser utilizados na análise das nossas fotografias escolares.

Após a análise iconográfica, é mister desvendar a situação em que está o referente da foto. É a busca do significado interior do conteúdo, no plano de interpretação iconológica. Sontag (2003), no estudo que realiza sobre fotos de guerra, afirma que as fotos traçam rotas de referência e serve como *totem* de causas: um sentimento tem mais chances de se cristalizar em torno de uma foto do que de um lema verbal. Essa consideração já leva em conta o momento da recepção da foto. A fotografia

é um suporte de memória, uma memória individual, mas que tem se organizado também como memória coletiva com a criação de arquivos de imagens representativas de uma época, que englobam idéias comuns de relevância e desencadeiam pensamentos e sentimentos previsíveis. Essa digressão buscou exemplificar que uma única imagem contém em si um inventário de informações fragmentárias que são manipuladas/interpretadas a partir do próprio registro feito pelo fotógrafo, que é o criador do tema, do cliente, do suporte onde foi publicado, do local onde está exposto. O fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma - técnica, estética ou ideologicamente - em função ou não das solicitações feitas por contratantes. E a história desses fotógrafos e/ou desses contratantes também pode fornecer pistas na busca dos significados da fotografia em questão. Não nos esqueçamos de que os estúdios fotográficos eram e são estabelecimentos comerciais que possibilitam o sustento desses profissionais, e a relação fotógrafo/cliente não pode ser confundida com a relação fotógrafo/personagem. Desnecessário dizer que a atividade do fotógrafo não está restrita ao *atelier*, haja vista que são requeridos para documentar feitos e realizações de toda natureza. A fotografia é sempre uma interpretação. Não pode substituir a realidade tal qual se deu no passado. Não se admitem ingenuidades, que, de resto, não estão presentes, ou que não devem estar na análise de qualquer texto, seja ele visual ou não. O que a fotografia diz pode ser lido de várias maneiras. Sontag (idem, p. 28) acredita que cedo ou tarde lê-se na foto aquilo que ela “deveria” estar dizendo.

Por isso, a fotografia, fonte documental, deve ser usada em conexão com as mais diversificadas fontes que informam sobre o passado. Assim temos maiores chances de compreender os assuntos e discursos focados, bem como os contextos que lhes deram origem. Aliás, é o que se faz com qualquer fonte histórica, seja ela escrita, oral ou visual: buscar subsidiar as informações, conjugando os conhecimentos sobre os mais variados aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, artísticos da época retratada.

É preciso pensar também no trajeto dessa foto e da impregnação que sofreu por interpretações anteriores. O símbolo, o imaginário em torno dela já a contaminou. Sontag (idem, p.76) diz que “(...) narrativas podem nos levar a compreender. Fotos fazem outra coisa: nos perseguem.”

Almeida (2002), cuja preocupação era estudar as fotografias de estudantes do Colégio Antônio Vieira, indica um conjunto de procedimentos com que procurou categorizar as imagens, dividindo-as por temáticas e adotando também entrevistas e depoimentos de personagens envolvidas no processo, de modo que pudessem esclarecer

sobre os momentos das fotografias. Organizar, classificar, selecionar e legendar a coleção de fotografias encontradas foi um trabalho que antecedeu à análise das imagens propriamente dita.

A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, um e só um quadro da realidade passada: Um aspecto determinado. Não é demais enfatizar que este quadro é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da realidade primeira, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer esteja ele registrando o mundo pra si mesmo, quer a serviço de seu contratante. (KOSSOY, 1989, p.72).

A fotografia como linguagem, portadora de uma discursividade, é tomada concretamente em momento de festas escolares para, como recomenda Orlandi (1996, p.11) buscar uma relação entre o silêncio, a incompletude e a interpretação, já que o sentido está sempre em curso.

## **2 PENSANDO LINGUAGEM, LINGUAGEM NÃO VERBAL, DISCURSO E CONCEITOS DA AD**

A linguagem é uma instituição social, veículo portador de ideologias e instrumento de mediação entre os homens. A linguagem é representação de poder, visto que através dela se hierarquizam, se ridicularizam, se classificam e se rotulam pessoas. Grupos humanos inteiros são estigmatizados e inferiorizados em função da linguagem que possuem, das ideologias que materializam nos seus textos, imagens, gestos e falas. A linguagem, fruto da vivência humana, fenômeno produzido em função e por conta das experiências vivenciadas socialmente, não se constitui como um domínio autônomo, descolado do real. A linguagem e o pensamento são expressões do real, podem não dar conta dele, mas na abordagem materialista o real é o ponto de partida.

De fato, a linguagem é um fenômeno extremamente complexo determinado pelas condições sociais, mas ao mesmo tempo, e contraditoriamente, gozando de certa autonomia em relação às condições sociais. “Isto implica, entretanto, distinguir dimensões e níveis autônomos e dimensões e níveis determinados” (FIORIN, 2005 p. 9), pois a linguagem pode ser focada, estudada, percebida em diferentes níveis e dimensões, percebendo ou não as suas sujeições. Sob o ponto de vista do sistema, a linguagem não se relaciona com sua exterioridade, ignoram-se as relações que determinam o dizer, por conta do privilégio dado a uma estrutura interna coesa e fechada, necessária em determinado momento para a constituição da lingüística enquanto ciência.

A linguagem é mais que elemento da comunicação entre os homens, ela é constitutiva das relações humanas. É uma prática social que se insere em situações mais amplas, na medida em que ocorre em sociedade. A linguagem é uma prática cultural e se apresenta não apenas na forma da escrita ou da fala. Nossas palavras, mas também nossos gestos, as imagens que nos fazemos representar ou que invocamos para traduzir o nosso interior, nossas formas de sentir e de querer são sempre linguagens portadoras de significados. A história deve estar na base das reflexões da linguagem iluminando o seu funcionamento. Nenhum ato linguageiro se coloca fora de um tempo e lugar determinado; portanto, todo ato de linguagem é histórico, está localizado em um dado tempo e em um dado lugar. Isso não significa rigidez, nem fixação de sentidos; os fenômenos relativos à linguagem se deslocam e fazem encontros imprevisíveis, por

conta da pluralidade de vozes no âmbito social em que a linguagem acontece e se constitui.

O nosso objeto de estudo - as fotografias de festividades escolares - sobre o qual buscamos interpretar os sentidos, constitui-se em texto não verbal. O texto não verbal é uma linguagem, é uma experiência cotidiana, e a leitura não verbal é uma inferência sobre essa experiência (FERRARA, 2000, p.13) É possível ler uma cidade, onde o significado está presente, mas seu sentido, melhor, seus sentidos não surgem *a priori*, o significado não está dado, aliás, como não está dado também nos textos verbais; as leituras desses textos podem ser muitas, a depender das referências subjetivas que nortearem o analista. Para Ferrara (idem, p.15), se cada código se identifica pelo signo e pela sintaxe que engendra, o texto não verbal é uma linguagem sem código. Diz ela:

A fragmentação signica é sua marca estrutural; nele não encontramos um signo, mas signos aglomerados sem convenções: sons palavras cores, traços, tamanhos, texturas, cheiros – as emanações dos cinco sentidos que, via de regra, abstraem-se, surgem no não verbal, juntas e simultâneas, porém desintegradas, já que de imediato não há convenção, não há sintaxe que as relacione: sua associação está implícita, ou melhor, precisa ser produzida.

O texto não verbal passa a ser referência do objeto. A pintura e a fotografia utilizam signos não verbais como a cor, a luz, a sombra. Esses signos são falsamente múltiplos, visto que atingem um mesmo sentido, a visão, daí falar-se em um signo visual. A linguagem da fotografia é uma linguagem visual contendo informações que se permitem ler, capturada de momentos exemplares da eterna dinâmica das coisas, eternizando momentos únicos.

A incompletude e a falibilidade da leitura do não verbal nos obrigam à adoção de procedimentos metodológicos os quais reconhecem que o que vemos nestas fotografias “é resultado de uma operação singular entre o que efetivamente está no objeto e a memória das nossas informações e experiências emocionais e culturais” (FERREIRA, 2007, p. 31). A leitura é sempre possível, mas as interpretações não podem ter o sentido de “verdade desvelada”. Também detectamos que sem o estranhamento do que convivemos, do que não enxergamos mais, não se pode perceber. Devemos eleger um aspecto dominante e, a partir dele, nortearmos a nossa atenção para o ambiente espacial, o contexto e mundo simbólico. E isso depende da observação. Estamos sujeitos à linguagem, a seus equívocos, não havendo neutralidade no uso

aparente dos signos. A entrada do simbólico é irremediável e permanente. Isso se complica no campo das linguagens não verbais.

Percebemos que a nossa primeira dificuldade é compreender a fotografia como uma linguagem e, enquanto tal, compreender como se processa, ou pode se processar, sua leitura e interpretação. As imagens, cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade, são objetos visuais regidos pelas leis perceptivas (AUMONT, 2005, p.17), e a interpretação da imagem significa buscar o seu sentido pelo destinatário e/ou espectador. Temos aí uma questão de não pequena importância. Qual o destinatário dessas fotografias? A resposta a tal inquietação é importante para tentarmos compreender o seu sentido. Haveria um espectador? Como dissemos na abordagem inicial, essas fotos não estavam expostas no momento de sua recolha, mas talvez tenham sido expostas em alguma ocasião especial. Elas não foram tiradas com esta finalidade, de exposição, mas foram focadas para serem vistas, obviamente. O seu objetivo parece ser muito mais a constituição da memória escolar e/ou das atividades escolares. O seu espectador variou no tempo, foram os alunos partícipes do evento, foram as famílias, foi a comunidade escolar, a depender de quantas vezes elas, fotografias, foram apresentadas e em que momentos, o que não poderia ser localizado agora, pois demandaria um outro tipo de pesquisa. Podemos inferir que o seu público é a comunidade escolar, alunos, professores, funcionários e familiares. Essas fotos estavam guardadas e eram ocasionalmente apresentadas em momento de comemoração, como a do aniversário da Escola Getúlio Vargas; logo, provavelmente é à constituição da memória escolar que elas se destinam. Talvez à constituição de mentalidades, de valores e crenças relativas à organização social. Retratam traços da infância de uma época, significam atitudes e comportamentos, modismos, práticas escolares que ainda permanecem, a exemplo do calendário festivo. Sabemos que as imagens visíveis de modo imediato, nem sempre são compreendidas com a mesma velocidade, sobretudo quando realizadas em contexto afastado do momento do registro. Aprende-se a ler imagens. Como trabalhar essas imagens enquanto linguagem?

A abordagem semiológica, com sua distinção entre diferentes níveis de codificação, nos informa que em nossa relação com a imagem diversos códigos são mobilizados, alguns mais universais, outros mais contextualizados historicamente, e que o domínio desses códigos será desigual. A depender dos sujeitos que os observarem, sua interpretação será diferente ou poderão aflorar níveis diferentes dessa interpretação. Para Panofsky (apud AUMONT, idem, p. 251) sistematizador da iconologia, todo

fenômeno social comporta vários níveis de sentido, podendo ser lido em diversos níveis: o nível de significação primário, ou significação expressiva, que pode ser puramente factual; o de significação secundária ou convencional, que consiste em atribuir um valor em virtude de uma referência cultural; o nível de significação intrínseca ou essencial, ligada ao indivíduo que a efetuou (AUMONT, idem, p.251). Essa abordagem é muito aplicada à publicidade. “A imagem publicitária concebida por definição para ser facilmente interpretada (sem o que ela é ineficaz) é também uma das mais sobrecarregadas de todo tipo de códigos culturais, a ponto de obstar a essa facilidade de interpretação” (AUMONT, idem, p.250). Não é o caso aqui. O caminho da semiologia pode nos fornecer algumas pistas, mas não foi a nossa opção metodológica principal. Consideramos extremamente forçado analisar essas imagens por esse ângulo, levando em conta as características do nosso objeto.

Existem três situações básicas quando se trata de fotografar pessoas: no primeiro caso, nenhuma das partes interfere na cena, são os flagrantes; em outro, o modelo, apesar de saber que está sendo fotografado, age como se não estivesse, os semiflagrantes; e, por fim, ambos interferem no trabalho, o retrato. Nossas fotografias são flagrantes, apesar do roteiro previamente traçado para a apresentação, a “cena arranja-se sozinha”, no sentido de que nem sempre o fotógrafo pode procurar o melhor tipo de iluminação ou mesmo compor a cena de maneira mais cuidadosa. Não estamos dizendo com isso que o fotógrafo se neutraliza, apenas alertamos para o tipo resultante de fotos feitas sob a pressão de apresentações públicas.

A iconologia, outra abordagem possível no trato das imagens, destina-se prioritariamente às imagens artísticas, nas quais um gesto cotidiano pode possuir várias significações a depender das referências culturais levadas em conta. Não estamos diante de uma foto artística, mas sem dúvida as referências culturais se relacionam à percepção de que os elementos das fotografias estudadas são simbólicos, no sentido amplo, pois constituem “sintomas culturais” que revelam aspectos culturais da sociedade baiana. Existe um sentido figurado que está sendo representado nessas imagens. A representação está baseada nos enunciados ideológicos, culturais, simbólicos, sem as quais elas não teriam sentido. “Esses enunciados podem ser totalmente implícitos, jamais formulados, nem por isso menos formuláveis verbalmente, e o problema do sentido da imagem é, pois, o da relação entre imagens e palavras, entre imagens e linguagem” (AUMONT, idem, p.248). A imagem nessas fotografias tem dimensão simbólica porque é capaz de significar, podendo produzir uma narrativa em seu entorno.

A imagem fotográfica é crível porque é objetiva, e julgá-la assim já é ideológico. Sabemos.

A instantaneidade dessas fotos não é um fato menor a ser percebido, o instante é sempre escolhido em virtude do sentido a exprimir, depende de como foi fabricado. O instantâneo fotográfico, que se tornou possível por volta de 1860 permitiu, enfim, o acesso a uma representação autêntica de um instante extraído de um acontecimento real. A fotografia captura esses instantes quaisquer e não há motivo para considerar que eles possam resumir toda a significação do acontecimento. Não existe um instante sequer sem movimento, esse aspecto é estético e não corresponde a nenhuma realidade fisiológica “ e representar um acontecimento por um instante só é possível buscando apoio, (...) nas codificações semânticas dos gestos, das posturas, de toda a encenação” (AUMONT, idem, p. 232). Que deveremos fazê-lo, até porque a fotografia não se explica sozinha, como acreditavam alguns. O contexto deve ser buscado, e outros textos poderão também subsidiar a sua compreensão. O contexto de tomada do registro, a impressão da subjetividade que orientou a tomada estão inseridas no discurso que a foto constrói.

O discurso implica uma exterioridade à língua. Constitui-se no campo das determinações inconscientes, pois o conjunto de elementos semânticos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. É com esse aspecto da linguagem que nos preocupamos e desenvolvemos na perspectiva da linguagem não verbal da referência imagética fornecida pela fotografia.

## 2.1 O DISCURSO E SUA HISTORICIDADE

Desenvolveremos alguns aspectos com relação a nossa compreensão de discurso e discursividade, antes que iniciemos, mais adiante, as análises das fotografias de festividades escolares selecionadas para o presente estudo, utilizando a aplicação do dispositivo teórico-analítico da AD. Ora, o discurso na perspectiva de Pêcheux (1997) é efeito de sentido entre locutores e isso significa perceber que a linguagem é mais que instrumento de comunicação, é mais que o cumprir o esquema de estímulo e resposta para o envio de uma mensagem. É preciso transcender o entendimento dessa relação linear entre enunciador(es) e destinatário(s), ou emissor(es) e receptor(es), pois ambos estão tocados pelo simbólico, pelo histórico; não existe transmissão de mensagens, ocorrem efeitos de sentido (ORLANDI, 2006, p.15).

Discurso é a linguagem na história, em tempo e lugar determinado, funcionando e fazendo sentido dentro de circunstâncias dadas. A linguagem é constitutiva do sujeito. O sujeito e a situação (envolvendo condições de tempo e lugar) operam dentro da linguagem e não podem ficar de fora quando nos propomos a compreender seu significado. Pêcheux (1997; 2006) pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, o sujeito não é onipotente, o sentido não está com ele, nem está dado *a priori*. O discurso é efeito de sentidos entre locutores e se realiza na historicidade humana, se concretiza nas relações. Uma historicidade que não está fora da linguagem, seja ela expressa em texto, gestos ou imagens, a historicidade se inscreve nela, na linguagem. O texto seja ele verbal, não verbal ou imagético, como é o nosso caso, é uma materialidade histórica com suas marcas, “a temporalidade é a temporalidade do texto. Não se trata de trabalhar a historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentido” (ORLANDI, idem, p.23). A teoria histórica que ilumina essa historicidade não deve ser entendida de forma mecânica, linear, automática, nem universal. O mundo socialmente organizado é múltiplo, e a pluralidade é a sua marca, não existindo as verdades absolutas e universais que se acreditava serem possíveis de atingir. As diferentes posições do sujeito implicam interpretações diversas, por conta da posição que ocupa ou atua, transitoriamente, na sociedade. A historicidade é sempre múltipla, heterogênea. O nosso objeto, o discurso nas fotografias, é movediço, fluido, pois pressupõe interpretação, impossível de evitar. Trata-se, portanto, frisamos já, de trazer uma interpretação à tona e tentar fundamentá-la como interpretação possível, como um gesto de interpretação.

O discurso deve ser pensado sempre no âmbito do social. Ele existe para o e no social, compõe-se de outros discursos - cita, refere-se, vale-se de outros discursos. O discurso é determinado pelas formações ideológicas, “...no nível discursivo, o homem está preso aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido” (FIORIN, idem, p.41). O homem termina reproduzindo o que o seu grupo social diz. “As formas de dizer o discurso são apreendidas e estão de acordo com as tradições culturais de uma sociedade” (FIORIN, idem p.42). Para Fiorin (idem, p.37), o signo lingüístico é formado por dois componentes: um conceito e um suporte de conceito que serve para manifestar o conceito. Esse elemento permite-nos encaixar a linguagem da fotografia na perspectiva da AD. Esse autor diz que ao conceito chama-se significado ou conteúdo; o suporte, significante ou expressão. “O

significado é a parte inteligível do signo, enquanto a expressão é a parte dizível ou sensível”. O discurso pertence ao plano do conteúdo. Ele se manifesta num plano de expressão, sua materialidade ocorre através de uma língua natural qualquer ou de um meio não verbal de expressão, como a gestualidade, fotografia, pintura. Ainda conforme Fiorin (idem, p.38), o mesmo discurso pode ser manifestado por diferentes textos e estes podem ser construídos com materiais de expressão diversos.

Os estudos de Chartier demonstram, por exemplo, como os sentidos mudam, a depender inclusive da forma de apresentação e do suporte desses textos, interferindo, portanto, na leitura, na interpretação:

O ato de ler não pode ser considerado como uma relação transparente com o texto e o leitor também pensado em abstrato como se as práticas através das quais ele se apropria dos textos não fossem histórica e socialmente variáveis “os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que os suportam como um receptáculo, e não se inscrevem no leitor como fariam uma cera mole. Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado textos cujo significado se encontra sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais”. (CHARTIER, 1988, p.25-26).

Ora, como o mesmo discurso pode ser manifestado por diferentes meios de expressão, o discurso lido na fotografia pode ser encontrado em outros textos do período, como legislação, artigos, falas de professores, o que pode respaldar nossas interpretações. Fica aí a reclamar diferentes pesquisas.

O sujeito simula ser individual para ocultar que é social. Por ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas que existem em sua formação social e as reproduz em seu discurso. O agente discursivo são as classes e as frações de classe. Fiorin (idem) diz que o árbitro da discursivização não é o indivíduo, mas as classes sociais. O indivíduo não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele fale e pense. O homem é um ser social, histórico, e o discurso é fruto destas inter-relações, reproduzindo aquilo que seu grupo social pensa, age e diz. E, para dizer, estão necessariamente inseridas em situações sociais - às quais se poderia chamar de posições de sujeito. (POSSENTI, 2004, p. 36). O homem é suporte de formações discursivas. Quando pensamos nas representações, podemos também intuir que as múltiplas formações discursivas constituem essas representações que podem ser vistas nas festas escolares, festividades pensadas em um contexto de educação, e nas

fotografias que têm essas representações como assunto para registro. Quanto ao conceito de representação, sinaliza Chartier (idem, p. 17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

O sujeito discursivo, no caso em pauta, não é um sujeito falante, individualizadamente, não é o sujeito empírico, o que importa é o “sujeito inserido numa conjuntura social, histórica e ideologicamente marcada, um sujeito que não é homogêneo e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes” (FERNANDES, 2007, p.11).

A concretização, a materialização das representações humanas se faz através da linguagem que porta um discurso que está materializado em um suporte textual, visual, musical. No caso em pauta, trata-se de pensar o discurso, a discursividade na trama de realidades e ficções marcadas na fotografia. São tramas que envolvem tradições, memórias e memórias discursivas de práticas de festividades escolares. São comemorações que fazem sentido em um momento específico de uma determinada forma. Esse é um outro aspecto que temos que considerar: historicamente falando, essas fotos estão ancoradas no seu momento de produção. Mesmo não tendo sido possível localizar a datação exata, elas estão em determinada conjuntura temporal, que marcam a sua existência. Ainda que o momento do registro não possa ser pontualmente localizado, ele está referenciado na conjuntura desse tempo e lugar.

O discurso contém uma maneira de ver o mundo de uma dada época, de um dado lugar. Ou seja, todo discurso é histórico. Todo discurso é ideológico. É marcado pelo momento de sua produção. E pelo lugar de sua elucubração. É fruto de seu tempo e contém uma historicidade que o marca, mas que se desloca e pode assumir múltiplas significações, a depender do contexto em que se apresente novamente. Daí a necessidade de situar historicamente as fotografias, contextualizá-las no seu momento de produção, apontando as condições de produção que determinavam o funcionamento do discurso de que são portadoras ou, como pretende Kossoy (2002), nas suas coordenadas de situação que marcam o registro feito. O momento de enunciação marca o discurso, assim como marca as imagens produzidas, a fala é única e a foto também. Jamais se repetirá aquele instante. A discursividade perceptível nestas fotografias é de

eventos da cultura popular, envolvendo momentos de sociabilidades e comportamentos culturais.

Quando se afirma que o discurso é o campo da determinação ideológica propriamente dita, percebemos que o dito é dito porque está lá, já estava lá. É dito porque pode ser compreendido. Constituiu-se em uma dada condição de produção que foi apagada, mas ele, o dito, o dizer, leva sua forma para outro contexto, possibilitando outros sentidos dos muitos que já eram possíveis no contexto de sua enunciação. Os discursos transitam, impõem-se, são mecanicamente assumidos e passam a reproduzir leituras de mundo, visões de mundo que, inconscientemente, são assimiladas e se perpetuam no ambiente social. Às vezes esses elementos ideológicos estão mais superficiais, são perceptíveis facilmente como portadores de uma representação de mundo de uma dada classe ou grupo social; outras vezes eles estão mais opacos, menos perceptíveis. Mais difíceis de serem identificados. A questão é a significação, o sentido que determinada fala, imagem, gesto tem, em um dado momento, em um dado lugar. Melhor seria pensar sempre em múltiplos sentidos, uma vez que não existem sentidos fixos.

Daí a significação dessas fotografias encontrarem sentido nas práticas coletivas da escola e, extrapolando a cultura escolar, atingirem os indivíduos, as famílias em seu cotidiano. Essa é uma dimensão, mas há outras que também podem perceber a escola como um microcosmo de uma possibilidade mais ampla, que articula a escola, o Estado e a política. São os níveis de interpretação e a incompletude dos sentidos que as linguagens carregam, sujeitas como estão à interpretação e ao estabelecimento, como quer Orlandi (1996), de uma relação importante com o silêncio.

## 2.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, A FORMAÇÃO DISCURSIVA E O INTERDISCURSO

É fato que a AD no Brasil já tem trinta anos e segue o traçado ditado pela trajetória intelectual de Michel Pêcheux, acompanhando de perto as atualizações e o esforço epistemológico deste autor, no sentido de rever e construir uma teoria capaz de dar conta da língua na história. Esforço considerável na medida em que, a AD assume o real da língua e o real da história, trabalhando com materialidades que assumem exterioridades. Não existem sentidos fixos nem logicamente estabilizados e essa transitoriedade, esses deslizamentos dos sentidos nos indicam que, para

compreendermos o funcionamento discursivo, nas análises, devemos levar em conta as condições de produção, os sujeitos e suas posições, a formação discursiva e o interdiscurso ou memória discursiva. São esses os aspectos da teoria que estaremos mobilizando para compreensão das fotografias de festividades escolares. Quanto ao método da AD, ele não existe pronto, não há um modelo a ser adotado, ele é construído a cada procedimento de análise.

Condições de produção ou CP é um conceito que na AD foi se constituindo aos poucos. Sofreu transformações à medida que avançou no modelo proposto e primeiramente adotado, o da psicologia social (BRANDÃO, 2004, p.42-43). Para a constituição das condições de produção do discurso é necessário valorizar a dimensão interacional e o caráter construído (MAINGUENEAU, 2006, p.31). As CP designam o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias, compreendendo, pois, o sujeito e a situação. Essa situação pode ser pensada em sentido estrito, e neste caso observaremos as condições circunstanciais imediatas da expressão discursiva da linguagem. Pode-se pensar o cenário onde o fenômeno é observado, em uma sala de aula, por exemplo. E em contexto amplo, que corresponde ao próprio contexto sócio-histórico mais abrangente do momento, atingindo níveis como o da perspectiva econômica, política, religiosa, cultural em um espaço-tempo determinado. Esse contexto funciona de muitas formas, o micro e o macro estão de fato imbricados, mas podem ser acionados separadamente, a depender dos interesses do analista, das marcas deixadas no texto utilizado e da narrativa a ser construída. No campo historiográfico, podemos falar da pretensão à história global que privilegiava as grandes narrativas, cobrindo conjunturas temporais e espaciais amplas (contexto europeu do século XX, por exemplo) e pretendendo dar conta das muitas dimensões do “real” e grandes lapsos de tempo (*Ancien Regime*, Séc XV ao Séc XVIII, outro exemplo); ou da chamada micro história que recortava temática, temporal e espacialmente seus objetos, de forma a focalizar os acontecimentos em contextos locais, micro, dando vida ao cotidiano e a aspectos que se perdiam nas análises historiográficas mais abrangentes.

De fato, as condições de produção concentram-se nessa contextualização histórica, que não tem regra estabelecida, que pode trazer o micro ou o macro, trazer ênfase nos aspectos culturais ou políticos institucionais, contextualizar uma rua, um bairro ou uma cidade, estudar uma noite ou uma prática cultural específica. Não há uma regra pronta para ser adotada. Faz parte das CP ainda a memória discursiva ou

interdiscurso. A memória discursiva ou interdiscurso aciona e atua nessas condições que podem ser de dois tipos: o contexto imediato e o sentido amplo, conforme explicado acima.

Quando se fala em condições de produção, conforme já situamos, estamos falando nos sujeitos e na situação social. “O sentido de uma palavra, de uma expressão de uma proposição etc., não existe “em si mesmo”, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1997, p.160). Como isso se coloca sob o prisma das fotografias? Não é possível uma transposição mecânica dos dispositivos utilizados no trato com o texto para o trato com a imagem. Nesse ponto é que os estudos semiológicos, da cinésica, da proxêmica, da identificação simbólica de elementos da cultura nos auxiliam para identificarmos marcas que ancoram nosso gesto de leitura.

No presente estudo, os conceitos básicos selecionados que estão sendo usados para a construção de significados e sentidos possíveis perceptíveis no discurso são, conforme começamos a desenvolver, o sujeito, a história, o interdiscurso ou memória discursiva, a ideologia, as formações discursivas (FD), a afirmação da heterogeneidade, o acontecimento/conjuntura, a contradição. Tais conceitos na AD têm certas especificidades e são oriundos de áreas outras que se comunicam e se constituem dialogando, mas buscando sua identidade. “Esses conceitos todos têm um valor operacional na teoria e passam a significar de modo singular pela apropriação que cada analista faz deles e pela forma como os mobiliza em cada prática de análise” (FERREIRA, idem, p. 14). Em outras palavras, a teoria tem seus limites reconfigurados, testados e redefinidos pela atividade dos analistas.

De imediato afastamos a ilusão de que estamos trabalhando com objetos logicamente estabilizados - a História faz este papel, pois procura estabilizar um dado acontecimento no tempo, mas os sentidos se deslocam constantemente, apontando os equívocos e evidências de uma certa formação ideológica desenhada. O sujeito da AD não é, sabemos, o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso. O homem é um ser histórico e, como tal, atua, age, é sujeito, ou melhor, ele adota a forma sujeito para atuar na sociedade. A linguagem é prática social na qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico e pela sua identificação nas formações discursivas a que se filia, enquanto crenças e visões de mundo. O sujeito está condenado a interpretar, e quando o faz é guiado pelos referenciais ideológicos, que o

inscrevem em uma formação discursiva e não em outra. É crucial o papel da memória ao acionar essas condições, já que a ação do sujeito está pautada nessa memória discursiva, nessas referências dadas pela cultura, pelo pré-existente.

O homem, à medida que produz as suas condições materiais de existência, produz também as representações dessas condições de existência. A partir do nível fenomênico da realidade, constroem-se as idéias dominantes em uma dada formação social. Essas idéias são as racionalizações que explicam e justificam a realidade. O homem, enquanto vive e produz cultura, produz visão de mundo, carregada de funcionalidade prática, de simbolismos e de elementos do imaginário que já se encontram no seu entorno, aos quais ele, homem-no-mundo, atribui sentidos. A ideologia é marcada na linguagem, nas representações que são feitas das coisas. Seja a linguagem gestual, verbal ou imagética, esta porta ideologia, ou ideologias, que para sua análise demandam o deslocamento da posição-sujeito.

A ideologia para Marx, apesar de este nunca a ter de fato conceituado sistematicamente, apresentou-se em alguns textos teóricos como “falsa consciência”(LÖWY, 2002, p.12), o que, a grosso modo, ocorre quando se pensa e se reproduz algo que não corresponde às condições reais de existência, assumindo como seus os valores de outro e em conflito com sua realidade objetiva. A ideologia existe, como entende Fiorin (idem, p.29), independentemente da consciência social dos agentes sociais. A expressão “falsa consciência” indica apenas que as idéias dominantes são elaboradas a partir de formas fenomênicas de realidade, não apreendendo, portanto, relações sociais mais profundas. Não existe discurso sem ideologia.

O conhecimento nunca é neutro, ele sempre expressa o ponto de vista, os interesses de uma classe ou grupo social a respeito da realidade. Há tantas visões de mundo em uma dada formação social quantas forem as classes sociais. Há visões de mundo presas às formas fenomênicas da realidade e outras que a ultrapassam indo até níveis mais profundos. Pensar a ideologia como visão de mundo, perceber a ideologia como fruto das condições materiais de existência ainda não explica as visões de mundo, as representações feitas sobre as práticas de vida que não são da ordem de formulações oriundas das experiências concretas de vida. Um desempregado, em busca de colocação, que acredita que a sociedade na qual vive oferece oportunidades iguais para todos, e atribui seu fracasso a sua incompetência ou preguiça. A quem interessa que esse discurso seja assimilado e reproduzido? A quem serve? Esse exemplo nos permite afirmar que existem discursos, ou formações discursivas que se apresentam como mais

fortes socialmente. São formações discursivas que circulam de forma mais hegemônica e fazem sentido para um grupo mesmo que nada tenha que ver com a sua experiência concreta. No exemplo dado acima, o apagamento se processa na medida em que não é perceptível ao desempregado em pauta, a conjuntura de mudança nas condições tecnológicas, e a ocorrência do chamado “desemprego estrutural”. Quantas mulheres não acreditam na sua inferioridade em relação aos homens? Quantos negros não introjetam noções negativas de si mesmo pela força de formações ideológicas que caminham nesse sentido? Voltaremos a esse ponto mais adiante, quando estivermos trabalhando com o discurso de identidade nacional formulado em detrimento de outras identidades que não foram levadas em conta, e que no contexto em que estavam não tiveram condições para evitar o silenciamento.

A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade, ela não surge do nada, nem é fruto de elucubrações mentais de seres especiais, mas é determinada pelas condições materiais de existência ou, em última instância, pelas condições econômicas. Condições estas que não estão soltas, mas estão imbricadas com a cultura, que se constituem no cotidiano, no dia-a-dia. Que marcam práticas sociais, que comandam as decisões, as práticas de conduta nas mais diferentes esferas da vivência humana. O ambiente escolar é um espaço extremamente rico para observação dessa diversidade ideológica, dessa diversidade de visões de mundo que se colocam considerando uma conjuntura mais ampla, o modo de produção capitalista e seu funcionamento. É um espaço, pensado por Althusser (1985, p.32) como aparelho ideológico do Estado, onde se reproduzem, mas não somente, sabemos hoje, as condições de dominação. Não se trata de afirmar dogmaticamente que é o modo de produção que determina as idéias e comportamentos humanos. Não é possível reproduzir essa visão mecanicista e estanque entre a infra-estrutura (base econômica) e a superestrutura (instâncias político-jurídicas, cultural e ideológicas). Nesse sentido é que se pode reconhecer a base estruturalista da teoria de Althusser, como afirma Mussalim (2003, p. 104), na medida em que a infra-estrutura determina a superestrutura e é, ao mesmo tempo, perpetuada por ela, como um sistema cuja circularidade faz com que seu funcionamento recaia sobre si mesmo. Não faz mais sentido não perceber a inter-relação. É necessário inserir-se, como na AD, na defesa de uma corrente teórica materialista, que não admite ser o pensamento que cria a realidade, mas o inverso: a materialidade é que cria as formulações mentais. E elas se relacionam dialeticamente.

Uma formação ideológica é a visão de mundo de uma classe social? Mas esse fato não pode ser visto de forma estanque, homogênea, nem monolítica. Há entrecruzamentos, há choques, conflitos, diálogos. A dinâmica social deve ser levada em conta. Existem muitas formações ideológicas, são muitas formas de viver e sobreviver; logo, são muitas visões de mundo que coabitam, que se relacionam em lugares e ambientes como o ambiente escolar, por exemplo, conforme já sinalizamos. Se as formações ideológicas são tributárias de uma historicidade com ênfase na classe, no gênero, na etnia, no geracional, ou em tudo ao mesmo tempo e em conflito, não importa. É assim que funcionam as formações discursivas com suas fronteiras abertas, e com sentidos em constantes deslocamentos. Inferir também a necessidade de pensarmos nas identidades múltiplas (HALL, 2001), aspecto trazido com maior ênfase na chamada contemporaneidade, convivendo fragmentariamente em contraposição àquela visão iluminista de identidades fixas, imutáveis.

As formações discursivas são as projeções, na linguagem, das formações ideológicas. Afirma Orlandi (2006, p.17), chamando de formação discursiva “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”. No momento da análise, a posição-sujeito e o sentido são relativos à inscrição em uma formação discursiva do dizer.

Quando consideramos a escola pública, existe uma gama de formações ideológicas que se constituem em função desse “público” e da discussão sobre a compreensão mesmo de democracia e do que seria uma escola popular, democrática, para os “filhos do povo”. Não existem idéias fora da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é a linguagem que diz do mundo, que o significa. “A cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializam uma dada visão de mundo” (FIORIN, idem, p.32). O discurso é mais um lugar de reprodução que de “criação”. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva impõe o que dizer (FIORIN, idem, ibidem). Em uma formação social existem tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas. E o discurso dominante, aquele que terá maior aceitação e visibilidade, será o da classe ou grupo dominante, será o do grupo com poder maior e mais forte socialmente. Não há pensamento sem linguagem, e o discurso que materializa as representações ideológicas e a ideologia somente ganham existência através da linguagem.

Enquanto vive, o homem internaliza crenças, valores, práticas, discursos e termina reproduzindo também esse discurso. Através da linguagem se expressam posições sociais diferentes, lugares sócio-ideológicos assumidos por sujeitos envolvidos. O discurso não é a linguagem em si, mas precisa dela para se manifestar, para ter existência material e/ou real (FERNANDES, idem, p.18). Os sentidos que a linguagem toma são produzidos em função da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade político-social na qual estão inseridos. Eles não são fixos, eles se movem, se transformam, acompanham as transformações sociais, mas alguns sentidos envelhecem e perdem aplicabilidade, não se sustentam mais por conta de demandas sociais, aspecto que, no entanto, pode ser transitório, e um sentido, há muito apagado, pode ressurgir e se impor em determinados contextos sociais. Esse fenômeno é perceptível nos discursos lidos nas fotografias de festas na escola, em que a tradição das comemorações de rotina em eventos pode recolocar situações. Há um curso, um processo, uma dinâmica. O discurso é a palavra em movimento. A ideologia materializa-se no discurso. O sentido não é fixo. O sentido das palavras não é imanente, como parecem atestar os dicionários. “Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução” (FERNANDES, idem, p.21). Adiante, no momento da análise, estaremos evidenciando os sentidos dos discursos contidos na fotografia e a quem servem ou serviram, em vistas das condições históricas em que ocorrerem ou ocorreram, localizando também a concepção ideológica.

Courtine (2005) destaca como a articulação da dimensão histórica no campo do discurso é uma exigência absoluta, ao tempo em que avalia que o conceito de memória discursiva deve levar em conta esta imbricação. Numa sociedade contraditória, onde se professa um discurso formal, jurídico de igualdade de todos perante a lei, percebe-se o quanto a desigualdade social em que está assentada fica dissimulada, constituindo e contaminando outros discursos. As formações discursivas não constituem espaços fechados, elas são atravessadas por elementos constituídos no interdiscurso sob a forma do pré-construído ou de discursos transversos. A questão do pré-construído constitui um ponto decisivo na teoria do discurso e sua relação com o “já ouvido”, o “já lá” (MALDIDIER, 2003, p. 34). As fronteiras das formações discursivas são instáveis, se relacionam e interagem com outras formações discursivas, e a ideologia contamina tudo, constituindo exterioridade constitutiva, que é o interdiscurso, a memória discursiva.

Há, entre o discurso e o lugar a partir do qual ele é enunciado (ou para o qual é proferido), uma relação necessária que nos impossibilita analisá-lo como se estivéssemos analisando um texto, fazendo com que tenhamos necessidade de referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção (DE NARDI, 2005, p. 158).

Sobre o interdiscurso, espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, de subordinação e de contradição (SARGENTINE, 2006, p.40), podemos apontar um pouco mais de sua formulação teórica. O sujeito inserido como está no seu tempo, no seu grupo social, nos valores que lhe dita a conduta, recorre consciente ou inconscientemente a uma memória discursiva, a um já dito em outros lugares, seja ele o sujeito analista ou o sujeito leitor. Orlandi (2006 p. 18), parafraseando Pêcheux, afirma que o conjunto de formações discursivas forma um complexo com dominante, ao qual chamamos interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas. O interdiscurso determina a formação discursiva, e é próprio da formação discursiva dissimular, na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa contradição reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente. O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já dito. Ele é o dizer, a memória discursiva. Aquilo que preside todo o dizer. É ele quem fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significação percebidas, experimentadas. Para ter sentido, é preciso que já faça sentido - é o efeito do interdiscurso, do fluxo contínuo de significações. O que é dito tem sentido pelo efeito da memória discursiva.

As redes da memória, sob diferentes regimes de materialidades, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. Por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos os enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm de seu exterior, a sua emergência no discurso vem crivada de pegadas de outros discursos. (GREGOLIN, 2003, p. 54).

Buscamos perceber os discursos materializados nas fotografias e fazemos os entrecruzamentos dos aspectos sociais, históricos e ideológicos dessa linguagem. Os conceitos na AD se implicam, estabelecendo entre si uma interdependência que, apontados separadamente, de fato caminham junto.

### 3 PREPARANDO O DISPOSITIVO ANALITICO

Estamos diante de um “texto” não verbal de momentos vivenciados por crianças do ensino fundamental da rede pública, relativo às representações de festividades no ambiente escolar em momentos históricos diversos. A fotografia é a materialidade que traz essas representações. Representações simbolizadas, repletas de significações culturais, que passam tanto pelo festejo em si, quanto pela presença desses festejos no ambiente escolar. São memórias discursivas constituídas e sempre retomadas, repetidas ao longo de gerações dentro de um processo educativo, que constituem e fortalecem determinadas identidades em detrimento de outras, formatando valores e visão de mundo. O uso da linguagem envolve sempre a ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico. Assim não se podem analisar os discursos sem focalizar os sujeitos envolvidos no contexto de produção. Esses sujeitos têm suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social. E mais, as identidades sociais são constituídas pelos discursos que as envolvem ou nos quais elas circulam. Identidades construídas pela linguagem e cuja discursividade é uma construção de natureza política.

As fotografias em estudo não têm o *glamour* das fotos de estúdio. Dizem respeito a festividades e comemorações na escola. São imagens diferentes das fotografias com pretensões artísticas, produzidas com intenção de veicular uma mensagem, um padrão estético ou uma forma de conhecimento de mundo. Não se trata disso. São fotografias diferentes daquelas que servem como texto nas campanhas publicitárias, em que todos os elementos de composição da foto são pensados e selecionados em função de uma intencionalidade: vender determinado produto, e/ou, como nas campanhas publicitárias de serviço público, produzir uma mudança comportamental, construindo imagens favoráveis aos interesses do Estado ou da administração. São imagens que não se enquadram em rituais pré-estabelecidos como as de registros de casamento ou formatura. As imagens em discussão são peculiares porque são registros de eventos ocorridos na escola, fotos comuns, de pessoas comuns, feitas na maioria por amadores. Nessas fotos as apresentações, fruto de ensaios, tempo gasto com memorizações das coreografias apresentadas e presenciadas por um público basicamente formado por familiares e comunidade escolar, foram “clicadas” com velocidade suficiente para não perder o momento, o acontecimento do fato que se

pretende perpetuar, construir enquanto “lembranças” a serem guardadas. São imagens de crianças, alunos em cenas de eventos festivos, mas repetitivos na rotina da cultura escolar. As festividades escolares são quase todas elas parte de um calendário pré-estabelecido, que envolve as datas cívicas, como o sete de setembro ou o vinte um de abril, como também o dia da primavera, da árvore ou do índio. Esse calendário sofre mudanças e algumas datas caem em desuso; outras são introduzidas, constituindo-se pela sua efetividade anual em um cotidiano da realidade escolar. “O cotidiano se estende a todas as esferas da vida e nos dá elementos pra entender e recriar o universo mental individual e coletivo que por sua vez se expressa nos hábitos, nas crenças, nos costumes, nos valores, nos ritos vividos na sociedade” (PASSOS, 1995, p.192). O cotidiano é o espaço para percepção da ideologia e do imaginário em funcionamento. Relegado por alguns estudiosos como área do pequeno, da mediocridade, fantasia e pequenez humana, o rotineiro tem se mostrado um espaço importante para conhecimento dos valores e conhecimentos que refletem as necessidades e os anseios sociais, e têm ganhado atenção na conjuntura atual por ser através dele que os indivíduos se comunicam com o mundo e traduzem em ações sua ideologia e mentalidade, sua visão de mundo.

O recorte feito, em função do tema do nosso estudo, envolve escolhas teóricas e posturas metodológicas que acompanham um olhar de uma corrente historiográfica a qual descarta o grande acontecimento, o estudo e a ênfase no grande personagem; quer ao contrário, o olhar voltado para o comum, para o dia-dia, podendo perceber aí aspectos significativos e outras implicações sociais. Sentir como as outras dimensões da sociedade refletem, atuam no cotidiano medíocre e pequeno de uma escola de ensino fundamental, antigo curso primário, e suas inserções no campo da cultura popular. As fotografias analisadas são marcadas por temporalidades diferentes e trazem elementos da cultura. Daí, e não só por isso, a importância de uma teoria histórica que valorize os aspectos da representação cultural, da identidade e da memória para subsidiar nosso olhar.

De imediato alguns problemas se colocam diante das fotografias selecionadas para serem analisadas. Estaríamos atribuindo sentido à imagem fotografada e/ou a realidade que deu origem ao registro? O que estaria de fato sendo levado em conta: a festividade dos bailes pastoris, por exemplo, tomado enquanto representação cultural comemorada na escola nos anos 1960 (figura 1) encenada no Bahia desde o século XVII ou essa fotografia especificamente, uma representação infantil das festividades natalinas

na Escola Getúlio Vargas? A questão não é simples. De fato, é inerente ao trabalho com a análise da fotografia, registro que traz consigo múltiplas realidades, conforme já indicamos no segundo capítulo.

Devemos pensar na condição indicial de toda foto, que é ao mesmo tempo criação, invenção e traz junto com ela o referente. Aquilo que Barthes (1984, p.15) chama atenção, quando diz que a fotografia traz o referente junto com ela. Estaremos, pois, analisando, atribuindo sentido a essa imagem (no caso exemplificado da fig.1), mas é preciso ter em conta também a representação simbólica, tradicionalmente montada na Bahia. Existe um pré-construído que surge, que se faz presente nessa linguagem imagética, digamos assim.

Sabemos que o gesto de leitura é particular do analista, a mesma realidade discursiva poderá ser lida ou ter atribuídas diferentes possibilidades de leitura. É importante ter isso em conta quando nos propomos a analisar essas fotografias, que foram selecionadas dentro de um grupo maior, o que já pressupõe uma série de escolhas efetuadas e eleições referenciadas no próprio analista. Estabelecemos uma relação e estamos construindo uma narrativa, uma discursividade sobre essas fotos selecionadas. O sujeito, que interpreta, lê, a partir de sua posição-sujeito; o sujeito leitor crítico lê atento a essa posição-sujeito e às condições de produção de sua leitura (ORLANDI, 2005, p. 14).

A relação entre textos, seja do ponto de vista do pesquisador, seja do ponto de vista da instituição foi uma das preocupações de Pêcheux (1997, p. 57) quando trouxe o conceito de arquivo. “(...) existem maneiras diferentes ou mesmo contraditórias de ler o arquivo (entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão), de forma que outros textos subsidiaram nossa interpretação”. Também é importante pensar que ninguém vive fora de seu tempo/lugar. Por mais que relativisemos esse fato, o analista é fruto de um momento histórico específico que lhe impõe realidades fáticas e contextuais. O sujeito analista é histórico, e as marcas dessa historicidade atuam nas suas leituras, quer ele tenha consciência ou não. Daí o pressuposto que ele, analista se inscreve (no nosso caso como historiadora, trabalhando com objeto próximo, contemporâneo) com seus referenciais nas análises que faz. Não precisamos relembrar aqui todo o nível de inconsciência ou de não domínio do momento que o sujeito atravessa. Pêcheux (1997) fala nos esquecimentos que, por nos parecer mais simplificado, trazemos nos termos das colocações do Orlandi (2006, p. 21):

O esquecimento número 1 é o que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Ou seja, o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. Ele se constitui pela sua inscrição na formação discursiva. Pelo esquecimento número 1 é que tem a ilusão de ser a origem do que diz. (...) é chamado de esquecimento ideológico e é inconsciente. É da ordem da constituição do sujeito e do sentido. O esquecimento número 2 é da ordem da formulação. O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas de tudo aquilo que ele podia dizer e não disse.

O gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico, mas não está isento de ideologia, a contragosto do que sugere Orlandi (1996, p.84). Com a consciência desses esquecimentos e da historicidade da linguagem, é possível um caminhar mais seguro para atribuição de sentidos que se deslocam a depender das posições sujeitos.

Trabalhamos com a análise de fotografias em preto e branco (2 fotos, figuras 1 e 4) e apenas 1 foto colorida (figura 8). As figuras 3, 8-A, 9 e 10 são em cores aparecendo como suporte para confirmações ou percepções outras. A pesquisa se processou na instituição escolar Escola Getúlio Vargas, na sala dos professores e contamos com a colaboração da Coordenação e da Diretoria, que disponibilizou o “acervo”, mas as fotos não estão classificadas nem identificadas. São fotografias guardadas a partir da sensibilidade de ocasionais administrações, mas não identificamos uma preocupação maior com essa documentação a qual deveria compor um arquivo específico. As fotos deveriam estar devidamente catalogadas, classificadas e acondicionadas, de forma a não comprometer a integridade dos registros fotográficos. Fizemos a fotografia digital das fotos escolhidas e trabalhamos com as fotos digitalizadas. Não temos condições de obter informações relativas ao fotógrafo das fotos. A pesquisa para identificação desde aspecto demandaria um tempo que não temos. Também não foi possível localizar professores mais antigos na escola, para tentar, com entrevistas, obter maiores informações sobre o momento das fotografias. Esses depoimentos poderiam subsidiar melhor os contextos de produção das fotos, mas não são fundamentais. Já sinalizamos que quase todas as fotografias são fotos de máquina portátil, instantâneas, provavelmente tiradas por professores ou pais de alunos. A exceção parece ser as figuras 1, 1A, 1B que foram provavelmente produto de fotógrafo profissional, mas que também nada podemos aferir sobre o fotógrafo que efetuou o registro. Sabemos que o fotógrafo imprime com o seu “olhar” o motivo que seleciona, mas lembramos que o

sujeito no campo discursivo não é o sujeito empírico, ele representa uma posição, e esta posição está aqui dada pela instituição escolar.

Neste capítulo estamos buscando trazer aspectos que consideramos relevantes para a construção do nosso dispositivo analítico. São informações levantadas que nos ajudam a contextualizar o nosso objeto e que vai auxiliando no processo de preparação para a interpretação. Os subitens aqui apresentados devem ser vistos de forma integrada às análises das fotografias do capítulo seguinte. Optamos por manter a análise das fotografias todas juntas em um único capítulo, enquanto que, aqui, costuramos alguns elementos de fundo, pois consideramos, sob o ponto de vista metodológico, que isso facilitaria a compreensão e evitaria repetições no momento das análises.

### 3.1 SINALIZANDO SOBRE A ESCOLA

A instituição escolar faz parte da vida nacional. Existe uma relação necessária entre a Escola e o Estado. Importante perceber o papel que a escola exerce institucionalmente na constituição da cidadania. Historicamente, desde a queda do absolutismo na França, com a Revolução Francesa e a ascensão de Napoleão Bonaparte, a escola precisou ocupar-se da formação de cidadãos, obediente a uma Constituição e às novas regras que pretendia a implantação do Estado moderno. A escola não podia continuar executando a ação para a formação de súditos subordinados ao poder soberano de um monarca absoluto. Uma mudança considerável deveria se realizar, e coube em muito à escola, instituição responsável pela educação - entendido aí como conhecimento sistematizado e acumulado - exercer essa função. Essa é uma abordagem bastante abrangente para começarmos a situar a escola

Importante sinalizar também que o discurso em torno da cidadania modificou-se com o tempo e os acontecimentos históricos. A historicidade da democracia e da busca e aquisição dos direitos de cidadania (incumbência que prioritariamente deveria ter a escola em uma sociedade democrática e republicana), entre os quais se inscreve o direito à educação, envolvem a compreensão de que tais direitos não são essenciais, mas construções históricas que evoluíram da perspectiva dos direitos privados para a de direitos públicos, (BOBBIO, 1992, p. 61) passando por várias gerações de direitos. O direito à educação é chamado de segunda geração, é um direito social que demandou um amadurecimento da sociedade e ainda não está de todo efetivamente conquistado, apesar de encontrar-se normatizado nos ordenamentos jurídicos dos Estados modernos.

Os direitos de primeira geração circularam em torno dos direitos políticos, do voto e da representatividade democrática, que percorreram uma longa trajetória para sua efetivação. Lembramos que no Brasil somente em 1986 é que o analfabeto adquire o direito ao voto, conquistando a cidadania política plena. A afirmação e defesa da educação como direito nas democracias deriva de uma radical inversão de perspectiva, que demandou muitos conflitos ideológicos e organização de formações discursivas múltiplas, que ora se alinhavam a favor ou contra esse direito de cidadania, recém-colocado historicamente. Era preciso educar massivamente, possibilitar a chegada do conhecimento de populações inteiras relegadas à ignorância e ao analfabetismo. Todos os Estados modernos estiveram, de alguma forma, envolvidos com a construção da democratização da escola, principalmente a fim de preparar a mudança de mentalidade necessária à aceitação da centralização do poder nas mãos do novo poder constituído.

No contexto nacional, com a deposição de Vargas em 1945, após todo o período autoritário do Estado Novo, surge e se fortalece uma preocupação com a reestruturação da educação do país em bases democráticas, com a extensão do ensino público e maior acesso da participação das massas na cultura. Clemente Mariani, baiano, ministro da educação e saúde do governo Dutra constituiu uma comissão de educadores, que foi instalada em 1947, para elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (GHIRALDELLI, 2001, p.112). Em finais dos anos 1950 ocorre um grande debate entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular. Uma campanha em defesa foi formalmente organizada em maio de 1960 e já dava mostras de que se desencadearia uma verdadeira guerra ideológica na sociedade civil. Momento em que os empresários do ensino na luta pelo ensino, privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica que lhes forneceu os velhos argumentos na defesa da “liberdade de ensino” e o do direito da família na educação dos filhos, em oposição àqueles que defendiam a importância da rede pública de ensino.

Intelectuais de peso invocam as idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1938 e, apesar de defesa da existência das duas redes - pública e particular - propõem que as verbas públicas servissem somente a rede pública. Esse é o clima no contexto educacional, no que tange à defesa do ensino público.

Muitas tendências pedagógicas se colocaram daí para frente. A literatura pedagógica que aparece no período de 1960-1980 é multifacetada e vai desde o escolanovismo piagetiano, o tecnicismo, o não diretivismo, o escolanovismo espiritualista de Rubem Alves, o escolanovismo popular em vertentes libertadora e

libertária, com a publicação da pedagogia do oprimido de Paulo Freire em 1970 e as teorias crítico-reprodutivistas. Todos esses modelos dotam as escolas de uma gama de procedimentos e concepções de ensino e aprendizagem, relação professor aluno e técnicas de ensino que, em última instância, influem na forma como o calendário festivo e as relações com a cultura popular se estabelecem. (GHIRALDELLI, idem, p. 163) sintetiza, com relação ao período:

A ditadura militar que iniciou-se em março de 1964 e durou 21 anos em termos educacionais pautou-se pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boas parcelas das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Na Bahia, após a crise dos anos 1930 e a expansão capitalista, há polarização perceptível nos discursos em torno da democracia liberal, do socialismo e do nazifascismo, delineando-se, no universo dos educadores, tendências como a dos renovadores e dos tradicionalistas. A partir daí, no contexto escolar fica claro uma corrente comprometida com o pensamento democrático - na qual pensadores como Anísio Teixeira se inscrevem e lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova cuja pregação básica é a defesa da educação pública, gratuita, universal e laica como direito e dever do Estado. A Igreja Católica filia-se a uma outra formação discursiva, defendendo o ensino religioso e das escolas confessionais (MENEZES, 2001, p.16), aliando-se aos defensores da livre empresa e da redução do papel do Estado na sociedade. Somam-se a ela aqueles que defendem uma ordem social privilegiada, negando possibilidades de igualdade e da plena cidadania para todos, reafirmando os valores religiosos, cívicos e da família brasileira. Esses posicionamentos ideológicos variaram no tempo e muito na dependência das conjunturas políticas. Mas sobrevivem e retornam como memórias discursivas que persistem e reaparecem com menor ou maior força a depender do contexto histórico e dos movimentos sociais. Durante o Estado Novo, se fortalece a defesa de que cabe às famílias o dever de educar a prole, retoma a ênfase no ensino religioso e o reforço na formação cívica: Deus, Pátria e Família.

As propostas da Escola Nova na Bahia têm um peso significativo. Anísio Teixeira foi secretário de educação do estado em dois períodos - (1925-1928) e (1947-1950) - e define como princípios educacionais a universalização, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino sem o monopólio do Estado. A Escola Nova

apresenta-se de forma oposta à escola tradicional verbalista e memorista, buscando o intercâmbio de experiências, tendo as atividades como base de seus trabalhos com a renovação de métodos didáticos que busquem desenvolver a capacidade criadora do aluno e adaptando às características regionais e às demandas da comunidade.

A exaltação da nacionalidade, o culto aos heróis nacionais, a valorização da cultura física ou o enaltecimento do trabalho, bem como o chamamento aos professores para atuarem no enaltecimento do amor à Pátria e o respeito às tradições é a ênfase da filiação ideológica contrária, notadamente durante a Ditadura de Vargas e sob a batuta de Isaias Alves. Para Althusser, o aparelho ideológico escolar assumiu a posição dominante nas formações capitalistas, sendo que o par Igreja-família foi substituído por Escola-família (ALTHUSSER, 1985, p.77). É clássica, e hoje não tão aceita sem ponderações, as suas afirmações sobre a escola como elemento da reprodução das relações de produção de exploração capitalista, visto ser a escola que se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o maternal, inculcando durante sua fase mais vulnerável os saberes e valores da visão de mundo hegemônica, a burguesa, que atua também e/ou principalmente nos momentos de festividades e comemorações como esses retratados nas fotografias. Para Cascudo (1988), grande estudioso da cultura popular as festas, as músicas e danças era o lugar de encontro de raças, mistura de classes e culturas diferentes em um ambiente onde a cordialidade e a celebração tornavam-se ideal para a construção da Nação, o que torna os acontecimentos festivos celebrados na escola marcados por essa preocupação ideológica. É muito recorrente a preocupação com as matrizes da formação do povo brasileiro, da cultura nacional, e as festas escolares reproduzem esse discurso, hierarquizando posições.

Tais aspectos não se caracterizam como aspectos exteriores às fotos simplesmente, eles são dados conjunturais que permeiam o universo escolar e que o constitui enquanto instituição. Esclarecem sobre a relação da escola com o Estado, fonte de estudo de Althusser (idem) que classifica a escola entre os múltiplos aparelhos ideológicos do estado (AIE), os quais vinculariam uma ideologia dominante, e preparam o nosso olhar para a percepção de marcas dessas dinâmicas nas fotografias. De uma maneira geral, essa concepção teórica forneceu instrumental capaz de desmistificar a idéia de que a escola teria poder de intervenção nas tramas sociais, sendo capaz de corrigir injustiças e obter equalização social. Por outro lado, não levava em conta a dinâmica social, e que de fato a escola pode ser vista como um campo de batalhas políticas, onde não apenas se expressam a visão dominante, mas as múltiplas visões de

mundo que compõem a sociedade. A heterogeneidade discursiva e a multiplicidades de vozes sempre fez parte do cotidiano da escola.

Estamos tratando de momentos históricos relativos aos anos 60, 70, e 80, marcadamente um período que transita de uma conjuntura de democracia política a uma ditadura, em que a escola foi convocada a dar sua contribuição com reformas no ensino, revelando, no âmbito da educação do ensino fundamental, os interesse do clima político vigente. Um momento em que a sociedade brasileira passou pelo milagre brasileiro, transformações nas relações familiares, com a libertação feminina, o crescimento e inchaço das cidades, a chegada do capitalismo ao campo e as novas relações sociais que se estabelecem a partir daí. Ao longo dos grupos de fotografias analisados, a depender das marcas da materialidade deixadas nas formações discursivas percebidas e selecionadas, estaremos trabalhando os contextos sócio-históricos mais relacionados às temáticas localizadas.

### **3.1.1 O Barbalho e a Escola Getúlio Vargas**

Antes que entremos na apresentação e análise dos grupos de fotografias, apresentamos como elemento das condições de produção um breve perfil do bairro do Barbalho, onde a Escola Getúlio Vargas está situada. O tempo e a realidade histórica têm produzido muitos momentos diferentes para o bairro, que é lembrado na música *Tradição* de Gilberto Gil “Conheci uma garota que era do Barbalho...” O Barbalho é um bairro antigo que tem aproximadamente 150 anos, está localizado entre o bairro da Soledade, entrada do bairro da Liberdade, onde reside o maior contingente negro e afro-descendente de Salvador, o bairro de Sete Portas, Nazaré, Santo Antônio além do Carmo e Macaúbas. O Barbalho é tido como um bairro dentro do que se convencionou denominar Centro Histórico, pois nele estão situadas ruas e vielas de uma Bahia antiga, ainda pavimentada com paralelepípedos e arquitetura marcada pela época. O bairro conta ainda com monumentos como o Forte do Barbalho (1547), chafariz antigo e instituições que marcaram a dinamização da sociedade baiana no campo educacional: o Complexo do Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA), o Teatro do ICEIA, a Escola Getúlio Vargas, a antiga Escola Técnica Federal da Bahia, atual Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) e o Instituto dos Cegos, todos de história significativa no contexto de implantações de mudanças no âmbito da educação nas décadas de 60, 70, 80 do século passado.

A Escola Getúlio Vargas foi construída no governo de Juracy Magalhães, interventor indicado por Getúlio para governar a Bahia, e inaugurada no dia 28 de março de 1940. Nessa ocasião, o governo baiano era representado por Landolfo Alves e o Secretário de Educação era o seu irmão, Isaias Alves. A condução dos trabalhos na escola está regulada pela Portaria de nº 11234 de 25 de fevereiro de 1939, cujo documento declara que a escola estava subordinada à Superintendência do Ensino Secundário, Normal e Profissional e deveria funcionar como uma escola experimental, servindo à “prática de métodos modernos de educação”. Na verdade, funcionava como uma escola de aplicação para que os alunos do curso pedagógico do Instituto Normal (atual ICEIA) executassem a prática educacional efetiva, com preparação de material didático e sob supervisão dos professores da extinta Escola Normal. A portaria deixa claro que o principal objetivo da criação dessa escola é para com o “aluno do curso pedagógico no exercício de sua futura profissão e formação de suas responsabilidades de mestre”. Funcionava anexa ao posteriormente chamado Instituto Central de Educação Isaias Alves, compondo o mesmo projeto arquitetônico. A escola atendeu até 1996, segundo declarações da professora Jussara Márcia Valença de Sá, uma das professoras mais antigas da escola, ao ensino de 1ª a 4ª série. A partir de 1997 atende o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série.

## 4 “AS TAIS FOTOGRAFIAS ....”

### 4.1 GRUPO A - AS FOTOS NATALINAS

As fotos que compõem esse grupo foram selecionadas e agrupadas por conta das festividades de conclusão do ano letivo, envolvendo discursos em torno das comemorações natalinas. O grupo é composto de cinco fotografias que trazem a comunidade escolar e as apresentações/representações de final de ano, correspondendo às festividades do nascimento de Cristo. São fotos de momentos históricos diferentes - entre os anos 1960 e 1980 - e todas elas tratam dos autos de Natal. A figura 1 é o foco de nossa análise, constituindo as demais fotografias (fig.1A; fig.1B; fig.2; fig.3) elemento de visibilidade e/ou comprovação/verificação das formações discursivas, permanências/ausências e deslocamentos ocorridas no discurso por conta de contextos sócio-históricos diferentes. Conforme já sinalizamos, analisamos apenas uma das fotografias de cada grupo. As fotos não constituem uma série no sentido técnico do termo, mas podem funcionar como se fossem, na medida em que nos possibilita perceber um deslocamento no tempo. Há muito que a compreensão da ciência histórica com relação ao tempo não trabalha com a linearidade e adota a compreensão de múltiplas temporalidades. Também é fato que o discurso não tem essa linearidade, não existe um ponto de origem, e sua circularidade permite a percepção de formações discursivas em funcionamento, transitando e se materializando como memória discursiva.

Em análise, portanto, a fotografia que se encontra na figura 1. É essa que estamos trabalhando para atribuição de sentido, é com ela que estamos utilizando o dispositivo teórico e o dispositivo analítico específico da AD. Aliás, o dispositivo analítico já está sendo montado, construído como é, a partir do processo de seleção das fotos. A interpretação não é uma decodificação de algo dado, o dispositivo montado para análise já é uma intervenção. A linguagem não é transparente, sabemos disso, vamos identificar as formações discursivas perceptíveis, no contraponto com o não dito, que se constrói arregimentando tanto a memória discursiva quanto as condições de produção. Nesse momento estamos utilizando aspectos que procuramos apresentar e desenvolver nos capítulos anteriores. São aquelas referências teóricas que nos orientam, que guiam o nosso olhar para aguçar a nossa percepção e crítica.

Um dos primeiros passos no processo de construção do dispositivo analítico é a descrição (GREGOLIN, 2006, p.31). A fotografia retrata uma imagem da encenação de um auto de Natal. Trata-se de um Baile Pastoril. As fotos 1A e 1B são extensões da mesma fotografia, mostrando momentos diferentes da mesma apresentação, já que esses autos se caracterizavam por entradas e saídas de vários personagens com cânticos diferenciados. Provavelmente, essa é uma fotografia dos anos 1960, em que o ato pode ter sido apresentado no teatro do ICEIA, parte do complexo arquitetônico do colégio Getúlio Vargas.

A fotografia está em preto e branco, observamos que na cena retratada existem dois blocos de crianças: do lado direito observamos seis garotas vestidas de pastorinhas. Estão trajando vestidos longos, avental de cor contrastante marcado pelo uso de fitas e todas trazem uma espécie de chapéu branco na cabeça. Esse traje - bem característico das pastoras - é retratado pela tradição européia e usado entre nós em ternos de reis e também como fantasia de carnaval. Encenam mulheres do povo, mulheres camponesas que trazem cestinhas de flores nas mãos. Isso de um lado. Observamos que nas fotos 1A a cena está modificada com a presença dos meninos, os pastores, e na foto 1B podemos observar a presença do conjunto de crianças representando pastores e pastoras em um momento posterior do auto natalino.

Do outro lado do palco (fig. 1), três crianças rodeiam uma espécie de berço de palha, onde uma criancinha de meses está deitada. Dois estão de pé e são meninos, e uma menina encontra-se de joelhos com roupas que lembram os trajes usados em regiões do oriente. Estão posicionados com diferentes posturas em torno desse berço, lembrando a representação simbólica feita - e muitas vezes encenada - de um minipresépio, com os representantes principais da Sagrada Família.

É difícil identificar, descrever e analisar os movimentos do corpo, mas sabemos que o corpo envia mensagens que são significativas, daí a existência de uma disciplina, a cinésica, que se preocupa com o comportamento significativo do corpo humano (RECTOR, 2005, p. 51). Por conta da possibilidade dessa leitura, chamamos atenção dos gestos que se observam com as mãos (fig.1, fig.1 A, fig. 2) das crianças que se apresentam. São mensagens silenciosas registradas na fotografia, os braços abertos do garoto que representa o anjo, mãos postas em oração na menina que representa Maria, por exemplo; mensagens em que os movimentos gestuais têm forte peso cultural no contexto desta apresentação. O gesto de unir as mãos para oração é universalmente significativo e logo interpretado no nosso contexto cultural como um gesto de

concentração e contrição que acentua ainda mais a formação discursiva identificada na foto. A aplicação da cinésica, complementando o nosso olhar na busca de atribuição de sentidos, possibilita ainda percebermos o movimento meio que congelado de abertura dos braços no “anjo anunciador”, talvez de modo a simbolizar o acolhimento, a boa vontade, a benção que está sendo dada à criancinha recém-chegada. Não é um gesto destituído de sentido, portanto, e pode ser interpretado no conjunto da formação discursiva selecionada, como veremos, ao dar continuidade à descrição e interpretação da imagem focalizada.



Figura 1 - Encenação de Baile Pastoril

Maria, melhor, a criança que simbolicamente representa Maria, a mãe de Jesus, está de joelhos e com as mãos postas em oração. Veste-se em duas tonalidades, com uma roupa longa e um longo manto branco na cabeça, que permite apenas visualizar seu rosto. Está voltada para a platéia. A criança de pé, representa José, o carpinteiro. Possui uma longa barba preta, cabelo comprido, veste-se com uma túnica branca e segura uma espécie de manto que recobre um lado do corpo. Uma outra criança, um menino, se posta atrás do berçinho. Representa um anjo, vestido com uma túnica branca e com as asas também brancas à vista e os braços abertos, ocupando uma posição central entre os membros da representação da Sagrada Família. Na manjedoura de palha, uma criancinha, não um boneco ou outro objeto, mas um bebezinho, simbolizando o menino Jesus. O cenário mostra aspectos rurais, onde a presença da natureza é trazida nas árvores (fig.1), frutas e hortaliças que estão significadas na figura 3 pelas próprias

crianças. Trazemos aqui a figura 3, pois se trata também de uma foto relativa à encenação de um baile pastoril, esta já em finais da década de 1970. Essa é uma representação bastante recorrente, uma vez que compõe em parte o tradicional presépio armado durante os festejos natalinos. Temos a mobilização de todo um imaginário ligado às tradições católicas e relacionamos imediatamente às implicações simbólicas deste imaginário.

Observando o espaço físico registrado na fotografia temos uma sensação de amplitude, o uso e distribuição das crianças no palco localizado pelo fotógrafo permite identificar uma certa funcionalidade das distâncias deixadas entre os grupos que se apresentam. A proxêmica, estudada pelo antropólogo norte americano Edward T. Hall preocupa-se com o uso humano do espaço físico para fins de comunicação (RECTOR, idem, p. 72-73). Existe uma “dimensão oculta” da cultura, um dito silencioso que significa, na medida que se estabelecem elementos de distanciamento ou proximidade com os corpos estáticos ou em movimento no espaço que ocupam. Trata-se do valor social do espaço, que é eminentemente cultural. Observamos uma “distância pessoal” (RECTOR, idem, ibidem) nos blocos de crianças que se apresentam, elas podem se tocar. Estão de fato muito juntas (observar as pastoras, na fig. 1; fig. 3), o que indica uma certa intimidade, que pode significar o pertencimento a um mesmo grupo social, por exemplo. Percebemos que este grupo mantém uma certa distância do grupo que compõe a representação da Sagrada Família, simbolicamente podendo ser interpretado como um distanciamento respeitoso, o que parece ser a postura “correta” a ser observada.

O baile pastoril é um auto cantado e dançado diante de uma constituição do presépio em que nasceu Jesus Cristo. Não há um assunto-fio orientado todo o enredo. Morais Filho (1957, p.51) relata que são muitas jornadas, partes, cada uma sobre temas sacros ou pequeninos entre atos, sempre em frente do estábulo do nascimento de Jesus, com pastores, animais, casas, igrejas, rios. Chama-se pastoril, segundo Morais Filho (idem, p.51), “em memória dos pastores que vieram saudar o Deus-Menino e o louvaram, cantando.” Os bailes pastoris constituem-se em uma das mais antigas e ricas manifestações do folclore brasileiro, que reúnem a um só tempo expressões de literatura oral, de composição musical e de arte dramática.

O baile, na acepção clássica, é uma reunião de danças, bailados independentes um do outro e sem intenção temática. Trata-se, evidentemente, de mera, simples e poderosa expressão lúdica. Desde que apareça um motivo

central, um enredo orientador da coreografia, será um auto, isto é, uma ação figurativa de assunto, uma representação, que psicologicamente ultrapassa o sentido real de baile, bailarino, bailar, sinônimo de folguedo, folgador, folgança. (CASCUDO, 1988, p. 97).

A formação discursiva de imediato localizada e marcada nas imagens diz respeito à religiosidade, que está ancorada na cristandade. As marcas são todas relativas ao catolicismo. Os símbolos são católicos. Um catolicismo que no Brasil tem um colorido muito específico e é profundamente marcante na nossa identidade social.

É uma festa do ciclo de Natal, que precisa ser significada nessa montagem na década de 1960, para atribuímos sentidos a essa formação discursiva trazida com as formações ideológicas possíveis de identificarmos. Isso somente pode ser feito ancorando historicamente e avaliando o peso que a cristandade, em sua vertente católica, tem na sociedade brasileira e baiana principalmente. Ao mesmo tempo buscamos demonstrar a memória discursiva que remonta à apropriação de canções populares apropriadas a festas e cerimônias da igreja no século XIII. Não pretendemos recuar tanto, mas é sabido que

os autos e cheganças da Noite de Natal remontam ao alvorecer da Idade Média, época em que os *natais* – produções em verso destinadas a celebrar o nascimento de Jesus, confundiam-se com as composições sagradas; e em que os trovadores e menestréis, seguindo as procissões solenes, os iam exhibir nas lapinhas, em visita ao Messias no presépio de Belém. (MORAIS FILHO, 1979, p.46/47).

Os bailes pastoris são de origem portuguesa, ampliados e modificados por outros autos perdidos, recitações religiosas, que seriam declamações sacras dentro das igrejas, muito citado pelos viajantes dos séculos XVII e XVIII na Bahia e no Rio de Janeiro. Executado diante do presépio, simulacro do grupo de São José, Nossa Senhora e o Menino-Deus, com os animais testemunhas e no Dia de Reis, 6 de janeiro, com pastores e os Magos Reis do Oriente, reuniram, ao redor do motivo da oblação ao Deus-Menino, as apresentações das diversas entidades que vinham saudá-lo, trazendo ofertas. (CASCUDO, 1988, p.97). Essa espécie de teatro popular encontra-se presente desde o período colonial (ARAUJO, 1979; MORAIS FILHO, 1957, 1979). Muito apreciado pelos baianos no passado, os bailes pastoris fizeram o encanto de muitas gerações, que apresentavam o fausto do catolicismo quando essa expressão de religiosidade se apresentava hegemonicamente. Mesmo nessa conjuntura sempre esteve repleto de elementos populares, mesclando-se com multiplicidade de vozes vindas de diferentes

direções. Durante a colonização, os autos de Natal foram utilizados como instrumento de catequese dos índios, que se mostravam suscetíveis a essas exteriorizações coloridas, sonoras e coreográficas de um culto que não compreendiam.



Figura 1A -Baile Pastoril



Figura 1B - Baile Pastoril

No espetáculo “O baile pastoril na Bahia” - montado por Nelson Araújo, em 1978 no Programa “Formas de Teatro Popular do Recôncavo Baiano”, patrocinado pelo Departamento de Artes Cênicas da Escola de Música e Artes Cênicas da Ufba, e que resultou em uma publicação - sente-se uma preocupação constante, relatada pelo autor com a preservação dessas práticas já em desuso. A equipe percorreu regiões da Bahia recolhendo letras das encenações e depoimentos dos organizadores dos bailes. Presente em outras regiões do Brasil, na Bahia, não resistiu à Segunda Guerra Mundial, quando perdeu a popularidade que tinha atingido. Autores pesquisados (Araújo, Morais Filho, Manoel Querino, Carlos Ott, Câmara Cascudo) comentam a grande participação popular diante dessas festividades, com realização desses espetáculos em teatros e cinemas da capital e cidades do interior do estado. Como elemento de entretenimento popular, havia grande mobilização em torno da sua preparação. “O exame dos bailes ‘clássicos’ como o do Meirinho, da Vizinha, da Tentação, do Filho pródigo, do Pagodista, vê-se a presença de personagens populares rico de relações sociais, que na paisagem da Bahia ainda não está de todo extinta” (ARAÚJO, 1979). A realização desses bailes era de iniciativa popular, que pouco a pouco vai perdendo o interesse, pois a população está envolvida em outras dinâmicas sociais depois dos anos 1940. Percebemos que existe hoje, em pleno século XXI, uma tendência muito forte na valorização, resgate e preservação das manifestações populares da cultura, constituindo-se como metas de políticas públicas, mas esse não é exatamente o movimento observado na sociedade nos anos 1960. Havia uma ânsia muito grande pelo novo, pelo moderno com o aparecimento de tecnologias e meios tecnológicos - a televisão e a maior difusão do cinema – além de

uma discursividade que tendia à associação das práticas e experiências populares ao atraso e ao primarismo do povo.



Figura 2 – Comemoração Natalina

Até aqui, tentamos mostrar historicamente o caminho da tradição percorrido por essa representação folclórica de origem portuguesa que aparece no ambiente escolar no contexto das festas de conclusão do ano letivo durante as comemorações das festas natalinas e a elas se mesclam, sendo possível imaginar o envolvimento e participação familiar nesse acontecimento. Partindo de uma prática que era tradicional na realidade baiana, as encenações festivas desses autos natalinos nos anos 1960 já se encontram em desuso e é interessante percebê-los no ambiente da escola - mais conservador - e buscar atribuir sentido a essa dinâmica sócio-cultural da comunidade baiana na instituição escolar.

A encenação desse auto numa escola primária, entre crianças em média com menos de 12 anos, talvez esteja a significar a necessidade de fortalecer o respeito às tradições, evitando o esquecimento de valores culturais vistos e assumidos como formadores da família baiana, em tempos em que o acelerado dos ventos que modernizavam Salvador parecia trazer novos interesses.

O Brasil tem sido considerado um país tradicionalmente católico, onde as outras expressões de religiosidade e o discurso relativo às suas práticas apenas muito recentemente vêm saindo da invisibilidade e apresentando-se como uma discursividade competitiva na disputa dos bens simbólicos no campo do sagrado. Na realidade

brasileira, a religião sempre teve um papel de reconhecida relevância, seja no contexto público, seja no privado. Por quatro séculos, a Igreja Católica fora indissociável da vida pública, imbricada com a própria estrutura do poder do Estado por meio da instituição do padroado. O Padroado é uma expressão do patrimonialismo do estado português, que tornava os membros da igreja funcionários do Estado e submetia as ordens oriundas do papa ao aval do Imperador. A primeira Constituição Federal, de 1824, estabelecia a religião oficial do Estado - a religião católica - e esse fato tinha implicações política e ideológica consideráveis, uma vez que as demais expressões religiosas podiam acontecer sem ostentar seus templos, nem constituir-se ameaça à prática hegemônica do sagrado desejada pelo Estado. A Constituição Republicana de 1891 estabelece a liberdade de culto, mas os muitos estudos efetuados demonstram e relatam as perseguições sofridas pelas práticas afro-baianas e pelos cultos protestantes ainda nas décadas de 1940 e 1950. A repressão policial aos terreiros de candomblé na Bahia se verificou permanentemente ao longo da metade desse século (BRAGA, 1995, p.21) com batidas policiais a templos sagrados e agressão a líderes religiosos.

Durante as décadas de 30 e 40 do século passado, procurou-se dar corpo ao projeto de recriação de um país católico, com uma nacionalidade perpassada pelo espírito cristão. E a Igreja procurou sempre controlar instituições sociais capazes de formar o caráter e moldar as atitudes do homem através da educação. A instituição escolar foi palco de lutas acirradas contra a tentativa do Estado de exercer controle na formação das novas gerações. A busca da Igreja era consolidar o seu papel na sociedade. Em 1962, realizou-se a primeira sessão do Concílio do Vaticano II, quando se percebe uma mudança do discurso da Igreja frente à realidade social, por conta da aproximação com correntes de pensamentos - outras formações discursivas no campo religioso - mais preocupadas com a miséria e a pobreza na sociedade. Em 1968, em plena ditadura militar, setores da Igreja declaram sua “opção preferencial pelos pobres”, seguindo as orientações pregadas pela Conferência do Episcopado Latino-Americano - primeiro a de Medellín, em 1968 e depois a de Puebla, em 1979 -, que procurava aplicar ao continente as diretrizes do concílio, revisando criticamente a história que a manteve sempre ao lado dos poderosos, “procurando redescobrir ou reinventar sua vocação com base em uma releitura de sua atuação do ‘ponto de vista do povo’” (MONTES, 1998, p.78).

Esse contexto conjuntural é importante para percebermos aquilo que já sabemos na prática: a ocorrência de um constante atravessamento de formações ideológicas que

se inscrevem na linguagem, seja ela verbal ou não verbal, e que mesmo não estando visíveis falam através de seus silêncios. À medida que apresentamos o panorama de aspectos da religiosidade e de diferentes formações discursivas que atuam no campo do sagrado e no campo político nesse momento, década de 1960, podemos situarmo-nos melhor para atribuir sentidos às práticas simbólicas trazidas nas escolas públicas.

Vejamos mais um pouco sobre o contexto histórico do período. Em tempo de profunda conturbação social e política foi criada a Tradição, Família e Propriedade (TFP). A TFP era um grupo ligado a setores mais conservadores do catolicismo brasileiro, contrapondo-se ideologicamente aos posicionamentos de esquerda, adotados com o novo compromisso com o povo, com ideais que se traduziam na Teologia da Libertação, movimento pelo qual fé e política se tornavam indissociáveis. É conhecido, historicamente ao longo dos anos de 1970 e 1980, o alto preço pago pelo catolicismo nesse processo, quando perde uma grossa massa de fiéis que não mais se identificavam ideologicamente com uma igreja envolvida nas lutas políticas do período. Nessa nova conjuntura vai ocorrer o avanço das denominações pentecostais. “Sentindo-se abandonados à própria sorte, muitos deles se bandearam para o lado do protestantismo então em plena expansão e das religiões afro-brasileiras que enfim conquistaram reconhecimento e legitimidade no campo religioso no Brasil” (MONTES, idem, p.79).

O País atravessava um período de transformações sociais significativas. A crescente industrialização, a migração de habitantes das áreas rurais para grandes centros urbanos vai demonstrar que a existência de terapêuticas mágicas, de benzimentos e simpatias ou a opção por uma medicina tradicional de ervas e plantas curativas ainda são as marcas de um grande contingente populacional que é recrutado por discursos religiosos que os acolhem em uma comunidade. Emergem as discursividades das igrejas neopentecostais, que afastaram seus fiéis da vida pública. Enquanto o catolicismo se projeta com seu forte componente sócio-político presente no apelo da Teologia da Libertação, as religiões afro-brasileiras revivem as distorções de significados a que foram sempre submetidas suas práticas e crenças. Adiante focalizaremos melhor tais aspectos, quando estivermos analisando a presença da religiosidade afro-brasileira nas fotografias apenas como folclore nas festividades escolares.



Figura 3 - Encenação de Baile Pastoril -1979

Somos, então, arrastados para pensarmos na questão da religiosidade, da construção da família na sociedade baiana, nos símbolos natalinos, na cristandade, nos valores trazidos pelos portugueses visando à formação da nacionalidade brasileira. As questões da cultura e como se processou a presença portuguesa, esta que, enquanto camada dominante, impôs seus valores culturais de forma hegemônica, e o quanto esses valores estão presentes em pleno século XX, se sobrepondo como valor de prestígio e de referência a ponto de ser do catolicismo a festa escolhida para representar a universalidade em uma escola pública, sem que isso cause muitos conflitos em uma escola pública de bairro de classe média. Vemos que é o catolicismo e somente ele, como elemento da matriz branca, portuguesa, que se apresenta nessa situação. O nascimento do Menino Jesus na manjedoura. São esses valores que estão, talvez, se reproduzindo nos lares e aprendidos como os únicos, os melhores e os verdadeiros na sociedade, independentemente de que religiosidade marcar individualmente a pluralidade da vida baiana. A forte presença do catolicismo, que não se evidencia apenas, é óbvio, pelas comemorações natalinas, marca contaminando e sincretizando outras relações com o sagrado, com o transcendente.

Importante ressaltar que, nos dias atuais, outras formações discursivas relativas à religiosidade já encontram acolhida na sociedade baiana, a ponto de lutar pelo seu espaço e visibilidade, ou mesmo montar suas próprias instituições educativas (pensamos nas escolas evangélicas e escolas funcionando em comunidade de terreiro), mas que no momento que nos ocupa, essa expressão está completamente silenciada e invisível nesse

espaço em análise. O que não é observado aqui? Ou seria possível, lermos que essa tentativa de ocorrência, essa emergência estaria visível também lá? Esta visibilidade seria viável diante de outros registros em outros locais, mas que não são trazidos aqui? Emerge daí a questão da incompletude da linguagem tão bem abordada por Orlandi (1996).

Incompletude que demandará a construção histórica diante de novas fotografias e novas análises que possam estabelecer paralelos entre o que aqui é apresentado, mas já levado em conta como incompleto e em construção, ou melhor, se apresentando como uma construção provisória. A FD atribuída por nós é, então, a de matriz católica a qual mesmo na referência não se encontra homogênea, já que mesclada por muitas vezes que se fazem simbolizadas com a presença da elaboração popular, que traz o mundo do campo, com seu imaginário e posicionamentos diante do sagrado.

Estamos quase que construindo uma discursividade, uma narrativa passeando entre essas fotografias, mesmo que estejamos de fato analisando apenas uma.

Descrevemos a imagem fotográfica, focalizamos a formação discursiva de matriz católica como o “dito” de maior força, identificamos as condições de produção, contextualizamos a realidade histórica do período e devemos agora preocuparmo-nos com a atribuição de sentido, identificando também a ideologia, ou a formação ideológica, percebida na fotografia. Acreditamos que devemos buscar entender porque era importante para a escola retratar esses eventos natalinos, fortalecendo-se pela repetição e pelo recurso da tradição e representação desse traço cultural de matriz européia da formação histórica brasileira, identificada como aquela de maior prestígio social e portadora de valores pelos quais deveria ser educada a massa da sociedade baiana. Althusser (1985) fala da escola como aparelho ideológico do Estado. Mesmo considerando a crítica efetuada na construção teórica retomada, devemos pensar a unilateralidade dessas afirmações e o discurso desse autor, matizando, como devemos, com uma abordagem mais dialética, menos unilateral. Ao levar em conta, principalmente, a presença popular e a possibilidade de intercâmbio entre grupos humanos, podemos pensar a força e o compromisso de todo o aparelho escolar com essa discursividade e as implicações para aqueles que pensavam ou refletiam o sagrado dentro de outros parâmetros. A interdiscursividade, o pré-construído parece trazer à tona, nessas comemorações, a visão ideológica e o lugar de prestígio que a escola reserva às ditas contribuições populares de origem européia, e que parece ser fato natural que seja assim. Quando provocamos o estranhamento é que podemos fazer

aflorar as relações de poder subjacentes a essa constatação tão corriqueira na dinâmica educacional, que sempre hierarquizou as contribuições de matriz européia, relacionando-as ao melhor nível cultural. Advindo desse pré-construído uma série de implicações de ordem prática e ideológica que se desenham na nossa mentalidade social.

#### 4.2 GRUPO B - AS FOTOS JUNINAS

As festividades juninas constituem um dos eventos comemorativos mais marcantes da vida escolar. Dentro das subjetividades individuais, as lembranças relativas a esse período na escola são bastante significativas, não apenas por estabelecer uma ruptura no ano letivo, com a entrada das chamadas “férias de meio de ano” - nos dias que correm, por conta da obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, resumem-se a um período muito mais curto -, como também pela animação da festa em si com folguedos animados, apresentação de quadrilhas, sob o som do forró e pelas comidas feitas a base de milho verde, licor, amendoim cozido, laranja. Interessante pensar que, diferentemente do que acontece hoje em dia, diante do aumento das técnicas relativas à agricultura, alguns produtos só eram encontrados em um determinado período do ano. A laranja de umbigo, muito doce, o amendoim, os licores, a pamonha, a canjica e outros pratos à base de milho, o jenipapo faziam parte dessa lista de iguarias que somente eram encontradas e consumidas nas chamadas festas de junho. As festas de junho têm um caráter muito regional e, a depender da localidade, o Santo Antônio, o São João e o São Pedro podem ter maior ou menor aceitação e animação. Em função dessas tradições e sua representatividade frente à população, em determinados locais o feriado pode ocorrer em São Pedro, 29 de junho ou em 24 de junho, no São João. No caso da Bahia, principalmente em algumas cidades do interior, o dia santo é São João, mas os festejos mais animados ocorrem na véspera, quando se acendem as fogueiras, se fazem as adivinhações, a prática de pau de sebo, quebra-pote e outros folguedos tradicionalmente vivenciados. No ambiente escolar, essas festividades começam bem antes da festa junina, com a decoração das salas, corredores, palcos e o acontecer dos ensaios das apresentações. O clima da escola muda, a comunidade escolar se anima, gera-se uma expectativa sempre alegre em relação ao dia das comemorações juninas no ambiente escolar.

Do ponto de vista das subjetividades coletivas, esse período era marcado por visitas aos familiares no interior do estado, e um imaginário rico e significativo foi construído em torno dos chamados santos de junho: Santo Antônio, São João, e São Pedro, com lendas e simpatias próprias ao início do inverno brasileiro. Na memória coletiva, tais festividades revivem a bucólica e idealizada vida rural que representa a simplicidade vista como inerente ao homem do campo e remonta também a tradições de fundo religioso - com o acendimento da fogueira, teria ocorrido o aviso do nascimento de João, filho de Isabel, a Nossa Senhora.

São João é santo católico, primo de Jesus Cristo, nascido a 24 de junho, degolado no castelo de Macheros, na Palestina, a 29 de agosto do ano 31 d.C. O São João é festejado com farta alimentação, alegrias transbordantes, música, danças, bebida e uma marcada tendência sexual nas comemorações populares, adivinhações para casamento, prognósticos de futuro, anúncio da morte no curso do ano próximo, credices populares tradicionalmente vivenciadas por comunidades interioranas e também presentes nas regiões periféricas das grandes cidades. Coincide o nascimento com o solstício de verão, quando as populações rurais festejavam a proximidade das colheitas e faziam os sacrifícios para afastar os demônios da esterilidade, pestes dos cereais, estiagens. Segundo Cascudo (1988) - nosso guia nessa demarcação da cultura brasileira -, toda a Europa conhece essa tradição de acender fogueiras nos lugares altos e mesmo nas planícies, conhecem as danças ao redor do fogo, os saltos sobre as chamas, todas as alegrias do convívio e dos anúncios de meses abundantes. O fogo é simbologia ligada ao afugentamento dos demônios da fome, do frio e da miséria. As fogueiras são vistas por estudiosos como elementos dos cultos agrários ou símbolos do poder solar. A fogueira representa, por mágica simpática, a fixação, a detenção da força do sol, sua conservação.

Na Península Ibérica, o culto a São João é dos mais populares, é muito forte em Portugal, sendo trazidos para o Brasil superstições, credices, adivinhações e agouros que encontram, na noite de 23 de junho, convergência de vários cultos desaparecidos e de práticas inumeráveis mantidos sob a égide de um santo católico. Ocorre uma efervescência de memórias e entrecruzamento discursivo bastante considerável. No período colonial, a festividade era usada como forma de aproximação com os indígenas, que ficavam seduzidos e muito motivados com a presença das fogueiras. O franciscano Frei Vicente de Salvador, na segunda década do século XVIII, informava que os indígenas “só acodem todos com muita vontade nas festas onde há muita cerimônia,

porque são mui amigos de novidades, como o dia de São João Batista por causa das fogueiras e capelas” (CASCUDO, 1988 p.104).

Em grande extensão do território brasileiro, são muito comuns as adivinhações, que podem indicar o nome do futuro marido. Afirma Cascudo (idem) que a ligação do santo com os cultos agrários, visíveis pelo desabrochar das flores e reverdecimento de folhas, acresce a idéia de casamento, de união carnal, talvez por isso também sejam tão recorrentes as representações do casamento na roça (fig.5). No Brasil, é também durante o São João que surge o compadrio, em que comadres e compadres criam vínculos firmados seriamente e muitas vezes mantidos ao longo da vida.

Quanto ao recorrente evento do casamento na roça, representado na figura 5, Cascudo (1988, p.407) relata:

Entre os curiosos hábitos do povo, existe nas gerais o casamento realizado na noite de São João, o qual se realiza junto a fogueira, em presença dos pais dos noivos, padrinhos, pessoas da família e que é considerado válido para todos os efeitos. O isolamento em que vivem, e a grande distância que teriam que vencer para atingir o local que se achasse o sacerdote, sugeriu-lhe a singeleza poética num contrato civil, ungido pelo fervor das suas crenças. Pois bem, quando os missionários passam, torna-se necessário aos casais unidos, alguns já por muitos anos, contribuir a título de esmola, com o correspondente ao duplo casamento banal, a fim de união seja abençoada.

Os festejos juninos vivenciados socialmente são trazidos para o ambiente escolar, compondo o calendário festivo. Nessas ocasiões, geralmente com muitos dias de antecedência, os corredores e salas são decorados com os símbolos juninos: balões, bandeirolas, flores, correntes, cartazes confeccionados com papel de seda colorido, ou mais recentemente com material plástico, procuram trazer o clima que caracterizam os “arraiás”.

Seguindo a metodologia a que nos obrigamos, fazemos a seguir a descrição da figura 4, que é o nosso foco para a análise do discurso perceptível na imagem. As demais fotografias são trazidas muito mais como elemento de ilustração e ou confirmação, e que, como as do grupo anterior, podem ser utilizadas para dar maior visibilidade ao “mesmo” reproduzido no pré-existente ou para percebermos deslizes e possíveis deslocamentos de sentido.

Na fotografia (fig. 4) observamos que o enquadramento dado procurou trazer uma visão centralizada da apresentação, levemente focada de baixo para cima, o que privilegia a visão do espaço, possibilitando a visibilidade do palco, das cortinas e de pequenos sinais da decoração junina.

Sinaliza para a grandiosidade do evento. Estamos diante de uma foto em preto e branco. Trata-se de uma apresentação em palco do que parece ser uma quadrilha. A quadrilha era uma dança palaciana do século XIX, protocolar, que abria os bailes das cortes européias (CASCUDO, 1988, p.645) e que sofreu modificações com novas figuras e comandos introduzidos pelo povo. Em sua longa execução de cinco partes, gritadas pelo “marcante”, a quadrilha derivou-se nas cidades do interior do Brasil. Na Bahia, a quadrilha caipira é uma sobrevivência, um vestígio dessa expressão cultural. Na imagem focalizada, três meninos e três meninas, aos pares, formam casais que entram em cena, em um palco de tablado de madeira. São crianças de estaturas semelhantes, vestidas com uma preocupação em caracterizar o personagem “caipira”, associados à imagem do homem e da mulher que vivem na área rural. Na imagem focalizada, todos portam chapéus, adereços e “roupas típicas” comumente usadas nessas festividades escolares, quando as crianças são chamadas a fornecerem um estereótipo do que o imaginário popular representa como homem do campo. O menino do lado direito veste uma roupa quadriculada, usa um chapéu de cangaceiro. Eis o discursivo recorrente, quando se trata de pensar o interior, a memória discursiva sendo acionada. O cangaço e a historicidade do cangaceiro são aqui trazidos, como elemento da memória discursiva que, deslizando do seu local geralmente ligado às relações de poder, aparecem no universo da festividade junina, no âmbito da escola urbana como elemento que compõe o imaginário popular. Constitui uma especificidade da história brasileira, marcada em algumas regiões, como o nordeste, pelo banditismo social, o mando dos coronéis e o poder da Igreja. Nas quadrilhas de adulto já foram utilizadas em mais de uma ocasião, nos concursos promovidos por organismos oficiais, a vestimenta do cangaço para quadrilhas juninas.



Figura 4 – Apresentação de Quadrilha

Esse acionamento da memória discursiva introduz aspectos peculiares do campo brasileiro e das relações de poder estabelecidas na área rural. O coronelismo e o cangaço estão marcados discursivamente nessas fotografias enquanto reminiscências de um passado histórico que retorna. Fenômenos sociais típicos das áreas rurais, decorrente da concentração de terras nas mãos de poucos fazendeiros que exerciam a chefia política local desde o regime monárquico. O coronel garantia o controle sobre o voto da população, constituída em verdadeiros “currais eleitorais”. O título é uma alusão a patente dos membros da Guarda Nacional do Império. Os chefes políticos locais exerciam seu poder sobre a estrutura administrativa da região e ofereciam benefícios à população carente, que contava com eles para o enterro de um parente, casamento de um filho, proteção contra inimigos diante da estrutura deficiente do Estado e da pobreza da região. O cangaço, do qual Lampião tornou-se uma lenda viva, representa o outro lado da moeda. Diante da miséria, da seca e do êxodo de famílias inteiras para o sul do País, alguns grupos armados se negavam a atuar como jagunços dos coronéis e atuavam de forma independente, roubando fazendas, assaltando vilas e cidades. Usavam uma indumentária própria. Muitas lendas foram construídas, como a distribuição de alimentos para a população pobre, povoando o imaginário popular que considerava estes homens verdadeiros heróis, vez que atuavam às margens de um sistema, na defesa dos menos favorecidos.

Considerando aspectos da proxêmica, destacamos mais uma vez como a noção do espaço é percebida e simbolizada nessa fotografia, contribuindo, portanto, para a atribuição de sentido. Por conta da não-tridimensionalidade da fotografia, não podemos

afiançar se o registro da foto foi feito de forma meio lateral ou se as crianças caminham para uma formação na horizontal. Tudo leva a crer ser uma fila onde os parceiros travam contato físico, com bastante proximidade uns dos outros. As duplas estão enlaçadas pelos braços, como sabemos ser o costume das quadrilhas juninas, formando casais e sugerindo, com essa formação, representações de envolvimento humano, namoro, relações afetivas. A proximidade dos alunos denota uma comunidade ligada por laços afetivos de compadrio e intimidade, conforme pretendem simbolizar as representações mais características das festas juninas. Há algo de caloroso e “movimentado” nessa imagem parada. São os silêncios que dizem e os pré-construídos que atuam.

Os corpos em movimento, sabemos, comunicam e significam. Muitas vezes observam padrões pré-estabelecidos. Os passos da dança congelados nessa fotografia permitem observarmos as expressões cinésicas em que ocorre sincronia entre movimento e ritmo. Os estilos de dança têm relação com movimentos realizados em atividades cotidianas (RECTOR, 2005, p. 51). Não vem ao caso desenvolvermos aqui, mas importa lembrar que o forró é uma dança bastante característica do nordeste brasileiro, na qual o movimento do corpo, que se toca com relativa intimidade e vivacidade de movimentos - braços, pernas e mãos -, sinaliza para uma ausência/presença nas relações sociais estabelecidas na região.

A criança no canto esquerdo usa óculos, guarda-chuva e está “desarrumado”, a roupa está em desalinho, com abotoamento errado. Usa gravata e paletó quadriculado. Era muito comum que se abotoasse errado a vestimenta das crianças, a fim de fortalecer esse aspecto de desarrumação, representação ideológica vinculada ao homem do campo, nessa formação discursiva. Usa sandália tipo franciscana (outra recorrência, outro pré-construído) e meias, que já foram traços de profunda cafonice e demonstração estética de falta de conhecimento mínimo de combinação adequada na forma de trajar. As sandálias franciscanas acompanhavam a indumentária tanto dos cangaceiros quanto a dos beatos e religiosos que, com orações e conselhos, alimentavam as esperanças da população sofrida. Esses beatos atravessavam o sertão, acompanhados de seguidores. Antonio Conselheiro é o nome de beato mais lembrado na história brasileira, pelo movimento de Canudos e pela grande movimentação que demandou tropas federais para a destruição do Arraiá de Belo Monte, onde cerca de 25 mil pessoas tentavam sobreviver, fora do domínio dos latifundiários, dos tentáculos da Igreja e da normatividade do Estado republicano recém constituído. A destruição da comunidade

foi completa. Essa historicidade reaparece enquanto marca de um já-dito, nos símbolos utilizados durante a festividade junina.

O menino parece ter um bigode desenhado a lápis, assim o garoto do lado tem uma costeleta marcada também pelo uso de lápis preto ou marrom. O evento de pintar nos meninos, barba, bigode e costeleta e nas meninas, *rouge* e batom fazia parte das alegrias da infância de uma camada da sociedade, a quem não era permitido o uso de maquiagem, por demarcar uma outra faixa etária. É uma ilustração de que, nas festividades juninas, as proibições domésticas caem por terra. Na conjuntura histórica que nós ocupamos, o *rouge* foi sendo preterido pelo *blush*, o pó de arroz pelo pó compacto, e as máscaras caseiras por modernos cosméticos. A influência francesa perde espaço na sociedade brasileira. Esses dados da historicidade fazem parte de um olhar historiográfico que procura perceber a cultura material, dando visibilidade a questões antes relegadas pela história tradicional. Os produtos da tecnologia e a efervescência dos mercados, com seus recentes lançamentos, modificam posturas e comportamentos, vinculando aspectos da cultura brasileira ao universo cultural norte-americano. Momento que coincide com o fim da Segunda Guerra Mundial e com a luta pela hegemonia americana em um contexto no qual a guerra fria opõe ideologicamente o capitalismo e o socialismo. Esse pano de fundo marcará, de fato, a implantação da ditadura no Brasil e todas as transformações culturais que a sociedade brasileira sofreu. Isso inclui, obviamente, o universo escolar, com reflexos na implantação da Lei 5692/71, que reformou a estrutura do ensino no Brasil.

A indumentária dos garotos recorre a calças remendadas, lenço ou gravata no pescoço. As calças compridas já tinham chegado para os meninos, não esperando mais os dez ou doze anos, para substituírem os calções usados pelas crianças menores. O segundo garoto, no meio, parece também trajar um paletó, de cor escura, por cima de uma outra vestimenta. A contragosto do que mais recentemente acontece, quando se observa o uso de um padrão nas vestimentas para apresentação de quadrilhas, na fotografia em análise e em todas as demais fotografias (fig.5; fig.6; fig.7), as roupas são individualizadas e diferentes entre si. A composição dos personagens parece ficar a critério de cada família, em um momento no qual ainda se recorre às costureiras para a produção da maioria das roupas infantis. Avaliando as condições particulares das famílias para aprontar as crianças para festa, observamos o cuidado e o requinte nas vestimentas, com detalhes de composição e caracterização dos alunos, de forma bastante criteriosa. Os vestidos de babados e babadinhos aparecem, e as calças por

baixo da saia também. Interessante esse retorno, quando nos centros urbanos vai pouco a pouco desaparecendo a distinção entre a roupa de criança e a de adulto, visto que aquela se aproxima cada vez mais desta. Diminui também a separação de roupas de ficar em casa e a roupa de sair, a chamada “domingueira”. “Para as meninas os vestidos perdem as rendas, babados, nervuras, sianinha, os entremeios, as casas de abelha, as mangas bufantes e todas as particularidades dos modelos para crianças, que os distinguiam tão acentuadamente da roupa das mães” (MELO, 1998, p.572).



Figura 5- Casamento na Roça

Com referência aos anos do período que estamos estudando, devemos pensar nas transformações que o vestuário sofreu com a chegada dos tecidos sintéticos e da roupa feita em massa. O linho, a seda e o algodão fino são consumidos por aqueles que têm maior poder aquisitivo, o uso do terno e da gravata ficou mais restrito a certas ocasiões, mas é trazido aqui como marca do tradicionalismo das populações rurais. O chapéu desapareceu nos centros urbanos e a camisa social, que era somente branca, passou a ser usada de outras cores, ocorreu a generalização da camisa esporte. Os tênis já substituem os sapatos no mundo dos adultos, e os congas e *kchutes* fazem muito sucesso entre crianças .

Remetemos o olhar do leitor para um evento muito comum nas festividades juninas, que é o casamento na roça (fig.5), onde a visibilidade dada aos contrastes, no caso a diferença da estatura dos noivos, parece apontar para uma situação risível, que

marcaria costumes e situações comportamentais diferenciadas das observadas nos centros urbanos. Nesta conjuntura histórica, fica mais acentuada, com a encenação de um noivo trazido à força para o casório com uma noiva muito mais alta que ele, que esse fato é marcado como negativo. Tradicionalmente, esperava-se que o homem fosse mais alto que a mulher, combinando assim com as posições hierárquicas, de superioridade masculina sobre a mulher, que eram esperadas na sociedade da época. No caso dessa representação, ocorre uma subversão a tal regra, e as mulheres são representadas geralmente com estatura discordante do parceiro, evidenciando o pitoresco para a “enquadrada” sociedade da época, presa a muitos preconceitos.

A oportunidade de apresentar o espaço rural na escola termina perenizando uma imagem na qual o homem do interior é apresentado de forma deslocada, caricata, inocente ou imprópria aos modelos vigentes no meio urbano. Tudo parece comunicar uma “inferioridade” do homem do interior, que começa a ser apresentado pela estética do vestuário e prolonga-se no sotaque - não audível na fotografia, é lógico, mas trazido pelo imaginário dessas apresentações - e nos gestos inadequados. Infere-se que a opção por segurar a barra da saia, nas meninas, ou as mãos cruzadas para trás, nos meninos, pode ser um sinal de não saber onde colocar as mãos. Sinais de desconforto e inadequação social.

A formação ideológica possível de identificar nas imagens parece sugerir uma região onde tudo é diferente, onde o primitivo, a simplicidade de formas e a condição de constante deslocamento humano, êxodo são afirmados, ocultando a pujança de muitas áreas agrícolas de onde advinha uma grande riqueza econômica e cultural. Essa formação ideológica parece estabelecer uma hierarquia social, na qual o campo é identificado com o atraso, com a ignorância, e a cidade com o progresso e desenvolvimento. As posições “superiores” e “inferiores” correspondem, de fato, à estrutura de remuneração, que dá acesso nos centros urbanos à posse da riqueza e à aquisição de bens e serviços.

Observamos que existe o apagamento dessa situação histórica de fundo, que se estrutura no sistema econômico e nas condições de produção, permanecendo os símbolos de uma vida “melhor”, sempre relacionada aos centros urbanos, onde se pode usufruir o progresso e o conforto proporcionado pela vida moderna. Uma visão que termina por estigmatizar determinadas áreas da sociedade, principalmente o espaço do homem rural.

Na figura 5, é possível identificar marcas de interdiscursividade, com a presença de um traço de *cowboy* americano, representado pelo chapéu estilo texano na composição do pai da noiva, de cuja cena intuímos a interdiscursividade, devido à influência da televisão no imaginário social. Esse mesmo traço filmico está presente também no chapéu portado pela menina do canto esquerdo (fig. 4), sendo que agora a referência parece ser européia, mas também indicativo da presença imagética trazida pelas revistas e pela televisão.

Podemos situar um pouco mais das condições de produção que nos possibilitam significar a fotografia. Entre os anos 1950–1980, tudo parecia indicar que o Brasil caminhava para tornar-se uma nação moderna. Havia uma crença generalizada de possibilidade de ingresso no Primeiro Mundo, diante do avanço da industrialização, dos investimentos externos e urbanização acelerada. A partir de 1964, com o golpe militar e principalmente entre 1967-70, mudanças no modelo econômico para o desenvolvimento trazem significativas possibilidades de acesso a altos padrões de consumo, com saltos extraordinários de setores industrializados, como a indústria farmacêutica e de alimentos, na construção de arranha-céus, rodovias, produção de automóveis. Melo e Novais (1998) chamam atenção para o fato de que os centros urbanos modernizam-se e a distância aumenta com relação ao mundo rural. Esse distanciamento será marcado, sobretudo, pela posse de bens e acesso a padrões de comportamento ligados a modernas tecnologias inseridas no cotidiano - o ferro elétrico, o fogão a gás de botijão, chuveiros elétricos, secadores de cabelo, aspiradores de pó, máquinas de lavar roupa -, em contraposição aos ferros a carvão, aos fogões de lenha, aos fogareiros a guerozene encontrados e utilizados no interior. Estamos falando de um período em que o rádio à válvula cedeu lugar ao rádio transistorizado, ao rádio de pilha, à vitrola, à televisão em preto e branco e, logo depois, à TV em cores.



Figura 6 – Apresentação de Quadrilha II

Aparecem os supermercados e os primeiros *shopping centers*, mudando hábitos de consumo, introduzindo os produtos industrializados, as conservas, os enlatados (ervilhas, leite condensado, goiabadas, marmeladas), o feijão, o arroz, o açúcar empacotados em plásticos. Esse novo sistema de comercialização significou uma mudança drástica no ato de aquisição de produtos. As vendas, os armazéns, os açougues quase que desaparecem. Sair para comer fora, freqüentar restaurantes ou mesmo *fast-foods*, ir ao “salão de beleza” fazer o cabelo, passou a significar *status*, um estilo de vida que demarcava diferenças entre os que tinham e os que não tinham acesso. Esses ícones da modernidade abrem um fosso no imaginário popular, dividindo e distanciando o homem do campo dos citadinos. Quem mora no interior é percebido como “jeca”, “caipira”, “matuto”. Esse tipo de representação ideológica corresponde à identificação de estilos de consumo e de vida, apagando os pressupostos econômico, social e moral em que se assenta o mundo desenvolvido (MELO, 1998, p. 605). A hierarquização pauta-se na riqueza e na renda para definir os “melhores” dos “piores”, os “superiores” dos “inferiores”, e o crivo passa sempre pela posse de bens, além dos correspondentes trejeitos e comportamentos que os acompanham, conforme já sinalizamos.



Figura 7 - Concurso de Caipiras

A partir de 1960 chega pouco a pouco a modernização selvagem para a agricultura brasileira, quando milhões de homens e mulheres são arrancados do campo pelo trator, pelos implementos agrícolas, sofisticados inseticidas, bem como pela penetração do crédito que deveria ser pago, sob pena da tomada da propriedade. Com a construção de estradas de rodagem, muitos migrantes intensificaram o movimento rumo à fronteira norte, ou foram atraídos pela vida das cidades.

(...) migraram para as cidades, nos anos 50, 8 milhões de pessoas (cerca de 24% da população rural do Brasil de 1950); quase 14 milhões, nos anos 60 (cerca de 36% da população rural de 1970); 17 milhões nos anos 70 (cerca de 40% da população rural de 1970). Em três décadas a espantosa cifra de 39 milhões de pessoas !! (MELO, 1998 p.581).

Essa historicidade está demarcada na figura 4, em que a presença de uma trouxa remendada parece indicar uma viagem mais longa, uma materialidade que fala do êxodo, da saída de suas terras e a busca de novas regiões. Na figura 6, na qual o bocabiu (espécie de sacola de palha trançada para carregar mantimentos) também é um sinal dessa percepção do homem do campo como potencialmente migrante para novas áreas. São marcas que aparecem compondo a caracterização do homem rural e apontando discursivamente para a feira, a compra e venda de produtos agrícolas, poucos recursos, pessoas em trânsito, viagem, êxodo rural.

À medida que apresentamos o contexto histórico da época, ocupamo-nos, de fato, com as condições de produção do discurso (CP) trazidas no seu contexto amplo, abarcando um movimento sócio-histórico pelo qual passava o Brasil entre os anos 1960-1980, assim como no seu contexto situacional, quando localizamos de que modo o ambiente escolar se mobilizava para essas comemorações. Todas as alegorias são ali postas para lembrar o “arraiá”, imaginado e idealizado por familiares, muitos deles vindos do interior do estado.

Quando buscamos situar o nosso dispositivo analítico, costurado como foi, com a apresentação das CP e a descrição das imagens, já insinuamos uma leitura possível, analisando a discursividade percebida na fotografia ao tempo em que identificamos a formação discursiva, escolhida entre tantas outras nesse entrecruzamento de formações ideológicas. Nelas ocorre a afirmação dos valores do mundo urbano sobre os do mundo rural, refletindo no subjetivo e no imaginário dos espectadores. Identificamos a presença da memória discursiva, insinuada nas temporalidades remotas. “Na lembrança o campo é idealizado, romantizado como eco do passado dos sujeitos urbanos e das cidades” (PAYER, 2001, p.166), o imaginário sobre o mundo rural aparece como algo distante no tempo, perdido nas boas lembranças. Detectamos então contradições, na medida em que essa aproximação com elementos e marcas da cultura popular interiorana é apresentada de forma estereotipada, sempre com traços de ridicularização ou inferiorização (remendos nas roupas, estilos contrastantes, misturas “pouco recomendadas”, caricaturas de comportamentos etc.) em que o “atraso” cultural está marcado na memória discursiva institucionalizada. Ao menos na formação discursiva selecionada podemos ler dessa forma, mas reafirmamos que os sentidos estão sempre em trânsito, e os contextos históricos mudam. O “atraso” de ontem pode ser percebido hoje, ou mesmo lá, por portadores de outra formação discursiva, os críticos da modernidade capitalista e sua racionalidade, por exemplo, como fator de afirmação de uma identidade que emerge como contraponto ao que se apresentava como progresso e desenvolvimento. Retomando Chartier (1988, p.27-28), percebemos como no âmbito historiográfico a compreensão dos sentidos se coloca:

A história cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com quais se constroem um sentido. Não existe “um sentido intrínseco, absoluto, único - o qual a crítica tinha obrigação de identificar - dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo, daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de

afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação.

A escola, enquanto instituição, ocupando-se pedagogicamente com as tradições populares e assumindo um lugar, onde põe em funcionamento essa discursividade, afirma com essas comemorações, marcadas no calendário festivo, a construção de identidades que se diferenciam e que, de certa forma, se contrapõem: a cidade moderna, rápida, com suas tecnologias e seu progresso, e o campo, mergulhado no atraso, nas superstições, no tradicionalismo arcaico. A dicotomia, típica de leituras maniqueístas feitas à época e que faziam sentido lá, e ainda fazem aqui, funcionava compreensivamente, dividia os campos de atuação, estabelecendo e hierarquizando o superior, o melhor, o certo, o bom, o verdadeiro, o lugar a ser alcançado. Do outro lado, o inferior, o pior, o errado, o ruim indicando o lugar de onde se deveria sair, “evoluindo” para um estágio mais avançado, obrigatório para todos os seres humanos que desejassem o engajamento social e melhor condição de vida. A escola assume o lugar onde o saber deve ser transmitido, não vivenciado, nem partilhado. E o saber acompanha o “progresso”.

Destacamos que a compreensão de cultura, como saber construído historicamente, transformou-se no tempo. De um entendimento que, na década de 1960, ligava cultura à ilustração, desloca-se da percepção e do sentido que adquiria na época, abarcando agora um sentido mais amplo, mais antropológico - hoje há uma preocupação com os símbolos e suas interpretações, localizando-os em todos os lugares, da arte a vida cotidiana e não preso a um “cânone” de obras-primas da arte, literatura e ciência.

O saber autorizado situava-se em um lugar específico, permitindo a circulação de nomenclaturas com o sentido de “cultura primitiva”; “sem cultura” e eram comumente utilizadas e faziam sentido. Desenvolveremos melhor esse aspecto na abordagem do Grupo 3, já que procuramos mostrar como a idéia de “cultura popular” funcionava discursivamente na época. Era do campo do saber dos folcloristas e antropólogos e não estavam dentro das preocupações dos historiadores. Intuímos e questionamos como funcionava essa compreensão no universo dos professores da escola pública no período de que nos ocupamos.

A chamada “virada cultural” ainda não se fazia presente nas escolas, com a valorização da chamada história vista “a partir de baixo”, marcadamente valorizada na obra do historiador Edward Thompson, pelo seu mais influente estudo feito na década de 1960, *A formação da classe operária inglesa* (1963). No livro, o autor não se limita a

analisar o papel desempenhado pelas mudanças econômicas e políticas, mas examina o lugar da cultura popular neste processo (BURKE, 2005, p.30). A década de 1960 coincide também com a ascensão dos “estudos culturais” que deve seu sucesso à crítica efetuada sobre a chamada “alta cultura” e a utilização desta como sinônimo de cultura.

#### 4.3 GRUPO C - AS FOTOS DA FESTA DO FOLCLORE

A comemoração do dia do Folclore constitui-se como um evento bastante tradicional, no âmbito das festividades escolares. Segundo Cascudo (1988, p.334), o conteúdo do folclore ultrapassa o enunciado de 22 de agosto de 1846, quando William John Thoms criou o vocábulo, considerando-se que o folclore deve estudar todas as manifestações tradicionais da vida coletiva. O folclore nacional é muito vasto e diferenciado, como também a bibliografia que se dedica a seu estudo. O termo *folk-lore*, como era grafado, significando *folk* - (povo) *lore* (conhecimento ou ciência), em 1934, após a reforma ortográfica que eliminou a letra k, perdeu o hífen e tornou-se folclore (MEGALE, 2003 p.11). O folclore é encontrado nas lendas, contos, provérbios e canções, e também nos costumes tradicionais como as danças, jogos, credices e superstições. O entendimento é que o folclore traz o genuíno do específico de cada povo.

O conceito de folclore apresentado pela Comissão Nacional do Folclore, no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, realizado em Salvador, Bahia, de 12 a 16 de dezembro de 1995, procedeu à releitura da Carta do Folclore Brasileiro, aprovada no I Congresso Brasileiro de Folclore, sediado no Rio de Janeiro, de 22 a 31 de agosto de 1951. No Brasil havia sido criada uma comissão de folclore filiada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde 1947. A partir de então, essa ciência patrocinada pelos poderes públicos tomou novo impulso, passando por várias fases e preocupações. A releitura de 1995 se preocupou em atualizar o conceito mantendo-se coerente com as transformações da sociedade brasileira e com o desenvolvimento dos estudos realizados pelas Ciências Humanas e Sociais, contando, pois, com a participação ampla de estudiosos de folclore, procurando observar as Recomendações da UNESCO.<sup>1</sup> O conceito apresentado por esse documento é o de que o folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>). Acesso em: 20 ago. 2007.

identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. O folclore é entendido nesse documento como equivalente à cultura popular, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. Lembremos que a cultura não é um elemento apartado da vida econômica, social e política. A cultura emoldura e confere sentido às próprias relações sociais e de produção.

O dia do Folclore é festejado no Brasil dia 22 de agosto, e foi instituído pelo presidente Castelo Branco em 1965, ocasião em que a escola, principalmente a escola primária ou de primeiro grau - nomenclatura adotada após a Lei 5.692/71, hoje Ensino Fundamental - faz apresentações sobre o que representa como a cultura nacional.

Nesse aspecto, podemos retomar àquela discussão sinalizada anteriormente. A cultura não está lá na superestrutura (cultura, religião, ideologia) apartada da infraestrutura (relações econômicas de produção) e determinada por ela como foi teoricamente apresentada em uma dada conjuntura. Thompson (1987), historiador que estudou a formação do operariado inglês a partir da vida cotidiana, rompeu o silêncio marxista com relação a normas, valores, crenças, costumes e, entre outros revisionistas e intérpretes da obra marxista, indicou a importância de tais elementos para a compreensão da experiência social. Os elementos econômicos se expressam culturalmente, e os fatores culturais são expressões das relações econômicas, sociais e políticas, significando e funcionando de forma imbricada, e não de forma dissociada na superestrutura, determinada mecanicamente pela infra-estrutura.

Cultura é uma palavra polissêmica, vinda do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta. Cuidar significando o cuidado do homem com a natureza, como em agricultura; ou com os deuses como em culto; significando o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação, como puericultura (CHAUÍ, 2006, p. 105). A cultura era vista como o cultivo ou a educação do espírito, para tornar os membros da sociedade, pessoas virtuosas, refinando o caráter, a índole e o temperamento. Nessa perspectiva, a cultura era a moral, (o sistema de mores ou de costumes de uma sociedade), a ética (a forma correta da conduta de alguém, graças à modelagem de seu *ethos* natural pela educação) e a política (conjunto de instituições humanas, relativas ao poder e à arbitragem de conflitos pela lei). A partir do século XVIII, no bojo das idéias iluministas, a cultura ganha um novo sentido, passando a significar os resultados obtidos daquela formação ou educação dos seres humanos. Esses resultados se expressam em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as

ciências, a filosofia, os ofícios, a religião e o Estado, conforme sintetiza Chauí (idem, p. 106), tornando-se sinônimo de civilização.

Esteve muito presente no cotidiano escolar o sentido de cultura com o significado de aprimoramento e aperfeiçoamento da humanidade - advindo daí a distinção entre “cultos” e “bárbaros” - e a definição de estágios evolutivos para classificar as culturas diferentes em atrasadas e avançadas. Essa classificação constituirá uma formação discursiva plena de peso ideológico, na medida em que institui o etnocentrismo e contribui para a distinção entre “os primitivos” e “atrasados” dos “modernos” e “evoluídos”, favorecendo a criação de um modelo a ser seguido, pois desejado, e representado como melhor, no imaginário social. Esse tipo de entendimento, aqui apresentado de forma bastante aligeirada, vai estar presente e fundamentar ideologicamente todo o processo de dominação dos ditos povos atrasados, marcando e justificando discursos que, em última instância, implicavam que a cultura e civilização fossem levadas a esses povos atrasados e que viviam na barbárie. Esse entendimento determina todo um processo de dominação que é apresentado mascaradamente como uma questão filantrópica, humanitária, a que se obrigam os povos desenvolvidos, de retirar populações inteiras do atraso cultural. Historicamente, enquanto os europeus “salvavam” os africanos do “atraso cultural”, destruíam sua organização econômica, se apropriavam de territórios e riquezas, impunham padrões de comportamento e consumo, disseminavam o preconceito e instalavam grandes indústrias para explorar a mão-de-obra barata.

O etnocentrismo esteve por trás de todo o processo de exploração e dominação dos povos africanos, asiáticos e americanos durante todo o século XIX, o que pode ser percebido ainda hoje quando avaliamos um traço cultural, tomando como parâmetro os nossos comportamentos culturais. De fato, o próprio racismo “aparece no século XIX em sua forma acabada como um instrumento do imperialismo e como uma justificativa natural para a supremacia dos povos da Europa Ocidental, sobre o resto do mundo” (DAMATTA, 1987, p. 70).

O entendimento de que o caminho cultural para o saber é o mesmo para todos os alunos, dependendo do esforço, permeia as práticas educativas da época e se faz presente na discursividade cotidiana do ambiente escolar. Libânio (1985) mapeia os pressupostos de aprendizagem, a relação entre professor e aluno, os métodos e conteúdos de ensino, discutindo o papel da escola no contexto da educação brasileira do período, traçando comparações entre várias tendências pedagógicas, material de grande

riqueza discursiva e de fundamentos para discussão das formações ideológicas dessa época.

Essa digressão teórica se explica nesse momento por conta da necessidade de compreensão do sentido tomado pela palavra cultura à época das fotografias em análise. Precisamos dela na análise das fotografias a que estamos atribuindo sentidos e principalmente porque, nesse último bloco focado no dia do Folclore, apresentam-se aspectos representativos do lugar que a escola reservava à cultura popular. A discussão e hierarquização entre a CULTURA e a “cultura popular” é o campo discursivo no qual se processarão essas representações. Essa discussão visa preparar o nosso dispositivo analítico, instrumentalizando-nos para a compreensão dos sentidos tomados nas festividades escolares diante de representações folclóricas que, de forma geral, tratam dos mitos que caracterizam as raças formadoras do Brasil.

As fotografias que compõem esse grupo são apresentadas a seguir. A figura 8 é o foco da nossa análise. Não podemos precisar a data dessa fotografia, sugerimos sua localização em finais dos anos 1980, início dos 1990, mas não é possível ter certeza. Desde finais dos anos 1960, a escola traz as comemorações do Dia do Folclore e nessas, as ditas expressões típicas dos elementos de contribuição étnicas sempre foram abordadas, cantadas e representadas. Essa cena e a sua discursividade podem, provavelmente, estar presentes no cotidiano escolar hoje, talvez deslocada para o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, é também provável que os sentidos sejam outros ... ou os mesmos.

O primeiro passo, sabemos, é a descrição da imagem fotografada. Estamos diante de uma foto colorida, registro realizado em ambiente fechado, provavelmente o palco do auditório da escola.



Figura 8 – Apresentação do Dia do Folclore

Na fotografia, percebemos o que parece ser a apresentação de uma dança ou estilização de um ritual em que a presença do imaginário e de elementos simbólicos da cultura de matriz africana é trazida enquanto formação discursiva mais significativa. O enquadramento das crianças na foto é centralizado, ocupando quase todo o espaço focado. Vemos o tablado de madeira, muito bem encerado, algumas cadeiras ao fundo, sugerindo uma possível assistência no palco. Cortinas de um azul escuro fecham as aberturas de janela, vedando a claridade. Percebemos seis crianças, sendo apenas uma do sexo masculino. Ocorre uma espécie de roda aberta, ao que parece, apenas para permitir visualização à platéia, e no “centro”, ajoelhados com posicionamento de saudação um ao outro, vemos duas crianças, uma menina e um menino, trajando branco. Trata-se de uma representação do candomblé, uma demonstração de culto de matriz africana.

O círculo feito em volta de algo tem alta expressão simbólica e “participa há milênios da liturgia popular em quase todos os recantos do mundo” (CASCUDO, 1958, p. 123). Às orações feitas em círculos são atribuídos poderes significativos. Elas realizam o símbolo do infinito, dão impressão de unidade e força. Percebemos de imediato, um pré-construído e uma memória discursiva que atravessa o discurso perceptível, com uma gama muito grande de vozes que falam da heterogeneidade, principalmente quando identificamos a formação discursiva de cunho religioso, regendo a discursividade dessa fotografia. Importante sinalizarmos de logo o deslocamento

realizado por essa festividade no ambiente escolar dessa discursividade trazida de outro lugar.

As meninas de pé parecem executar os passos de uma dança, pela flexão dos joelhos e posicionamento dos braços, elas seguem uma coreografia ensaiada que está sendo encenada. Já sinalizamos e, para evitar repetições desnecessárias, remetemos o nosso leitor à compreensão da importância da observação da disposição dos seres humanos no espaço e como esse fato é significativo. As crianças estão relativamente próximas, mas mantêm um distanciamento respeitoso entre si. Observamos os movimentos corporais a indicar uma dança, um ritual religioso, que conflui para um centro, significando simbolicamente a concentração de energias que sugerem a comunicação com forças cósmicas ou com elementos da natureza.

O fluxo cinésico da interação social permite que percebamos maneios de cabeça, movimentos de pescoço, queixo e dos lábios, variações na posição do tórax e dos ombros com profunda atividade gestual (RECTOR, *idem*, p. 55). Os gestos adotados, as saudações, os olhares e os toques marcados na fotografia fazem sentido entre os adeptos e os não adeptos do candomblé, cada qual com compreensões diferentes, dependendo da visão ideológica que têm a respeito. Existe em jogo uma expressões de religiosidade, a qual se vincula ou não, entendendo ou não os seus fundamentos e funcionamentos. Os gestos aqui observados e imitados por essas crianças são simbólicos e todos fazem sentido no contexto original dos terreiros e casa de culto que, deslocados do seu território e espaço sagrado, provocam outras interpretações. Os movimentos insinuados e percebidos, bem como as vestimentas e cores adotadas fazem sentido socialmente dentro de uma cultura que preservou suas ligações com o sagrado, oriundas do continente africano, apesar das perseguições sofridas, e conseguiu impor-se socialmente como representativa da baianidade. A Bahia é reconhecidamente o estado de maior contingente negro do Brasil, e os ditos sinais da baianidade utilizam os símbolos dessa matriz cultural, que se inscrevem na cidade de Salvador como um todo e nas representações feitas do estado baiano, no âmbito nacional e internacional.

A foto em cores permite percebermos que as meninas estão vestidas de branco, azul, rosa, amarelo, e vermelho, representando simbolicamente os Orixás, os quais na fotografia parecem ser, por conta das cores das roupas: Oxum, divindade das águas doces (amarelo); Iansã, divindade das tempestades, dos ventos e dos relâmpagos (vermelho); Oxalá, divindade da criação dos seres humanos, soberano que tudo comanda (branco); Iemanjá, divindade das águas salgadas (azul claro); Ossãe, divindade

das plantas litúrgicas e medicinais (rosa). Na figura 8A, podemos perceber com mais detalhes os adereços de mão, difícil identificar o que são objetivamente, e os enfeites portados na cabeça; uma espécie de coroa ou faixa prateada, sendo que em uma das meninas, esse adereço é vermelho como a roupa que traja. As vestimentas sugerem uma confecção rápida, com cintura marcada. Ainda nessa fotografia, registro da mesma apresentação, observamos um elemento novo no chão: pipocas.

O garoto está todo de branco, camisa de manga comprida e calça comprida. Em torno do corpo dessas duas crianças, que na foto estão ajoelhadas como já sinalizamos, pende um colar de contas azuis e brancas, muito conhecido entre os baianos, por compor a indumentária dos componentes do afoxé Filhos de Gandhi, presença marcante e tradicional do carnaval baiano. Apontamos aí o traço de interdiscursividade que interliga atividades culturais diferentes, mas marcadas por componentes religiosos que indicam simbolicamente a atuação da representação com fortes traços étnicos relacionados à matriz africana que atuam no carnaval de Salvador. Todas as crianças são negras e estão descalças.



Figura 8 A - Representação dos Orixás em cena

A presença dessas crianças em cena, sem sapatos, pode ter muitos sentidos, que vão desde a demonstração de uma relação muito forte da religiosidade encenada com os elementos da natureza, indicando o contato direto com a terra e com a energia que esta fornece, como também traz à baila a memória discursiva da escravidão, trazida com essa ausência dos sapatos, a enunciação desse passado histórico. Dá-se visibilidade ao

não-uso dos sapatos pelos africanos escravizados no Brasil, quando o sapato significava um sinal da liberdade sonhada e da possibilidade de ascensão para o mundo dos brancos.

Tradicionalmente, a escola vem reservando ao Dia do Folclore, acontecimento presente no calendário escolar, uma compreensão basicamente alegórica, esquemática dessa cultura popular, na qual elementos das três raças formadoras da identidade nacional são trazidos à visibilidade da comunidade escolar, de maneira a indicar as chamadas contribuições do branco, do negro e do índio para a formação do povo brasileiro. Qual a representação feita nas festividades fotografadas dos elementos da cultura brasileira? Do negro, do índio, do branco? O que é ser brasileiro? O que representa o branco? Como está representado o negro e o índio? Como o negro era reconhecido? Quanto dessas identidades está representado na linguagem fotográfica em estudo? Quantas estão silenciadas? Como a memória discursiva estabiliza lá e desestabiliza aqui essas identidades? Intuímos aí elementos de busca de caracterizações de identidades percebidas de maneira estanque, a fim de selecionar e classificar as contribuições dos três elementos formadores da cultura brasileira. Que identidade é essa, buscada nessas representações? Que baianidade, que brasilidade é possível extrair do discurso apresentado nessas apresentações escolares? É recorrente a presença dessa representação cultural nos eventos comemorativos do Dia do Folclore na escola, muitas vezes acompanhado de comidas típicas, que representam a contribuição das raças formadoras do povo brasileiro.



Figura 9 – Expressão da Cultura Baiana

Sabemos que o casamento do folclore com o turismo produziu muitos deslizamentos de sentido, o que redundou muitas vezes em compreensões estanques das práticas populares e o uso reducionista dessas expressões da cultura popular. De certa forma, o que se assiste em uma apresentação folclórica não permite perceber o dinamismo das produções populares. Os eventos ficam quase que reproduzindo uma mesma cena, de modo a focalizar uma estilização, ocorrendo, por vezes, adaptações de roupas, instrumentos e linguagem gestual para trazer elementos que muitas vezes não andam juntos, como os gestos, falas e cânticos, para um único momento. Tudo deve acontecer de forma condensada para apreciação de uma platéia ávida pelo exótico, pelo diferente ou mesmo ansiosa pelo máximo de informações que aquela apresentação de cultura diferente da sua possa proporcionar. É a busca para tornar visualmente mais atraente algo que na vida social faz parte de uma rotina nada glamourizada e nem sempre valorizada socialmente. Se pensarmos em uma puxada de rede, em uma baiana de acarajé, em uma luta de capoeira (fig. 9; fig. 10), veremos que esses momentos da vida popular transformada em manifestação folclórica reveste essas atividades laborais de uma áurea de irrealidade e encantamento que, se não estivermos atentos, perdemos totalmente a perspectiva de que se está lidando com fatos da vida, da luta pela sobrevivência, das mãos calejadas pelas cordas, pelo remo, pelo colher de pau; do corpo curtido de sol, do cansaço, da desavença, do perigo, do treino, da experiência. Principalmente quando tais elementos são trazidos junto com apresentação de sacis pulando com uma perna só com seus cachimbos, sereias, caiporas, entre outros personagens do imaginário popular (fig.10).

Devemos pensar também na recepção dessas encenações. Como elas são recebidas e arrumadas. Contribuem para a visualização do exotismo, perspectiva sempre recorrente do olhar sobre o negro? Reforça a perspectiva do primarismo? Que tipo de significado adquire a visualização de uma cena da descida do santo, por exemplo, fora do ambiente do sagrado? Conseguimos pensar no vestuário elaborado, muitas vezes padronizado, adotado pelo grupo que encena? Qual o sentido do enquadramento e sincronia de gestos? Devemos pensar nessas questões quando nos deparamos com uma apresentação de folclore, como nessa que estamos analisando, e o que elas nos comunicam, como nós as significamos. Acreditamos que no contexto sócio-histórico que estamos focalizando na fotografia, e na perspectiva das condições de produção que levantamos, o reforço da perspectiva do exótico, do primarismo é imediato. O que não

contribui para diminuição de preconceitos nem para saída da perspectiva essencializante.

É muito interessante percebermos como os elementos discursivos trazidos nessa festividade e registrados como materialidade discursiva nesta fotografia são as representações contendo o simbolismo dos orixás. Elemento da religiosidade africana de origem ioruba, ou nagô, proveniente do Golfo de Benin.

Os deuses multiplicam-se numa grande diversidade de nomes e atributos, de acordo com as nações e até mesmo das cidades onde são cultuados. Representam estes deuses a natureza e seus elementos - rios (Ojá, Oxum, Oba), vegetais (Ossãe), o arco íris (Oxumaré), os raios e meteoritos( Xangô), os ventos (Iansã). Outros deuses refletem atividades da comunidade - a caça (Oxossi), a guerra e o artesanato como ferro (Ogum) a arte de curar as doenças (Omolu). Outros, ainda, são deuses evémericos, isto é, heróis do passado, figuras mitológicas, seres humanos divinizados pela crença e pela admiração. É o caso de Xangô, que foi rei de Oyó, no país Ioruba, para se tornar um dos mais importantes e poderosos orixás. (SANGIRARDI JR, 1988, p.23).

Faremos aqui uma pequena digressão, para contextualizar e apontar as condições de produção que lhes dão sentido. Normalmente o senso comum pensa a África como um país, não considera a África um continente, nem percebe a pluralidade e diversidade étnica e cultural que compõe o seu território. Os africanos escravizados e trazidos para o Brasil não são oriundos da mesma região, nem da mesma etnia, não tinham as mesmas crenças, língua, nem expressões de religiosidade. As culturas que habitam aquele continente, das que vieram trazidas compulsoriamente para o Brasil, variaram no tempo e obedeceram a fluxos migratórios que se modificaram conforme razões históricas. Verger (1987, p.9) afirma que os daometanos, chamados jêjes no Brasil e os nagôs-ioruba foram os últimos africanos a desembarcarem, antes da extinção do tráfico de escravos em 1850. Devemos lembrar que oficialmente o tráfico foi extinto em 1850, mas o tráfico clandestino de escravos continuou, gerando enormes fortunas a membros da elite baiana. No final do século XIX, teve início um período onde a presença sudanesa (jêje-nagô) passou a ter uma certa centralidade e visibilidade, ao tempo em que ocorria um apagamento da influência dos povos do grupo lingüístico banto, vindos de Angola e do antigo Reino do Congo (fluxo migratório preponderante nos séculos XVI e XVII). “Salvador tornou-se literalmente uma cidade africanizada, pautada no florescimento cultural jêje-nagô, com grande ênfase na preservação de formas institucionais religiosas animadas por uma recente memória” (BACELAR, 2001, p.

126). A chegada contínua de africanos reacendia as relações com costumes e tradições de suas regiões de origem.

Na região da Bahia, estudos importantes sinalizam para a percepção de que não apenas sudaneses, mas também povos de origem banto deixaram suas marcas na cultura local. De modo simplificado para o que nos interessa aqui, os orixás são entidades de origem ioruba. E estão marcados na fotografia na representação simbólica das cores e adereços insinuados.

Como estão representados os aspectos da religiosidade de matriz africana? Em que medida o caminho da folclorização, do exotismo, do essencialismo caracterizam discursos em que as formações ideológicas expressam preconceitos presentes no cotidiano escolar? Afirmamos que esse olhar é preconceituoso, na medida em que a religião é a do branco, europeu, católico. Está representada nesse sentido. A religiosidade dos negros, adeptos do candomblé, é seita, é menor, inferior, pode ser vista como folclore. Quais os espaços e ocasiões possíveis para visibilidade do negro? O que se poderia dizer sobre os elementos de viés étnico caricaturados nessa imagem e em outras (fig.9; fig.10), do samba-de-roda, da capoeira, dos orixás? Teriam o sentido de valorizar o papel histórico desempenhado pelos afro-descendentes na construção da cultura brasileira? Estaria se atestando o reconhecimento à cultura negra, presente nas expressões mais significativas da brasilidade? Pode ser lido assim hoje? Podiam ter essa leitura lá no momento da fotografia registrada? Difícil dizer. Se pensarmos na multiplicidade de sujeitos e posições tomadas por ele, é possível que essa leitura fosse também encontrada nas décadas de 1970, 1980, 1990 ainda que não de forma dominante, devido a outros atravessamentos que significavam diferentemente. Mas se considerarmos a marca do preconceito que sempre discriminou os negros na sociedade baiana, se considerarmos “no tempo que negro não entrava no baiano, nem pela porta da cozinha” como canta Gilberto Gil, artista negro e atual ministro da Cultura, na música Tradição, veremos que havia lugares onde o negro podia estar e outros que não.

A presença do negro na música, com sua voz e ritmo, era vista e pensada como componente biológico e não como elemento da cultura. O negro é “naturalmente” musical, tem “naturalmente” o samba no pé. Nos esportes, nem todos (na natação, no tênis, eram algumas das exceções), também era tolerada a visibilidade. No mais era saber o “seu lugar” e negociar formas de embranquecimento para evitar as discriminações. Essa questão, no entanto não é o nosso foco neste trabalho.

Preocupa-nos apontarmos direções e levantarmos problematizações diante da percepção da presença de um discurso com fortes marcas na direção da construção da identidade nacional, percebida a partir da contribuição de matrizes branca, negra e índia, trazidas no discurso e práticas escolares. Essa pretensa unidade mítica da constituição do estado nacional brasileiro, presente no discurso pedagógico a partir da década de 30, vai sendo institucionalizada na formação de uma memória discursiva presente no ambiente escolar. Os espaços, onde e como essas participações - européia, africana e indígena - podem ou devem funcionar constituem o foco das indagações propostas. Não nos esqueçamos de que interpretar é construir sítios de interpretação, é tornar possíveis gestos de interpretação, que é o que fazemos aqui.

Social e politicamente falando, sabemos que a historicidade brasileira é marcada por hierarquizações e motivações conflituosas, oriundas de uma sociedade pautada na desigualdade social, no preconceito racial, no grande número de analfabetos funcionais. Nesse quadro, o mito das “três raças une a sociedade num plano ‘biológico’ e ‘natural’ prolongado nos ritos de umbanda, na cordialidade, no carnaval, na comida, na beleza da mulher (e mulata) e da música.” (DAMATTA, 1987, p. 70).

O questionamento de como elementos da cultura negra são tratados no âmbito da educação é antigo e é elemento de nossa consideração, uma vez que a discussão da utilização dos elementos de cultura afro-baiana apenas nos espaços reservados ao folclore, utilizando de maneira estereotipada elementos de religiosidade de matriz africana, pode indicar uma linha de abordagem interpretativa. É a formação discursiva e a memória discursiva que interessa. O que estaria em jogo nesse contexto? Em que sentido as práticas sociais vivenciadas na escola continuam a desrespeitar, estigmatizar, “folclorizar”, homenagear essas expressões culturais?

A realidade é contraditoriamente construída por diferentes grupos; seguidamente as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto ou uma posição; por fim as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1988, p.23).

Trariam essas utilizações somente aspectos negativos a serem destacados? No âmbito da escola, como avaliar essas sistemáticas utilizações, apresentações e

representações da cultura dita baiana e mesmo da construção da baianidade baseada nesse aspecto? A heterogeneidade das muitas “Bahias” ficam silenciadas diante da hegemonia da tradição nagô, da Bahia do azeite, com o discurso da identificação nacional que foi construído através de elementos da literatura, como o da obra de Jorge Amado, das artes plásticas, com os trabalhos de Caribé, da música de Dorival Caymmi, para ficarmos num momento específico dessa construção. Contraditoriamente observamos uma formação discursiva que questiona essa hegemonia. Ao tempo em que se desenvolve também o encampamento - pelo Estado e pela sociedade como um todo - do mito da democracia racial brasileira o qual tanto interessou e motivou estudos internos e externos, Costa (1999), discute sociologicamente a existência dos mitos, mostrando que eles também constroem realidades, isso porque as pessoas se conduzem na vida cotidiana conforme suas crenças. Os discursos científicos não estão imunes a esses mitos, constituem formações ideológicas que desenham leituras diferentes a depender da posição-sujeito. Grosso modo, nesse estudo Costa (idem) retoma os argumentos de maior visibilidade na década de 1940, quando Gilberto Freyre fez a defesa do mulato e da mestiçagem da sociedade brasileira, apontando a democracia racial, sempre comparativamente à realidade norte-americana, como elemento comprometedor entre negros e brancos. E sinaliza que na perspectiva dos anos 1960, os estudos de Florestan Fernandes, Otavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso destacavam que o preconceito contra os negros no Brasil era um fato. Os negros não foram legal e formalmente discriminados, mas foram “naturalmente” segregados sem chance de ascensão social, posição que nega o mito da democracia racial.



## Figura 10 – Encerramento de Apresentação

Como explicar essas diferentes formações discursivas? Como explicar o que hoje parece ser a cegueira da geração de Freyre, já que os dados estatísticos que mostravam a posição dos negros nos diferentes campos da sociedade brasileira, facilmente localizáveis, não eram considerados? Como explicar a nova interpretação impelindo ao desmascaramento? As condições de produção, considerando o contexto sócio-histórico do período, podem indicar uma maior oportunidade para percepção do preconceito, como parte da luta política das lutas contra as oligarquias tradicionais. As revisões se processam sob novas filiações ideológicas, fruto de novos contextos sociais em que o papel da Universidade de São Paulo é um elemento a ser considerado. Este é, por exemplo, um argumento trazido pela autora referida.

Que o branco, o negro e o índio sejam fundamentais na compreensão da formação da cultura do povo brasileiro, não há o que discutir enquanto dado da realidade empírica. Há, contudo, uma distância significativa entre a presença empírica dos elementos que compõem a nossa formação cultural e seu uso ideológico na construção da identidade nacional. Damatta (1987, p.62 ) alerta:

Esta triangulação étnica pelo qual se arma geometricamente a fábula das três raças tornou-se ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos políticos, intelectuais e acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do “branco”, do “negro” e do “índio” como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas.

Para ele, diferentemente dos Estados Unidos, onde tal triangulação não aparece, apesar da presença do branco colonizador, do índio e do negro - ficando o negro e o índio nos EUA situados nos pólos inferiores de uma espécie de linha acima perpendicular na qual sempre situavam-se os brancos acima -, “naquele país, como têm demonstrado muitos especialistas, não há escalas entre elementos étnicos. Ou você é índio ou negro ou não é. O sistema não admite gradações” (DAMATTA, *idem*, *ibidem*).

Esse aspecto da triangulação de raças que estão na base da construção da identidade nacional brasileira interpenetra os domínios explicativos da cultura. Fornece elementos para projetos políticos os quais podem conter desde o desejo de branqueamento como saída - e busca de prestígio e valorização social - até a visualização de uma sociedade singular, diante do encontro harmônico das três raças, que, em última instância, apresenta-se como a formação ideológica da democracia racial brasileira. Lembramos que o sujeito constrói seu dizer no repetível, que o enunciador

produz seu discurso em uma rede de memória, repetindo, lembrando, mas deslocando-se do já dito. Na perspectiva clássica, a cultura era tratada como “coisa”, algo criado pelos “dominantes e internalizado pelas camadas populares. É preciso estar atento que cultura é um processo que envolve criação e luta.

A questão da identidade não é uma questão nova. O que ocorre é que as velhas identidades, que estabilizavam o mundo, com sujeitos unificados, centralizados, dotados de capacidade de razão, consciência e ação, cujo centro era um eu essencial (HALL, 2001), não se sustentam mais diante de concepções que envolveram a percepção do papel do outro e da interação na constituição das identidades. No chamado momento pós-moderno, o sujeito, antes apresentado como tendo uma identidade estável e unificada, cede lugar para as identidades fragmentadas, contraditórias e múltiplas. A identidade não é essencial. Ela não é um dado da natureza, mas uma construção histórica. “A identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, idem, p.21). No contexto das transformações tecnológicas, em que a velocidade das comunicações determina uma nova globalização, a partir de uma nova visão social emerge uma gama de diferenciações, que não podem ser definidas (nunca puderam de fato), em função da classe social ou da condição de nacionalidade.

Voltando ao âmbito da fotografia e de sua discursividade, apesar da sinalização já pontuada a respeito da conjuntura histórica do período, cabe um aprofundamento, considerando o quadro de modernização na cidade de Salvador e o reflexo no que tange ao contexto da afirmação da negritude no período histórico considerado. Desde a década de 1950, mas principalmente a partir dos anos 1970, a sociedade baiana se modifica significativamente. De uma sociedade de *status*, passa a estruturar-se em classes. A burguesia local vinculada aos interesses nacionais e internacionais, a classe média e a classe operária, com grande contingente negro, buscavam a ascensão social e afirmação de espaços de pertencimento. Nessa conjuntura, associado “ao mito da democracia racial, afirmava-se o mito da democracia cultural, possibilitando aos negros cultivar sua herança africana” (BACELAR, 2001, p.190) com exaltação e celebração da África. Ocorre o crescimento do movimento negro e, no bojo da elaboração de uma nova proposta para o carnaval, revivendo de forma contemporânea os afoxés, surge no bairro da Liberdade o bloco Ilê Aiyê, consolidando-se então o sentido de pertencimento étnico para um contingente significativo de negros baianos. Bacelar (2001, p.192) afirma que a

cultura tornou-se ideologia e política na construção da identidade social do negro em Salvador. “Ocorre uma re-significação dos valores culturais com o intuito de reafirmação da ligação com a África-Mãe” (PINHO, 2004, p.33). De forma dinâmica, as raízes africanas inventadas foram revividas nas trancinhas, nas cores das roupas, nas argolas, nas músicas, nos enfrentamentos com valores constituídos. Outros afoxés e blocos surgiram, o Olodum, o Araketo e, na década de 1980, ocorre uma verdadeira explosão de negritude pela cidade, espalhando-se por toda a sociedade e mexendo com os valores e as instituições. Os blocos criam uma África mítica que funciona como referencial para construção de narrativas de identidade étnica. Diante dessa expansão criativa, o mercado e o Estado não perdem tempo e admitem esta produção como “retrato da baianidade”. A escola vai sentir a necessidade de rever comportamentos e práticas, posturas e currículos, ideologias e silenciamentos diante da emergência dessas novas discursividades que se ancoram em práticas efetivas. Novos espaços de negociação e conflito entre formações discursivas diversas se tornam visíveis, e as formações ideológicas que perpetuavam a identificação do negro a aspectos negativos, de inferiores, primitivos, feios e sujos começam a ter visibilidade e a ser combatidas. A fotografia em análise se situa, em um contexto de escola pública, nessa conjuntura de efervescência, momentos iniciais e ainda ambíguos, que são coroados muito tempo depois com a iniciativa legal da publicação da Lei 10.639/03, que determina em todo o território nacional a alteração da lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, incluindo o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Este estudo partiu de uma inquietação que pretendia compreender o sentido de grupos de fotografias de festividades escolares, notadamente fotos que retratavam as festas natalinas, juninas e relativas ao dia do Folclore, sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa. Tínhamos uma idéia do que teríamos que mapear, a fim de, mesmo diante da incompletude da linguagem, do eterno deslizamento dos sentidos, da posição comprometida e determinada do sujeito, tentar construir uma narrativa que indicasse o esforço rumo a esse entendimento. Com formação em história, percebendo a importância da fotografia como documento, registro de um dado momento, suporte da memória capaz de trazer muitas informações e possibilitar o aflorar de lembranças, mesmo que entendendo já, como uma produção que traz as marcas do seu contexto, do seu caráter de acessoriedade, foi preciso caminhar pelo universo da linguagem não verbal para tentarmos identificar, aguçar o olhar para ler, para o que parecia já dado. O que se apresentava como óbvio, já que estava às vistas do sujeito que percebia e que se propunha a analisar.

O nosso objeto, as fotografias de festividades escolares, considerado na perspectiva da linguagem, deveria ser visto como materializador de discursos. A busca da teoria que alicerçasse o nosso caminhar não ficou restrita à AD, na qual caminhamos com Pêcheux e estudiosos brasileiros como Orlandi, Gregolin, Fernandes, Fiorin entre outros. Elegemos os conceitos de Condições de Produção, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Interdiscurso ou Memória Discursiva para nos instrumentalizar. A eleição desses conceitos nos possibilitou certa organização, ancorando num terreno menos instável para situar as nossas análises, mesmo com todo atravessamento e deslizamentos de sentidos observados, principalmente quando comparávamos com a atualidade e percebíamos as mudanças na maneira de entender cultura e identidade.

Foi necessário pesquisar e entender a fotografia enquanto fenômeno físico-químico-cultural. A percepção de que as fotos são suportes de lembranças, que mexem com o imaginário e constituem memórias, demandou a teorização de como e porque o senso comum delega à fotografia a função de comprovação da imagem exata do real. Essa foi a percepção que acompanhou o nascimento da fotografia e esteve em voga durante todo o século XIX; a idéia da semelhança, da mimese, do espelho. Daí, a percepção da foto como produção, passando pela pesquisa do esforço desenvolvido por

autores como Barthes, Sontag, Walter Benjamin, Dubois e Boris Kossoy, em que a condição indicial da foto, presa ao referente, presa a um real, lá posto, marca o grande potencial de materialidade contida nesse texto, ao mesmo tempo em que por mexer com o a subjetividade reflete visões de mundo, valores do fotógrafo e da sociedade em que vive. O fotógrafo, o motivo, a técnica e as coordenadas de situação dadas pelo tempo e lugar do registro estão impregnadas de historicidade. Partimos para localizar a discursividade das fotos, que foram selecionadas em função de festividades que compõem o calendário escolar. Caminhando o tempo todo, sentindo o entrelaçamento da história com a produção da materialidade dessas imagens e percebendo a necessidade de situarmos no tempo essa discursividade. Para entendermos os sentidos atribuídos, tivemos que preparar o nosso olhar para uma linguagem não verbal. Não estávamos treinados para isto. Tudo parecia óbvio, a sensação de estranhamento teve que ser construída, foi preciso re-conhecer a realidade, no sentido de conhecê-la outra vez. Assim como entendemos não ser possível ler o homogêneo, não é possível ler/ver/perceber aquilo que não estranhamos. O que ver? Como perceber? Leituras sobre semiótica, semiologia, as teorias da percepção, as leituras sobre cinésica, proxêmica, os símbolos, as cores, os espaços e gestos significando. A descoberta da imagem, a impotência diante dos muitos caminhos possíveis a seguir. Vencemos esta sensação e nos aproximamos das fotografias e do imaginário que envolve as festividades focadas.

Localizamos em cada fotografia a formação discursiva mais forte, e a elegemos dentro dos indícios marcados na fotografia, dentre outras possibilidades não abraçadas. Com esse norte, delineamos a formação ideológica que dominava cada grupo. Buscamos um fio que ligasse os grupos entre si, uma unidade subjacente a unir os momentos festivos no ambiente escolar. Percebemos que as fotografias de festividades funcionavam coerentemente no sentido de uma discursividade, que dava conta de contextos culturais, de vivência coletiva com vistas à construção/fortalecimento de uma identidade nacional. Afirma-se a nacionalidade brasileira a partir de representações de matrizes culturais formadoras da Nação.

Apresentamos os conceitos e analisamos o funcionamento desses conceitos entrelaçados nas fotografias. Efetuamos a construção do dispositivo analítico. Indicamos as condições de produção, a historicidade dos discursos nas fotografias, a formação discursiva, a formação ideológica, o interdiscurso e a memória discursiva. Na análise, ficou claro, que esses conceitos caminham juntos, eles interagem entre si e um interfere no outro. Não escamoteamos os nossos passos, indicamos que após a

observação, escolhemos pelas marcas deixadas nas fotografias, depois de selecionados os sinais de maior visibilidade, ao mesmo tempo em que identificávamos as ausências e o caminho que possibilitaria melhor desenvolvimento. Na fase da descrição, já aparecia a proposta da narrativa a ser seguida.

No grupo A relativo às fotografias natalinas, observamos na representação do baile pastoril uma formação discursiva de fundo religioso, em que no contraponto com o não-dito percebemos a valorização de uma tradição folclórica de matriz européia no entrelaçamento com o discurso de simbologia católica. Estão fortalecidos um dos elementos fundantes da colonização brasileira, o branco europeu, alicerçado nessa festividade nas representações culturais em que o elemento português e o catolicismo aparecem de maneira hegemônica. Nesse lugar, festa natalina de encerramento do ano letivo, afirma-se a hierarquia do colonizador europeu, sob as demais representações: a africana, a indígena. Observamos que mesmo nas suas referências rurais e populares (presença da natureza, cestinhas de flores, frutas e hortaliças, as pastoras, os pastores), a contragosto do que se observa nas referências rurais regionais (Grupo B), o imaginário, a memória discursiva acionada funciona no sentido de valorizar qualitativamente essa matriz da formação nacional, demonstrada pelo cuidado das vestimentas e pela ordeira apresentação desenhada da fotografia. Estão silenciados, ou trazidos pelo silêncio, os primeiros habitantes da terra e os africanos escravizados portadores de outras referências culturais. Considerando ainda, que estes bailes eram práticas de iniciativa popular em desuso, a iniciativa institucional escolar no sentido de resgatar essa tradição, em vista da efusividade trazida pelo período modernizante vivido tanto pela população de Salvador, quanto pelo Brasil como um todo, tem também seu peso ideológico a ser considerado.

No grupo B, a festividade junina está contextualizada no sentido de trazer à tona o imaginário do mundo rural para uma ambientação urbana, moderna e sugerida como progressista. Entendida como a festividade das mais marcantes do mundo escolar, os festejos juninos com suas quadrilhas, entrelaça múltiplas discursividades, com elementos que imbricam posturas regionais, comportamentais, de mando político, atividade econômica, crenças religiosas e manutenção de tradições culturais. Entre formações discursivas de características religiosas e de cunho popular detectáveis, selecionamos a formação discursiva que põe a circular no ambiente escolar um imaginário do homem do campo. No não-dito, identificamos, nas marcas deixadas na fotografia, situações que retratam a leitura ideológica apresentada discursivamente do

homem rural, visto como “matuto”, “caipira” “atrasado”, representado de forma caricata e inferiorizante (em trajes remendados) e combinações pouco usuais. No contexto da escola, essa discursividade funciona confrontando dois mundos visto como antagônicos, o rural e o urbano, o tradicional e o moderno. A valorização implícita pode ser lida de maneira favorável ao mundo das invenções tecnológicas, do acesso a serviços e situações de conforto, do saber valorizado socialmente, em contraponto às representações feitas do mundo rural. Novamente as hierarquizações, nas quais o melhor e superior corresponde à cidade. Este pelo menos é o indicativo retirado da posição sujeito da escola, ancorado nas visões relativas à cultura que circulavam em seus espaços. É intuitivo dentro da perspectiva da construção/fortalecimento da identidade nacional a veiculação do nordeste (região do forró, das quadrilhas, dos coronéis e verminoses) como espaço do atraso, de manutenção de superstições e credices enquanto o sul e o sudeste eram representados como moderno e dinâmico, correspondendo de fato ao desenvolvimento industrial, crescente urbanização e explosão do consumo na sociedade brasileira. Temos então um recorte interno, onde discursivamente se apresenta as heterogêneas realidades sociais e se toma partido do caminho para “evolução”.

Finalmente com relação ao grupo C, identificamos a formação discursiva da religiosidade de matriz africana funcionando nos espaços das festividades do dia do folclore. Enquanto as referências da religiosidade católica encontram-se nas comemorações natalinas, marcando predominantemente o encerramento do ano letivo, a religiosidade simbolicamente representada como do negro (os gestos de ritual religioso, as cores e indumentárias adotadas) aparece no espaço do folclórico. A representação dos orixás, entidades divinas da cultura iorubá, assumida pela escola discursivamente como folclore, termina por perpetuar os estereótipos de primitividade, superstição ou credices com que sempre foi tratada a relação com o sagrado da tradição de matriz africana. A valorização e hierarquização permanecem e a posição-sujeito assumida institucionalmente pela escola é que o legado cultural negro localiza-se no campo do exótico, do pitoresco, do diferente e do curioso, significando um posicionamento ideológico que não corresponde à dita igualdade cultural. A memória discursiva acionada traz à tona a maneira como os africanos escravizados e mestiços viviam, eram tratados e as estratégias adotadas para sobrevivência. Ao mesmo tempo em que se denuncia que estes valores tão grandemente negados, que funcionavam e circulavam ao tempo que os negros trabalhavam e construíam a nacionalidade brasileira são agarrados

pelos interesses institucionais e do capital como marketing da cultura baiana, estacionando em estereótipos que terminam por homogeneizar as pluralidades que formaram a cultura regional.

O ambiente escolar caracteriza-se pela preocupação pedagógica, que não existe sem intencionalidades, nem objetivos pré-determinados. Essas preocupações mudam no tempo e se desenham diferentemente, imbricada como está a instituição escolar à sociedade abrangente. Buscamos então compreender qual o entendimento de cultura que a escola estava sujeita e como conduziu suas práticas. Considerando apenas os momentos lúdicos. Refletimos sobre a composição do calendário escolar e nos ressentimos de pesquisas nesse campo. Relacionamos a escola ao Estado, percebemos seu engajamento na construção da nacionalidade e do mito fundador das três raças para a nacionalidade brasileira. Avaliamos recursos biologizantes para construir demandas culturais. Esse é o carro-chefe de toda a nossa argumentação, que acabamos de sistematizar.

Não foi uma caminhada tranqüila, e acreditamos que não é possível concluir aqui nada de forma taxativa, nem com pretensões de definitividade. Está tudo em aberto, mas temos convicção de que, sem levar em conta a historicidade, não é possível compreender os sentidos, nem os discursos. O contexto histórico marca a linguagem, oportunizando o entendimento de leituras que se transformam no tempo. O que consideramos importante situar é que não se pode trabalhar com uma concepção de história estática, como se compreender algo historicamente ou perceber a historicidade de um texto, de uma imagem, tenha a ver com uma ordem cronológica, ou noções de causa-e-efeito apontadas mecanicamente. Não podemos pressupor que o sujeito que constrói a história tem controle e consciência sobre os discursos que enuncia. Como se dependesse de sua vontade e apenas dela instituir o dizer. Se numa determinada conjuntura foi muito importante para as forças econômicas e sociais instituir o Estado Nacional, com fronteiras, povo, moedas e leis de forma unificada, se por conta dos interesses do capital, os Estados trabalhavam com os nacionalismos enquanto ideologia que poderiam garantir a coesão entre povos diferentes. É importante considerar que esse fato fez surgir projetos políticos que costuravam no plano educacional uma nação formada por cidadãos que deviam se perceber em igualdade de condições. Esse discurso formal, estabelecido no ordenamento jurídico, não corresponde à realidade social. Esse fato é facilmente perceptível, basta que avaliemos os espaços de negros, índios e pobres na sociedade brasileira, e a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas que

equilibrem as desigualdades. No que tange às representações culturais de festividades escolares, as posições hierarquizadas demonstram que os valores culturais de matriz europeia estão sempre em primeiro plano e associados positivamente.

As abordagens da AD, nas leituras feitas, trabalhavam com o texto escrito, apesar das sugestões da possibilidade da montagem de dispositivos com imagens. Foi uma grande ousadia o trabalho com fotografias, uma vez que não tivemos um parâmetro para seguir. As marcas deixadas na linguagem fotográfica podem ser percebidas e analisadas de muitas maneiras diferentes.

Esforçamo-nos por pensar a dialética dessas fotografias e o discurso enquanto materialidade impressa nelas, o que, se por um lado aponta a constituição de uma memória discursiva voltada para a idealizada unidade nacional, escondendo, ocultando as desigualdades sociais vivenciadas pelo negro e pelo índio, mas também pelos brancos “quase pretos de tão pobres”, como diz Caetano Veloso, por outro lado trazem o povo para a cena política da escola, como demonstrado nas fotografias de festividades natalina, junina e folclórica. Essa duplicidade tem um funcionamento efetivo, contraditório, mas aproveitado diferentemente pelas possibilidades de diferentes leituras. As interpretações, percepções não estão concentradas em uma única instância, que detêm o poder de dizer. As fotografias dessas representações culturais demonstram esses duplos aspectos, esses sentidos ambíguos os quais, ao mesmo tempo em que dão visibilidade privilegiada para certos grupos (católicos, europeus, brancos, cidadãos), possibilitam a sua crítica. A busca por modificar, enquadrar os grupos de menor prestígio social (homem rural, negros, religiosidade de matriz africana) dentro dos ditames de modelos socialmente aceitáveis e de maior prestígio social acentua a permanência e o papel de resistência das manifestações sociais de cunho popular. Manifestações estas que, mesmo apresentadas em lugares não tão apropriados (como o de ritual religioso no grupo do folclore) são deslocadas e localizadas, de acordo com os mais diversos interesses populares também. Recentemente, eventos ligados à tradição negra estão sendo deslocados no âmbito da escola para o dia 20 de novembro, o dia de afirmação da consciência negra. Cenas populares estão presentes na escola, os significados disso são múltiplos, a depender das subjetividades.

Este estudo tem como objeto a fotografia de festividades escolares, que é elemento da cultura, formatada em uma cultura e pensada em função dessa cultura. O discurso nas fotografias escolares, enquanto expressão das representações e das festividades da cultura escolar, não pode ser estudado encastelado em um único bloco

de referências teóricas, mesmo porque a própria AD não admite uma visão estritamente lingüística, já que a busca é de fato compreender as inter-relações da linguagem com a história. Dizendo de outra maneira, as fotografias escolhidas são imagens selecionadas em função de um contexto histórico e de uma concepção de afirmação nacional, que se fazia presente até mesmo nos momentos mais lúdicos do cotidiano da escola, estão aí as fotografias com a discursividade analisadas. O que conseguimos ler nessas fotos é resultado de uma interpretação, o que fazemos no mundo é exatamente isto: interpretar, perceber gestos de leitura. Vemos nessas fotos uma necessidade de construir uma comunidade regional, em que se constitui a baianidade, e ao mesmo tempo a construção do nacional. Existe uma concepção de formação da nacionalidade brasileira que guia não apenas as festas, mas também a prática educativa de um período que vivenciava a modernização da sociedade brasileira, em que se acreditava na possibilidade de progresso sem fim, no qual a escola esteve engajada. O Brasil era um país que ia para frente!

A AD busca fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, enquanto objetos da cultura, trabalhando as significações, mas nunca estacionando na interpretação ou na crença de um sentido verdadeiro. O discurso é o lugar social de inscrição da enunciação do sujeito, que tem materialidade histórica e ideológica. O indivíduo, embora tenha a ilusão de autonomia discursiva, submete-se às condições de produção a que está sujeito, inserindo a si mesmo e ao seu discurso uma determinada prática ideológica.

Refletir sobre o papel destinado à educação na constituição da identidade nacional, na construção das identidades individuais, é fundamental. Na contemporaneidade, as identificações de classe, sexo, geração, etnia, religião, gênero estão sendo representadas e significadas a todo instante. As identidades estão fragmentadas. Somos ao mesmo tempo brasileiros e católicos, e negros, e mulheres e operários. Os conflitos e as discursividades desenvolvidas em função dessas identidades, que coabitam muitas vezes no mesmo indivíduo, modificam-se, invalidando as verdades universais tão ao gosto da racionalidade moderna.

Perceber como a linguagem atua para essa constituição é básico, já que temos que admitir como as identidades são percebidas dentro e não fora dos discursos, produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias escolhidas, por iniciativas estimuladas e

aceitas, constituídas no jogo de modalidades específicas de poder. Razões pelas quais as tradições culturais presentes no discurso das fotografias dão ênfase a determinados aspectos e apagam outros. Como já sinalizamos, são destacados elementos da religiosidade católica (fotografias natalinas), elementos da cultura do interior (fotografias juninas) de religiosidade afro-baiana (fotografia do folclore). Existe uma intencionalidade que põe a funcionar cada um desses elementos. O apagamento se processa na convivência conflituosa e nas relações de poder que delimitam os espaços e lugares onde os grupos de menor prestígio e força social podem atuar, mesmo considerando o espaço escolar.

Acreditamos que cumprimos ao que nos propusemos, mais tempo tivéssemos e nunca se acabavam as teias tecidas pelas significações engendradas. Acreditamos ter contribuído, pelo processo percorrido, para o estudo da fotografia, demonstrando ser possível apreendê-la enquanto discursividade. Percebendo-a enquanto linguagem portadora de ideologia, a depender da posição-sujeito que ocupa. No caso, a instituição escolar constituiu-se como sujeito das discursividades lidas nas fotografias, um sujeito heterogêneo, com muitas vozes, relacionado ao papel do Estado e de outras iniciativas políticas. A escola já foi vista como aparelho reprodutor das camadas dominantes, mas ela também é o espaço das camadas dominadas, que são sujeitos históricos e, mesmo sob condição de dominação, atuam e significam. Portanto, a escola se apresenta como um espaço múltiplo, onde os movimentos sociais também se fazem representar, determinando deslocamentos de sentidos.

A falta de pesquisas anteriores sobre a Escola Getúlio Vargas dificultou a localização dessa dinâmica micro de maneira mais próxima. Cobrimos as festividades selecionadas, ancorando-as nas condições de produção de maneira ampla e nos quadros simbólicos que elas se constituem. Acreditamos ter cumprido os objetivos propostos na medida em que indicamos um sentido possível para a leitura de tais fotografias. Todas elas contendo representações da cultura nacional, focadas na perspectiva da unidade de interesses entre os grupos formadores da nacionalidade, constituída a partir das contribuições do branco, do negro e do índio. Percebemos o silenciamento em torno do índio, ausência significativa. Silêncio que fala e denuncia a situação dos povos indígenas e seus descendentes na sociedade brasileira e nas escolas baianas. Haveria fotografias não selecionadas sobre a representação da cultura indígena? Por que essas fotos não foram vistas? Qual a discursividade apontada com essa ausência? Com essa

interrogação, pensamos indicar a incompletude deste trabalho e também dos sentidos da linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stela Borges. **Negativos em vidro**: coleção de imagens do Colégio Antonio Vieira, 1920-1930. Salvador: EDUFBA, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, Nelson. **O baile pastoril na Bahia**: um espetáculo do Recôncavo Baiano dedicado a Vila de Abrantes. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Música e Artes Cênicas, 1979.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BACELAR, Jeferson. **A hierarquia das raças**: negros e brancos em Salvador. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luis Costa (Org). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: Walter Benjamin: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica. In: LIMA, Costa Luis (Org.). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Maria Elisa Linhares. **História e fotografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAGA, Júlio. **Na gamela do feitiço**: repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Salvador: EDUFBA, 1995.

BRANDÃO Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, S.P: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion e MAUD, Ana Maria. História e Imagem: Os exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Maria do Socorro. **Imagens de um tempo em movimento: cinema e cultura da Bahia nos anos JK (1956-1961)**. Salvador: EDUFBA, 1999.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Superstições e costumes**. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Antunes e Cia. LTDA., 1958.

CHARTIER, Roger – Introdução. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHAUÍ, Marilena. Direito à memória: natureza, cultura patrimônio histórico-cultural e ambiental. In: **Cidadania cultural**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 103/128.

Comissão Nacional de Folclore – Carta do Folclore Brasileiro. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 7.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. A estranha memória da Análise do Discurso. In INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005 p.25 a 32.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p.87 a 85.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005 p.157-165

DUBOIS, Phillipe. **O ato fotográfico**. Campinas, São Paulo: Papius, 1994 (Coleção Ofício arte e forma) p. 11 a 107.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2007.

FERRARA, Lucrecia D'alesio. **Leitura sem palavras**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso no Brasil: notas da sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves e SANTOS, João Bosco Cabral (Org.) **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2007. p. 11 a 46.

FIORIN, José Luis. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória com que sonha nossa vã autoria. In: GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003. p. 47-58

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: Descrever - Interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e História In: NAVARRO, Pedro. **Estudo do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006. p.19- 34

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3. ed. São Paulo: Atelier, 2002.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Atelier, 2007.

KUBRUSLY, Cláudio. **O que é fotografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais. Elementos para uma análise marxista**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re) ler Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MAUAD, Ana Maria. A imagem e auto-imagem do segundo reinado. In: **História da vida privada no Brasil: império**. NOVAIS, Fernando A. (Coord.) São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEGALE, Nilza B. **Folclore brasileiro**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, João Manuel Cardoso de. e NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidades modernas. In: NOVAIS, Fernando A. (Org.) e SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org. do volume). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação na Bahia** – coletânea de textos. Projeto Memória da Educação na Bahia. Salvador: Editora da Uneb, 2001.

MONTES, Maria Lúcia. As figuras do sagrado entre o público e o privado. In: NOVAIS, Fernando A. (org) e SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MORAIS FILHO, Alexandre Mello. et al. **Bailes pastoris na Bahia**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

MORAIS FILHO, Alexandre Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MUAZE, Mariana. Sem perder a pose. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1 /n.7 janeiro 2006.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Org.). **Introdução à lingüística**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-141.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 5.ed. Campinas, SP: 2003

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. (org). Análise de Discurso In: **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, S. P: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula, 1995.

PAYER, M. Onice. O rural no espaço público urbano. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **A cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 165-173

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Campinas, S.P: Editora UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito**. 2.ed. Pr: Criar Edições Ltda, 2004.

RECTOR, Mônica e TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo**. 4.ed., São Paulo: Editora Ática, 2005.

SANGIRARDI JR. **Deuses da África e do Brasil: candomblé e umbanda**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p.15 a 45.

SARGENTINE, Vanice Maria Oliveira. A construção do corpus discursivo em análise do discurso. In: NAVARRO, Pedro. **Estudo do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 35-44

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII e XIX**. São Paulo: Corrupio, 1987. p. 9 a 17.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Ancorando quadros de formatura na história institucional**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt>>. Acesso em: 22 out. 2005.