

MÁRCIA ANDREA DOS SANTOS

**“NÓS SÓ CONSEGUIMOS ENXERGAR DESSA  
MANEIRA...; REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES”**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada, na Área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Machado Maher

CAMPINAS  
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

F681n	<p>Santos, Márcia Andrea. Nós só conseguimos enxergar dessa maneira... : representações e formação de educadores / Márcia Andréa dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Diversidade linguística. 2. Diversidade sociocultural. 3. Representações. 4. Educadores - Formação. I. Maher, Terezinha de Jesus Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">oe/iel</p>
-------	---

Título em inglês: "We can only see things this way..." Representations and teachers education".

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Linguistic diversity; Socio-cultural diversity; Representations; School professionals education.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (orientadora), Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante, Profa. Dra. Maria Ceres Pereira e Profa. Dra. América Lúcia Silva Cesar. Suplentes: Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras, Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci e Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos.

Data da defesa: 26/02/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

C<sub>1</sub>  
R-807

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher



Marilda do Couto Cavalcanti



Maria de Fátima Silva Amarante



Maria Ceres Pereira



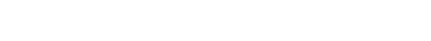
América Lúcia Silva Cesar



Maria Viviane do Amaral Veras



Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Maria Elena Pires Santos



Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

IEL/UNICAMP  
2010



9915505008

## Resumo

O problema de *Multifluxo* (Fluxo de Multiproduto) em uma rede é um modelo de Programação Matemática com muitas aplicações práticas. Neste trabalho, apresentamos um estudo computacional do Método Primal-Dual de Pontos Interiores aplicado ao problema de *Multifluxo*. Destacamos a resolução do sistema linear das direções, onde é utilizado o método dos Gradientes Conjugados com uma combinação dos preconditionadores *Diagonal* e *Floresta Geradora Máxima*. Vários experimentos computacionais foram realizados, incluindo duas regras de atualização do parâmetro de centragem, três pontos iniciais e critérios de parada no Gradiente Conjugado, entre outros. Apresentamos ainda a caracterização da base de Multifluxo, uma heurística para a obtenção de uma base ótima a partir de uma solução interior “quase-ótima” fornecida pelo Método Primal-Dual e um estudo sobre a degenerescência.

## Abstract

The *Multicommodity Flow Problem* is a model of Mathematical Programming defined on a network that has many important applications. In this work, we perform a computational study of a Primal-Dual Interior Point Method applied to this problem. We solve the linear system of iterate displacements using the Conjugate Gradient Method with a combination of the preconditioners *Diagonal* and *Maximum Spanning Forest*. Several computational experiments were performed, considering different starting points, different rules of the centering parameter update and different stopping criterion for the Conjugate Gradient. We present a characterization of the Multiflow basis, a heuristic for constructing an optimal basis from an interior “quasi-optimal” solution given by the Primal-Dual Method as well as a study about degeneracy.



Dedico este trabalho,

Aos meus amados filhos, Caio e Eduarda.

À minha mãe Aidith sempre presente nos momentos mais importantes de minha vida.

A Ivan, pelo apoio e incentivo nos meus momentos de incertezas.

Aos amigos Ivânia, Vânia e Maria Gorete pelas palavras amigas.



## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço,

A Deus protetor e guia dos caminhos longínquos que busquei trilhar.

À Terezinha de Jesus Machado Maher, orientadora deste estudo, presença de luz, mão auxiliadora, palavra firme a conduzir-me nas incertezas do caminho percorrido.

À Marilda Cavalcanti, coordenadora do CEFIEL, às contribuições ao Projeto de Pesquisa desta tese.

À América César e Maria de Fátima Amarante, às contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao professor Samuel Edmundo Lopes Bello – Faculdade de Educação - UFRGS - pelas valiosas contribuições ao exame de qualificação na área da Educação.

À professora Roxane Rojo - IEL-UNICAMP – pelas valiosas contribuições ao exame de qualificação apresentado à linha de pesquisa Língua Materna.

À CAPES pelo apoio financeiro.



## RESUMO

---

Este estudo tem por finalidade descrever e discutir as representações de educadores da rede pública de um município do sudoeste do Paraná acerca dos conceitos de *língua, cultura e identidade*, com vistas a compreender os sentidos que atribuem à diversidade linguística e sociocultural presente no contexto em que atuam. Embora tal contexto inclua uma variedade étnica considerável, optou-se por aqui focalizar as representações construídas acerca da negritude e da indianidade dada a relevância desses grupos étnicos localmente. O *corpus* de análise desta tese reúne dados gerados durante atividades escritas e interações em sala de aula ocorridas ao longo de oito encontros com professores e gestores municipais realizados em um curso de formação docente promovido pelo CEFIEL – Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. A pesquisa em questão é de cunho qualitativo/interpretativista e segue os preceitos epistemológicos advogados por Moita Lopes (2006) para estudos conduzidos no campo aplicado. O aparato teórico que deu sustentação ao trabalho orientou-se por contribuições advindas da Linguística Aplicada (COX e ASSIS-PETERSON, 2007; CESAR e CAVALCANTI, 2007; FABRÍCIO, 2006; MAHER, 2007), dos Estudos Culturais (HALL, 1997; WOODWARD, 2002), da Educação (SKLIAR, 2003; SILVA, 2005), da Antropologia (THOMAZ, 1995) e da Sociologia (ELIAS, 1994; BOURDIEU, 1998; FOUCAULT, 2002). Os resultados obtidos na análise dos dados sugerem que a) as concepções relativas aos três conceitos focalizados com as quais a maior parte dos sujeitos pesquisados opera contribuem para que atitudes etnocêntricas e pouco tolerantes para com o diferente sejam mantidas e/ou b) que eles desconhecem, ou preferem não reconhecer, a pluralidade linguística e sociocultural considerável do ambiente em que atuam profissionalmente. A expectativa é que este trabalho possa subsidiar a construção de currículos interculturais de formação de educadores que os torne capazes de trabalhar com a diferença de modo produtivo e respeitoso.

**PALAVRAS-CHAVES:** Diversidade Linguística; Diversidade Sociocultural; Representações; Educadores- Formação.



## ABSTRACT

---

This study aims at describing and discussing the representations educators who work in public schools in a district of southeast Paraná have of concepts such as *language*, *culture* and *identity* in order to understand the meanings they attribute to local linguistic and socio-cultural diversity. Although the context these educators work in includes considerable ethnic variety, only representations of indigenous and afro-descendent people were examined considering the relevance of such ethnic groups in the area. The analyzed *corpus* include data collected during written activities and classroom interactions that occurred along eight encounters with teachers and school principals and assistants in a course sponsored by *CEFIEL* – Center for Continuing Education of the Institute of Language Studies of the State University of Campinas (UNICAMP). This study is qualitative and interpretative in nature and follows the epistemological principals suggested by Moita Lopes (2006) for applied research. The theoretical bases adopted was oriented by contributions from the fields of Applied Linguistics (COX e ASSIS-PETERSON, 2007; CESAR e CAVALCANTI, 2007; FABRÍCIO, 2006; MAHER, 2007), Cultural Studies (HALL, 1997; WOODWARD, 2002), Education (SKLIAR, 2003; SILVA, 2005), Anthropology (THOMAZ, 1995) and Sociology (ELIAS, 1994; BOURDIEU, 1998; FOUCAULT, 2002). Data analyses results suggest that most research subjects a) operate with theoretical conceptions in regard to the three focused concepts which contribute for the maintenance of ethnocentric beliefs and attitudes of disrespect for differences and /or b) do not know, or prefer not to acknowledge the considerable linguistic and socio-cultural plurality of the context in which the act professionally. The expectation is that the research here described can contribute to the elaboration of intercultural curricula for the education of school professionals thus enabling them to work with differences in school environments in more productive and respectful ways.

**KEY-WORDS:** Linguistic Diversity; Sociocultural Diversity; Representation; School Professionals Education.



# SUMÁRIO

---

## CAPÍTULO 1 – O DELINEAMENTO DA PESQUISA

<b>1.1 Introdução</b> .....	01
<b>1.2 Antecedentes da Pesquisa</b> .....	04
1.2.1 A vivência no contexto indígena e camponês e a observação do trabalho pedagógico: desencontros testemunhados .....	05
1.2.2 O contexto afro-descendente, a memória e o presente vivido: esse “outro” está aí? .....	15
<b>1.3 O Objetivo e a Justificativa da Pesquisa</b> .....	19
<b>1.4 O Contexto Investigado e o Processo de Geração de Dados</b> .....	21
<b>1.5 Alguns Pressupostos Epistemológicos</b> .....	22
<b>1.6 A Organização da Tese</b> .....	27

## CAPÍTULO 2 – CULTURA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

<b>2.1 Examinando o Conceito de Cultura</b> .....	29
2.1.1 Multiculturalismo e tradução cultural.....	37
<b>2.2 As Representações e a Linguagem</b> .....	40
<b>2.3 A Identidade como Representação</b> .....	40
2.3.1 Relações para além da Modernidade .....	41
2.3.2 As identidades na Modernidade Tardia .....	44
2.3.3 Representação, linguagem e consciência-de-si .....	50
2.3.4 Identidades e papéis sociais.....	52
2.3.5 As identidades étnicas .....	54
2.3.6 As identidades híbridas.....	58

## CAPÍTULO 3 – LÍNGUA(GEM), ENSINO E DIVERSIDADE

<b>3.1 Examinando o Conceito de Língua(gem)</b> .....	61
3.1.1 A concepção estruturalista de língua .....	61
3.1.2 A língua(gem) como construção social .....	62
3.1.3 Língua, discurso e ideologia .....	67
3.1.4 A aquisição da língua(gem).....	69
<b>3.2 A Constituição da Língua Oficial do Brasil</b> .....	70
<b>3.3 A Escola e os Diferentes Usos da Linguagem</b> .....	76
<b>3.4 O Ensino de Línguas e as Abordagens Educacionais</b> .....	81
3.4.1 A abordagem tradicional de educação e o ensino de línguas .....	83
3.4.2 A abordagem comportamentalista de educação e o ensino de línguas.....	84
3.4.3 A abordagem humanista de educação e o ensino de línguas.....	86
<b>3.5 O Currículo Multicultural: por uma pedagogia da diferença</b> .....	90

## CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DOS REGISTROS

<b>4.1 Representações acerca do Conceito de Cultura</b> .....	97
<b>4.2 Representações acerca de Identidades Étnicas</b> .....	102
4.2.1 Negritude e suas representações .....	102
4.2.1.1 A biografia de “Terezinha”.....	103
4.2.1.2 Adjetivando... ..	111
4.2.1.3 <i>Então o pessoal se cuida</i> – representações sobre o racismo.....	116
4.2.2 Indianidade e suas representações .....	118
4.2.2.1 <i>Racializando</i> a identidade indígena.....	118
4.2.2.2 <i>As crianças não sabiam as músicas, não sabiam as danças</i> .....	123
4.2.2.3 <i>Entre o bom selvagem e o bicho do mato</i> ... ..	125
4.2.2.4 Reconstruindo representações sobre indianidade? .....	131
<b>4.3 Representações acerca do Conceito de Língua</b> .....	137
4.3.1 <i>O certo e o errado</i> nos usos da linguagem .....	137

4.3.1.1 <i>Mesmo falando e escrevendo errado, ele se faz entender</i> .....	137
4.3.1.2 <i>Pode falar errado, mas tem que escrever certo</i> .....	140
4.3.1.3 <i>Mas o que estão te ensinando?</i> .....	143
4.3.1.4 <i>É como se fosse o Chico Bento</i> .....	146
4.3.2 <i>No mundo com e sem escrita</i> .....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	161
<b>ANEXOS</b> .....	171



# CAPÍTULO 1

---

## O DELINEAMENTO DA PESQUISA

“En la comprensión, el movimiento hacia el otro sería un momento mediador de la relación del intérprete consigo mismo”.

Larrosa, 2002, p.68.

Segundo Larrosa (2002), o “outro” é um entorno necessário para a permanente construção e reconstrução de nós mesmos, sendo a diferença um meio de construir, moldar a identidade. O “outro” está cada vez mais presente, mostrando-se parte ativa no mosaico de culturas e relações sociais em que vivemos. É a partir da idéia de “o outro” que se pretende, neste trabalho de tese, buscar respostas a questões que vinculam educação, linguagem, cultura e identidades em processos de formação docente.

Considerando que o professor exerce um papel importante nos processos de (re)construção identitária de seus alunos (MOITA LOPES, 1998) e entendendo que o sudoeste do Paraná é uma região bastante diversa, linguística e socioculturalmente, importa aqui relatar e discutir os resultados de uma investigação cujo objetivo maior foi compreender as representações construídas sobre a diversidade da região estudada. Mais especificamente, pretende-se refletir sobre o modo como a alteridade e os diferentes modos de utilização da linguagem são interpretados, nesse contexto, por gestores e professores que nele atuam.

### 1.1 Introdução

É sabido que a retórica multicultural, que prolifera, aos poucos, no campo pedagógico, também constrói nossa própria identidade (LARROSA op. cit., p. 69).

Portanto, compreender o que se diz hoje sobre o que é o diferente na escola, sobre quem é o diferente na escola, e o que se propõe, ou se supõe, que deva ser feito com ele, pode nos mostrar como a formação docente tem trabalhado as questões multiculturais em contextos de diversidade e como poderão ser construídas as identidades de futuros alunos.

Sabe-se que a escola foi historicamente construída sobre os alicerces da racionalidade ocidental e em função da universalização. Independente das origens sociais e culturais de seus atores, buscava-se, através dos processos educacionais, homogeneizar a sociedade: a heterogeneidade étnica, de gênero, de religião, de idade, de identidades, enfim, eram minimizadas, minorizadas, tornadas sem importância. Sabe-se, além disso, que os parâmetros que regeram a “normalidade” foram também construídos em determinado tempo histórico, com finalidades específicas: ocultar a normalização moral e de comportamento para, muitas vezes, justificar a exploração (LARROSA, op.cit., p.72). Assim, na modernidade, o monoculturalismo, que privilegia valores universais, dominantes, tornava legítimas as expressões de dominação em face da emergência de expressões culturais das minorias (WARREN, 2002).

O processo educacional acionado para universalizar as massas foi estratégia política estabelecida com o objetivo de superar as diferenças existentes. Assim, o sistema de ensino foi submetido a um compromisso com certa visão de Estado, foi submetido ao seu controle e a valores “civilizados”.<sup>1</sup> Como forma de justificar tal procedimento, discursos de “verdade” (FOUCAULT, 2002), transvestidos de “discursos científicos” de base biológica, foram disseminados, buscando legitimar, no século XIX, a superioridade cultural européia.<sup>2</sup> Passou-se, então, a acreditar, equivocadamente, que algumas raças teriam evoluído mais que outras, o que permitiu, na época, estabelecer-se uma relação hierárquica entre elas. Interessa ressaltar que o racismo, o preconceito não ficou legitimado apenas nas relações entre colonizador e colonizados, mas passou a fazer parte também da estrutura de relações entre grupos sociais no interior de uma mesma nação.

---

<sup>1</sup> A formação docente exigia, nesses moldes, laicização e racionalização dos professores, visto que anteriormente os fundamentos eram teológicos (KREUTZ, 1999, p. 85).

<sup>2</sup> Em sua análise crítica da construção do conhecimento científico (FOUCAULT, op.cit., p.33), o autor, ao discorrer sobre tais discursos, afirma: “O exterior de uma ciência é mais ou menos povoado do que se crê”.

O discurso nacionalista imperou ao longo da história, não retratando as tensões e os mecanismos de seleção, exclusão, autorização/silenciamento presentes no processo escolar. Desse modo, inventando formas de adesão e de exclusão, a escola foi criada para funcionar como centro de identificação para a nacionalidade: “A escola teve papel central na definição de uma identidade nacional, sendo um elemento de exclusão de processos identitários diferentes daquele modelo” (KREUTZ, 1999, p. 86).

O estabelecimento de uma identidade nacional uniforme ainda marca, nos dias de hoje, o campo educacional, o que vem fazendo surgir inúmeros conflitos, pois a homogeneidade que norteia esse modelo provoca a insurgência dos “outros” constantes do processo. Em outras palavras, as relações socioculturais vêm sendo reestruturadas a partir de novos olhares, novas contestações e novos discursos, fazendo-se assim necessário rever posturas, modelos, discursos e práticas educativas. O papel de uma escola “civilizadora” e propagadora da “verdade”, que fez parte do imaginário de muitos durante um período extenso de tempo, não faz mais sentido, para vários, nos dias de hoje.

Os diferentes movimentos sociais que surgiram, na década de 80, após a abertura política em nosso país foram determinantes para a inclusão, na pauta nacional, da questão do respeito à diversidade no campo da Educação. Agora amparada por leis (Constituição de 1988, LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais), essa questão ganhou amplitude e parece haver maiores possibilidades de mudança em uma educação que tomaria o título, na década de 90, de Educação para Todos:

Mudar mentalidades, superar os preconceitos e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo (BRASIL, 1997, p.21).

Se no plano da legislação é possível observar uma ênfase no respeito para com a diversidade, questões que problematizam e debatem o multiculturalismo escolar, que questionam a concepção de homogeneidade escolar e as práticas pedagógicas derivadas dos discursos que tentam validar tal concepção, questionam a eficácia dessa escola que se quer

homogênea também já povoam várias produções científicas nacionais (DAYRELL, 1996; FLEURI, 1999; CANDAU, 2002; VEIGA NETO, 2003; CARVALHO, 2005; MAHER, 2007b).

Mas, embora o tema pluralidade cultural apareça em leis e parâmetros curriculares e já esteja na agenda de muitos pesquisadores, ainda há muito a ser feito e investigado com relação a Educação para o Multiculturalismo. Pois qualquer olhar para o que de fato ocorre dentro da escola, na prática pedagógica do dia a dia, revela que ainda é preciso implementar muitas mudanças. Se a construção da escola, alicerçada em ideais monoculturais vem, há tanto tempo, despertando inquietações, questões, desconstruções teóricas, por que nos parece que o caminho continua o mesmo? Por que o modelo de escola proposto na modernidade parece estar ainda tão calcificado? Que lugares rígidos e fixos são esses onde ainda se insiste em situar a escola, o professor e o aluno? Por que, para muitos educadores, há sempre a esperança de normalizar o diferente que está na sala de aula? Que visão do diferente é essa que o faz não se adequar à escola, que tende sempre a considerá-lo “negligente”, “fraco”, “preguiçoso”? Essas são algumas das questões de fundo que motivaram a realização do estudo que serviu de base para este trabalho de tese.

## **1.2 Antecedentes da Pesquisa**

Para compreender as razões do desenvolvimento deste estudo faz-se importante esclarecer algumas situações geradoras do problema que motivou o mesmo. Por isso, faço uma breve descrição do contexto escolar indígena Kaingang, Campesino e Quilombola. Relato aqui algumas percepções das relações conflituosas por mim observadas em um pequeno município no sudoeste do Paraná, historicamente formado pela diversidade.<sup>3</sup> Dentre os problemas observados não apenas no município, mas também no Estado, a formação docente para contextos de diversidade e a implementação de políticas

---

<sup>3</sup> Inicialmente colonizado por luso-brasileiros, negros e caboclos, esse município recebe também influências culturais e linguísticas de outros descendentes de europeus (italianos, alemães, espanhóis e sírio-libaneses). Mais tardiamente aqui também se estabeleceram para o cultivo de batata e maça populações de imigrantes japoneses e seus descendentes.

educacionais específicas para estes contextos foram assuntos em pauta em várias instâncias educacionais.

A região sudoeste do Paraná, onde se situou a pesquisa relatada nesta tese, é povoada por muitos “outros”. Convivem, em suas escolas, descendentes de imigrantes pobres, caboclos,<sup>4</sup> indígenas<sup>5</sup> e comunidades do campo.<sup>6</sup> Há que se considerar, ainda, as escolas em redutos nos quais a população é formada majoritariamente por afro-descendentes e em bairros considerados violentos, todas também com suas “marcas” de diferenciação por incluírem alunos oriundos de grupos sociais que vivem às margens da sociedade estabelecida. São, portanto, essas as populações que, por serem “diferentes”, linguística e/ou socioculturalmente, são discriminadas em seus processos educativos. Embora esse fato já venha sendo comprovado em várias pesquisas, como por exemplo, no estudo conduzido por Pereira e Costa (2007), descrevo e comento, a seguir, as discriminações que tive a oportunidade de testemunhar nos contextos indígena e campesino, e em escolas públicas as quais recebem um número considerável de estudantes negros.

### **1.2.1 A vivência no contexto indígena e campesino e a observação do trabalho pedagógico: desencontros testemunhados**

O poder municipal, a partir de 2005, implantou mudanças significativas em relação à Educação Indígena e do Campo. Uma das preocupações iniciais foi adequar as instalações físicas de algumas escolas mais comprometidas e adquirir materiais didáticos e

---

<sup>4</sup> Utiliza-se o termo “caboclo”, na região, para referir o homem de descendência não européia que vive uma vida simples, com poucos recursos financeiros.

<sup>5</sup> No sudoeste do Paraná, existem três comunidades indígenas, havendo duas aldeias Kaingang e uma Guarani.

<sup>6</sup> O município focalizado não tinha tradição em agricultura familiar. Sua base econômica foi constituída tendo por base a exploração da madeira, a plantação de pomares e a criação do gado caracu. O município é conhecido, na região, como “terra de fazendeiros”. Os pequenos agricultores tiveram espaço neste município há pouco tempo: há cerca de oito anos, o INCRA assentou mais ou menos duzentas famílias, as quais implantaram a agricultura familiar e a produção de carvão como subsistência mais imediata. Nesses assentamentos, promove-se a criação de pequenos animais e cultiva-se milho, feijão, além de plantas de subsistência. A organização dos assentados está, aos poucos, buscando e implementando melhorias através de suas associações de produtores, mas há necessidade de investimentos em vários setores, como na educação, na saúde, na agricultura, etc.

pedagógicos para atendê-las. Ao mesmo tempo realizavam-se planejamentos e ações voltadas à formação docente nestes contextos. Uma das estratégias de trabalho com vistas a essa formação foi realizar grupos de estudos com os professores das escolas indígenas e do campo. Esses professores se apresentavam como um grupo heterogêneo, não apenas do ponto de vista da sua formação para a docência, como também em termos culturais e linguísticos.

Os grupos de estudos eram realizados com o objetivo de estudar questões de ensino nos determinados contextos levando-se em conta as suas especificidades culturais e linguísticas. Para que isso pudesse ocorrer foram selecionados textos para estudos e discussões. Além disso, os encontros possibilitavam o intercâmbio de experiências e vivências entre os professores em questão, diminuindo-se desta forma o rechaço e divisão inicial entre professores-formados/professores-leigos/professores-indígenas. Aos poucos, foi-se construindo uma atmosfera de respeito pelo outro, de compreensão, de integração entre os participantes dos grupos de estudo. Em muitas ocasiões durante este trabalho, no entanto, presenciei, na Secretaria Municipal, intolerância, preconceito ou no mínimo total desconhecimento sobre questões relativas aos contextos de diversidade mencionados. Tentativas de embargos às políticas e ações voltadas às escolas do Campo e Indígenas também foram observadas. Embora eu estivesse naquele local, ocupando um “espaço de poder” e buscando atuar da melhor forma para que as escolas, professores e alunos tivessem maiores possibilidades de igualdade enquanto eu ali estivesse, às vezes minha luta era vencida, de certa forma, por questões burocráticas, administrativas e por um emaranhado de conflitos entre gestores de educação municipal, estadual, FUNAI e lideranças indígenas locais.

Em meio à realização deste trabalho várias situações desconfortáveis e conflituosas se apresentaram. Muitas foram visibilizadas nos contextos de formação para professores indígenas junto à Secretaria Estadual que começava nesta época uma série de ações voltadas às políticas educacionais para escolas indígenas. Dentre essas, foi definida a criação de um curso específico para formação em magistério para os professores Kaingang no Estado do Paraná.

Este cenário educativo foi palco de lutas e conflitos de significados e poder entre professores Kaingang e gestores estaduais da educação. Em 2005 começaram a ser realizadas as primeiras reuniões com vistas à organização do Curso Magistério Kaingang. A Secretaria organizava o evento com a participação de caciques e representantes de professores indígenas, representantes ou secretários municipais de educação e representantes de Núcleos Regionais de Educação do Paraná envolvidos com Educação Escolar Indígena.

O objetivo destes encontros era levantar as principais problemáticas da Educação Escolar Indígena com vistas a programar as melhorias necessárias. Em grupos de trabalhos, nestes eventos, eram discutidos os problemas e possíveis soluções. Era comum nas falas e observações por escrito dos gestores o descontentamento com a atuação dos professores indígenas, que segundo eles, não estavam preparados teoricamente para atuar em suas escolas; não cumpriam as regras escolares como, por exemplo, respeitar a organização de conteúdos proposta ou os livros de chamada; não sabiam utilizar os materiais didáticos com eficiência e frequentemente faltavam às aulas sem qualquer aviso prévio, desnecessariamente. Devido a esse tipo de comportamento, as crianças indígenas, afirmava-se, estavam sempre em um nível de defasagem de aprendizagem em relação às crianças provenientes de outras realidades. Ficava, muitas vezes, evidente, nos discursos dos gestores educacionais, certo desprezo pelo professor indígena: “eles não sabem ensinar, não tem jeito”.

As escolas indígenas no Paraná eram geridas até 2006 pelos municípios em parceria com o Estado. Por assim ser, havia também um descontentamento por parte dos professores indígenas e caciques com relação ao modo de atuação dos gestores municipais de educação e com as políticas, ou “não políticas”, adotadas. A cada quatro anos as novas eleições para o Executivo acarretavam a substituição de gestores e equipes destinadas à organização e gestão da educação nos municípios e conseqüentemente nas aldeias. Essa questão era queixa recorrente: “quando um tá aprendendo a lidar com os professores indígenas, entendendo o nosso sistema, vem outro. Aí tem que passar pelos mesmos problemas, tudo de novo e a coisa não anda”, afirmou a mim um professor Kaingang (FOCHZATO, 2004).

Essa foi uma das principais razões pela qual o Estado começou a encaminhar a estadualização das escolas indígenas no Paraná.

Particularmente no município do Paraná aqui focalizado, onde se deu meu maior contato com a questão, não havia, até 2005, uma política específica de gestão da educação escolar indígena e do campo. As escolas indígenas obedeciam às regras estabelecidas para as escolas denominadas do campo e eram geridas conjuntamente com mais outras oito escolas rurais.

Na gestão municipal de 2001 a 2004 havia ocorrido um grande conflito entre os professores indígenas e a Secretaria Municipal de Educação local. O motivo foi a realização, no período, de concurso para professores municipais. As vagas - até então preenchidas “irregularmente”, perante a lei, por professores indígenas - seriam oferecidas aos concorrentes ao cargo. Sabe-se que os critérios para o ingresso ao cargo de professor do ensino fundamental, séries iniciais e educação infantil, segundo a LDB 9.394/96, exige formação em magistério, critério este que excluía quase todos os professores que atuavam até então na escola. Realizado o concurso apenas uma professora indígena obteve êxito.

No início do ano letivo, professores não-indígenas assumiram suas vagas na escola da aldeia Kaingang do município, desencadeando um sério conflito entre a comunidade indígena em questão e a gestão municipal. O cacique na época, também professor com mais de 15 anos de atuação, politizado e militante da educação escolar indígena, após várias tentativas de buscar a resolução da situação junto às autoridades municipais, não obteve êxito. Os gestores insistiam no discurso legal, afirmando que somente poderiam atuar na profissão os professores com curso de magistério selecionados dentro das normas do concurso público.

As políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena vigentes, traduzidas pelos Referenciais Curriculares/RCNEI (BRASIL, 1998) em fase de implantação à época, traziam perspectivas de mudança e visões de reorganização da educação escolar indígena baseada em conceitos multiculturais e plurilinguísticos, mas essas concepções não permeavam as ações no município.

A alternativa para reaver seus lugares (de professores indígenas) na aldeia foi a realização de um boicote aos professores não-índios. A luta contra a legislação e o poder

executivo começou a surtir efeito quando os alunos indígenas pararam de freqüentar a escola. Os professores não-índios não tinham a quem “ensinar”. Assim, os gestores municipais receberam as lideranças indígenas para rediscutir o assunto e, posteriormente, reavaliaram a sua decisão anterior. A partir de então, os professores Kaingang assumiram seus lugares na escola. Mesmo assim, não obtiveram igualdade de condições de trabalho com os professores concursados. Faltava-lhes a “legitimidade” perante o sistema: seus salários eram inferiores a todos os outros professores municipais, seus rendimentos eram menores que o salário mínimo, sem qualquer benefício trabalhista.

A relação entre professores Kaingang e gestores educacionais continuou, entretanto, conflituosa. A escola indígena local não recebia qualquer benefício material: ampliação, reformas, materiais escolares, materiais didáticos. Até mesmo a distribuição de merenda sofria sanções por parte da administração escolar.

Essa foi a situação que encontrei quando iniciei meu trabalho na Coordenação das Escolas Indígenas e do Campo da Secretaria Municipal de Educação no município paranaense em questão (2005 e 2006). Esse trabalho, como já dito, me permitiu pensar e tentar articular, junto aos professores indígenas, um modelo de escola condizente com a minha observação da realidade local e amparado nos princípios de uma escola multicultural.<sup>7</sup> Apesar das dificuldades causadas, principalmente pelas disputas políticas no interior da própria aldeia, as ações propostas, que buscavam a interculturalidade,<sup>8</sup> tiveram momentos de êxito, já que as relações entre a Coordenação e os professores Kaingang passaram a ser mediadas por princípios de solidariedade, de compreensão, de respeito e de troca de conhecimentos e informações. Isso foi possível graças à construção de relações mediadas pelo questionamento de “verdades universais”, por reflexão sobre a complexidade da situação em que nos encontrávamos e pelas trocas de experiências entre

---

<sup>7</sup> “Escola multicultural” é aqui compreendida como sendo o espaço pedagógico onde acontece a construção de relações de igualdade, compreensão e troca; espaço que propicia a consciência da existência do “outro” e, ao mesmo tempo, permite que na interrelação entre os atores haja a construção de novas identidades hibridizadas. Esse tema será retomado de forma mais aprofundada no capítulo 3 deste trabalho.

<sup>8</sup> Para Warren (2002), o diálogo intercultural constrói-se em movimentos em prol da cidadania. Nele, o objetivo é criar valores construídos entre a igualdade e a diferença. Os indivíduos constroem suas identidades específicas, de classe, de gênero, ou outras, através do diálogo intercultural, sem negar a historicidade dos atores e suas raízes, mas traduzindo-as em políticas sem fronteiras que servirão para a construção de uma sociedade civil pluralista, aberta à diversidade cultural.

índios e não-índios. Pouco a pouco superávamos a dicotomia “brancos x índios”, consolidando uma relação inter/multicultural que permitia que ambos os grupos étnicos colaborassem para a construção de um projeto comum, isto é, de uma escola indígena específica e diferenciada como sugerem os RCNEI – Referenciais Curriculares para Escola Indígena (1998) e ao mesmo tempo situada no “mundo que é de todos” com suas influências benéficas ou não.

É preciso ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento do meu trabalho de coordenação foi dificultado por uma série de fatores com os quais eu não tinha tido, até então, experiência prática. Dentre esses fatores, destacou-se, inicialmente, a dificuldade em articular relações com funcionários da FUNAI ligados à educação e com gestores da educação indígena estadual, pois observei, nos agentes dos aparatos estaduais e federais, tentativas indevidas de controle da indianidade, tentativas essas informadas por noções estáticas de identidade e de cultura.<sup>9</sup> Esses gestores tinham expectativas de que os Kaingang se comportassem como “índios autênticos”. Ao invés de tentarem entender o modo de ser desse grupo étnico na contemporaneidade, faziam críticas, ainda que de forma velada, a muitos dos novos hábitos incorporados pelos índios.

A questão linguística foi uma área particularmente sensível dessas críticas. Os Kaingang que habitam o sudoeste paranaense vêm passando por um forte deslocamento sociolinguístico e, hoje, muitas crianças, muitos jovens e até alguns adultos (inclusive vários dos professores dessa etnia) são bilíngues passivos (entendem, mas não falam a língua kaingang) ou mesmo monolíngues em língua portuguesa. Alguns funcionários da FUNAI e gestores estaduais, desconsiderando as razões históricas (violência física e ideológica) que levaram e estão levando os Kaingang a “abandonarem” sua língua tradicional, pareciam culpar os próprios índios por esse “abandono”. Era visível a pressão por parte desses gestores para que os professores fossem “de fato” bilíngues; digo de fato entre aspas porque para os gestores a noção de bilíngue corresponde às quatro habilidades: falar, entender, ler e escrever, somente desta maneira poderia ser justificada sua atuação

---

<sup>9</sup> As noções de *cultura* e de *identidade* como construtos dinâmicos serão discutidas mais amplamente no próximo capítulo deste trabalho.

como professor indígena.<sup>10</sup> Estabelecendo uma relação equivocada entre língua e identidade étnica,<sup>11</sup> insistiam que só assim as escolas kaingang seriam verdadeiramente bilíngues, isso é, seriam verdadeiramente “indígenas”. Evidentemente, essas ações contribuíram para minar, ainda mais, a autoconfiança dos professores, pois colocavam alguns de seus membros na posição de “índios de segunda categoria” por não falarem a língua de seus ancestrais ou nela serem capazes de escrever.

Posteriormente, a árdua tentativa de implantação de relações baseadas em conceitos multiculturais naquele contexto escolar, foi, mais uma vez, interrompida, devido à entrada em cena de pedagogos locais, contratados pelo Estado, em um momento de transição da responsabilidade de gestão das escolas indígenas do município para o estado. Estes profissionais introduziram, no ambiente, práticas e relações unilaterais e etnocêntricas baseadas em concepções de escola e de ensino/aprendizagem vinculadas a noções universalizantes de educação e cultura, concepções essas, portanto, muito diferentes das que eu estava propondo para aquele contexto. Dentre as “novas regras” para a escola indígena do município insistia-se, por exemplo, em repreender os professores e alunos indígenas por não “cumprirem as normas escolares no que se refere à pontualidade”, sem considerar que os Kaingang vivenciam e gerenciam o tempo de um modo culturalmente muito específico, muito diferente dos não-índios. Instituiu-se, ainda, horários fixos para as aulas, na obrigatoriedade de preenchimento de livro ponto e anotações de classe nos livros de chamada.<sup>12</sup> Passou-se a exigir a utilização diária do livro didático, dando forma sequencial às aulas e avaliações escritas periódicas após cada conteúdo trabalhado. Essas avaliações eram retiradas dos conteúdos trabalhados pelos professores e registrados no

---

<sup>10</sup> Nos encontros de formação de professores indígenas e técnicos de Secretaria dos quais participei as discussões eram fundamentadas em uma noção de bilingüismo idealizado, tal como descrito em Maher, 2007a.

<sup>11</sup> Maher (1998) esclarece que a identidade étnica não está fixada em qualquer materialidade linguística, já que o que cria e revela a identidade é discurso. Assim, as identidades de muitos Kaingang estão hoje sendo criadas e veiculadas também em língua portuguesa.

<sup>12</sup> Os professores Kaingang muitas vezes não faziam a chamada em sala de aula, esqueciam o livro de chamada em casa, ou não registravam os conteúdos trabalhados na sala de aula. Por esses motivos, a pedagoga em questão foi “rigorosa”, exigindo que os professores colocassem em dia “pelo menos as anotações no diário de classe”.

plano de aula, mas quem selecionava o conteúdo e a forma de avaliação eram os gestores educacionais, não os professores indígenas.

Os resultados dessas avaliações foram posteriormente apresentados a outras instâncias gestoras da Educação Indígena na micro-região sudoeste do Paraná,<sup>13</sup> aos representantes do Núcleo Regional de Educação e ao cacique da aldeia.

A proposta pedagógica sugerida para solucionar os “graves problemas” detectados na escola indígena kaingang foi a inclusão de um professor “branco” que atuaria como professor regente, deixando o professor indígena como auxiliar. Desta forma, objetivava-se que os professores indígenas tivessem “uma espécie de tempo de aprendizagem”.

Quanto ao currículo escolar, fora exigida a inclusão de todo o conteúdo formal proposto para as escolas não-indígenas – mesmo que parte desse conteúdo fosse irrelevante para os Kaingang naquele momento sócio-histórico. Por força dessa atuação centralizadora da decisão, instauraram-se, novamente, situações de conflito, de rivalidade e de binarismos como as que vêm tradicionalmente pautando as relações inter-étnicas na região – índio/não índio, certo/errado, válido/ não-válido, conhecimento legítimo/conhecimento culturalmente inferior.

As experiências acima relatadas colocam em evidência o fato de que as relações entre os professores indígenas e outros profissionais ligados à Educação foram dificultadas, em muito, pela falta de preparo dos gestores e professores não-índios para lidar com esse “outro”, diferente deles em muitos aspectos. Percebia-se, na base desse despreparo, que alguns, com pensamentos vinculados à visão multiculturalista dominante,<sup>14</sup> tentavam “congelar” a diferença – e conseqüentemente a cultura indígena – enquanto outros agiam a partir de uma visão monoculturalista, objetivando negar, por completo, toda e qualquer diferença. Além de proporem ações pouco viáveis ou eficazes devido à sua inexperiência com o campo da educação multicultural, alguns desses atores demonstraram, em algumas situações testemunhadas, extremo preconceito contra os professores indígenas, quando até

---

<sup>13</sup> O Núcleo Regional de Educação possui uma pedagoga para dar assistências às comunidades indígenas locais.

<sup>14</sup> Segundo Cardoso (1995), a perspectiva multicultural dominante não leva em conta o caráter de mobilidade cultural, concentrando-se apenas na diferença. Essa perspectiva desconsidera os aspectos interculturais que desafiam a noção estática de cultura e sociedade.

mesmo suas características físicas eram ridicularizadas e suas propriedades intelectuais colocadas sob suspeição. Desse modo, um quadro de precariedade no que se refere à formação no Ensino Superior local para trabalhar com a diversidade começava a se desenhar.

Além dos impasses entre gestores educacionais e professores indígenas descritos, experienciei outros momentos tensos envolvendo a diversidade sociocultural e linguística no município que começaram a chamar minha atenção para a questão central deste trabalho: a necessidade de formação docente para atuarem contextos de diversidade linguística e sociocultural, não somente dos agentes diretos da educação – os professores – como também dos agentes indiretos – pedagogos e gestores educacionais.

Além do contexto indígena descrito anteriormente, minha experiência com o acompanhamento do trabalho desenvolvido junto a professores que atuavam em Escolas do Campo no contexto pesquisado veio confirmar a precariedade da formação dos agentes para atuarem nesse campo. O sudoeste paranaense é composto por muitas comunidades do campo, visto que essa é uma região interiorana. A escolarização formal no mundo rural local apresenta grande diversidade de contextos, não apenas do ponto de vista sociocultural e linguístico, mas também econômico. Há escolas rurais em comunidades de periferia, vítimas de grande desigualdade social; escolas rurais em Assentamentos de Reforma Agrária; escolas destinadas aos filhos de trabalhadores de pomares e escolas destinadas a filhos dos empregados na área de extração de madeira. A relação da região com a cultura rural é muito ambivalente, pois ela a vivencia no cotidiano, por um lado, e a estigmatiza, por outro.

Quando assumi o trabalho na coordenação das Escolas do Campo chamou minha atenção a precariedade estrutural das escolas rurais e o número limitadíssimo de materiais didáticos e pedagógicos disponíveis. Ao conversar com os gestores responsáveis por essas escolas ficou claro o descaso com a Educação do Campo: não parecia haver interesse algum em fazer mesmo os investimentos mais básicos necessários. Nenhum investimento, por exemplo, havia jamais sido feito no que se refere à elaboração de materiais didáticos específicos para atender os interesses e as necessidades daquelas populações rurais - os poucos materiais existentes eram sobras vindas das escolas da cidade. Rapidamente me

apercebi que a questão era ideológica: *Investir em escolas do campo para quê? Por quê?* Os valores e as crenças do homem do campo não pareciam ser merecedores de qualquer consideração por parte daqueles gestores, a maior parte deles formados em Instituições Superiores da região. Ficava, assim, mais e mais evidente, que essa formação deixava a desejar; não era capaz de sensibilizar os futuros gestores para trabalhar com a diversidade. Os professores que trabalhavam nesses locais – alguns com formação em magistério ou nível superior, outros, leigos, que ainda deveriam concluir o Ensino Fundamental – não haviam tido preparação para compreender o seu entorno, para olhar a diversidade de sua sala de aula e saber como trabalhar com ela.<sup>15</sup> Suas práticas pareciam ser exatamente as mesmas daquelas tradicionalmente vista em escolas urbanas. Os conteúdos trabalhados em sala de aula eram retirados de livros, de coleções pedagógicas e utilizados por aqueles professores sem qualquer adaptação, sem qualquer preocupação em torná-los mais significativos, mais relevantes para o universo rural. Orientados por uma visão prescritiva/normativa de linguagem e de ensino, todo o trabalho pedagógico desenvolvido por aqueles profissionais era orientado em termos da “correção do português dos alunos”, já que esses falavam “errado”, não “sabiam português”. Além do preconceito linguístico (BAGNO, 1999; BORTONI-RICARDO, 2005), a ênfase dada era na aquisição da escrita; as práticas orais, culturalmente tão caras às populações rurais, não tinham qualquer espaço no cotidiano escolar, revelando a postura extremamente grafocêntrica dos professores. Percebia-se, enfim, que havia uma cisão entre o mundo do professor, da escola e o mundo do aluno e que os valores, as crenças, os costumes desses últimos eram, quando não estigmatizados, ignorados.

Além da falta de formação para lidar, de forma respeitosa, com a diversidade, é importante deixar claro que havia um outro fator agravante no contexto: parte dos professores eram contratados provisoriamente; eles eram apenas professores-horistas, que ocupavam a sala de aula durante um espaço de tempo muito limitado, o qual era devotado exclusivamente à “transmissão do conteúdo”. Os professores não tinham sentimento de

---

<sup>15</sup> <sup>15</sup> É importante apontar que o despreparo desses professores não se limitava à questão da diversidade – faltava-lhes formação para trabalhar as competências tradicionalmente exigidas na docência: em avaliações diagnósticas, percebi que haviam alunos matriculados no segundo ciclo com habilidades de leitura e escrita condizentes com o primeiro ciclo, evidenciando atraso em relação à idade escolar e ao ciclo frequentado.

pertença à escola que lecionavam; não desenvolviam vínculos de amizade ou respeito com os alunos e com a comunidade. Na verdade, aqueles professores não pareciam sequer conhecer, de fato, seus alunos e as comunidades a que esses pertenciam.

Preocupada com a questão da formação dos professores para a diversidade, comecei, como relatei no início desta seção, a promover encontros de estudos com os professores do campo e com os professores indígenas das escolas coordenadas por mim na ocasião. Esses encontros tiveram, em um primeiro momento, o objetivo de promover um relacionamento intergrupar de reconhecimento e respeito às diferenças, pois havia preconceito entre os professores que se dividiam em três grupos: os professores formados, que residiam na cidade e lecionavam em escolas rurais; os professores indígenas e os professores dos assentamentos, sendo que os dois últimos citados ocupavam um espaço inferior na ordem do “saber/poder” (FOUCAULT, 2002) e não possuíam legitimidade perante o grupo.

Nos primeiros encontros não trabalhei explicitamente com conceitos teóricos como por exemplo, “cultura” e “conhecimento”, mas fui aos poucos fazendo com que os próprios professores fossem expondo suas construções conceituais implícitas ao discorrer sobre seus contextos de atuação, suas experiências e suas dificuldades. Nessas interações surgiram vários depoimentos que colocavam em evidência que eles pareciam estar operando com noções diferentes daquelas orientadas pela minha formação profissional do que seja “cultura”, “identidade”, “língua” e das relações entre esses conceitos. Também as noções de ensino e aprendizagem pareciam estar sendo vistos como processos estáticos e exclusivamente escolares: “os alunos não aprendem porque são fracos”, muitos diziam. Seriam essas noções os elementos que fomentavam, talvez inconscientemente, as atitudes preconceituosas percebidas em seus discursos, exclusivas desse grupo? Seriam essas noções frutos de vivências cotidianas e de discursos e teorias tradicionais calcados em uma racionalidade moderna, que precisariam ser desfeitos nos cursos de formação para a docência e para a gestão escolar no município ou essa era uma particularidade apenas desse pequeno grupo com o qual eu estava trabalhando?

### 1.2.2 O contexto afro-descendente, a memória e o presente vivido: esse “outro” está aí?

Meu olhar, não apenas como professora, mas também como pessoa, sempre esteve atento a situações por mim vivenciadas. Lembro-me que quando criança tinha uma certa pena das situações que eu presenciava em que os adultos tripudiavam a imagem do Nego Bento, senhor alto, forte que andava sempre de pés descalços o que faziam seus pés parecerem enormes. Pediam para que ele cantasse a música Pombinha Branca para dar-lhe alguns goles de pinga. Ele cantava e ficava contente com o “agrado”. Lembro-me também que minha mãe e outras senhoras do município lhe davam alimentos, os quais ele carregava em um saco de ráfia. Eu não tinha medo do Nego Bento, mas muitas crianças eram incitadas a ter. Havia também Parmirinha, uma senhorinha de cabelos que hoje chamariam de Black Power. Minha irmã mais velha, quando percebia meus cabelos desalinhados, sempre dizia: “Vá pentear os cabelos, Parmirinha...”. Eu a avistava, às vezes, com uma grande trouxa de roupas que ela ia lavar no rio. Não era raro, quando havia teimosia por parte das crianças, dizerem em tom de ameaça: “Ó, que vou chamar a Parmirinha!”. Ou, quando teimávamos em colocar os calçados: “Ó, que seus pés vão ficar como os do Nego Bento!”. Desde muito cedo presenciei situações que degradavam a figura do negro. Mais tarde, na escola, não me lembro de ter tido nenhum colega negro; havia, sim, alguns mulatos, como a Sandra, que sempre reclamava do feitio de seu nariz.

Em um passado mais recente, lembro-me que um dia minha filha chegou da escola e comentou: “Minha professora de inglês não gosta de negros...”. Lembro-me também de uma outra fala sua quando foi pela primeira vez, na quarta-série, estudar em um colégio privado: “Meus colegas disseram que eu estudava num colégio de preto e pobre...”.

Além do contexto subjetivo, memorial, há-se que considerar que o Paraná é o estado com o maior número de negros no Sul do Brasil, sendo que esses somam mais de 20% da população (VICENTE, 2008).<sup>16</sup> A população negra fez parte do processo de colonização da

---

<sup>16</sup> Os dados apresentados e discutidos por Vicente (2008) têm como fonte pesquisa feita pelo IBGE acerca do Mapa de Distribuição Espacial da População Negra.

região, especialmente, do município onde se situa essa pesquisa. Os primeiros negros, na época cativos, povoaram o território dos campos desse município, juntamente com os colonizadores europeus, por volta de 1859. Sua população cresceu, assim como cresceram as demais, embora as escravarias não fossem tão numerosas (WEIGERT, 2009).

Sabe-se que os negros tiveram participação ativa na constituição na constituição agrária brasileira, não somente enquanto mão de obra escrava: no interior da população campesina havia um contingente de negros significativo após a abolição da escravatura. Há-se que enfatizar, no entanto, que a distribuição de terras e formação agrária foi, segundo Martins (1981), altamente excludentes para com essa parcela da população. A Lei de Terras de 1850 alterou sobremaneira a relação do homem do campo e o meio: aqueles que tinham uma relação natural com a terra, pois nela produziam os frutos de sua subsistência e criavam seus filhos, se viram destituídos de sua posse. A Lei de Terras, explica o autor, reservou o critério de “posse da terra” para os capitalistas do campo, para os “senhores fazendeiros”, que se viam, então, “empobrecidos”, já que haviam sido forçados a libertar seus escravos. A institucionalização da terra como mercadoria, desestabilizou, sobremaneira, o modo de vida e de relação no campo. Esses processos de exclusão social instaurado no passado ressoa, nos dias de hoje, nas marcas atuais de desigualdade socioeconômicas. A compreensão desse processo histórico e social auxilia-nos a compreender de forma mais clara o presente vivido pela população negra na região aqui focalizada.

É importante esclarecer que, recentemente, comunidades remanescentes de quilombos começaram a se organizar, no município em questão, com o objetivo de conseguir a demarcação das terras quilombolas. Uma destas comunidades recebeu, em 2009, pesquisadores de uma universidade estadual da região para a realização de estudos antropológicos que pudessem apresentar argumentos que comprovassem que a comunidade em questão era “eticamente diferenciada”. Os relatórios foram entregues ao órgão competente, mas as terras ainda não foram demarcadas.<sup>17</sup> Essa comunidade realiza eventos e festas culturais como forma de recuperar, através de cultos religiosos e comemorações, a

---

<sup>17</sup> Agência Estadual de Notícias. Curitiba. 30/04/2009. Disponível em: <http://www.seae.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3350>. Acessado em 01/05/2009.

memória de seus ancestrais. A organização da comunidade se dá especificamente pelos mais jovens, que buscam assegurar direitos e reviver as memórias dos mais antigos. O movimento tem forte empenho em afirmar a identidade “afro”, buscando atenuar visões preconceituosas e racistas. Resulta da organização e das ações dessa comunidade quilombola a instalação da primeira escola estadual quilombola do Paraná, que atualmente funciona com 125 alunos.

É relativamente recente o estabelecimento legal sobre o ensino de História e Cultura Africanas nas escolas paranaenses, através da Lei 10.639 de janeiro de 2003, que em seu parágrafo primeiro prevê que os estabelecimentos oficiais e particulares insiram em seus currículos conteúdos pertinentes a temática afro e afro-brasileira:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da 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.

A Lei prevê também que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Com o breve relato histórico e social da população negra na região, pretendi, ainda que muito sucintamente, torná-la visível aos olhos do leitor desta tese, visto que a população negra e mestiça compõe a maioria da população do município aqui focalizado. Essa população negra ou mestiça marca esse território: ela compôs e compõe sua história, suas lutas e revoltas,<sup>18</sup> suas contradições, os dizeres e fazeres, os *causos*, as anedotas, as simpatias, os benzimentos, as suas lendas, como a conhecidíssima “Negrinho do Pastoreio”.<sup>19</sup> Todas essas ações históricas, bem como esses saberes que por aqui circulam são destinados ao esquecimento. Não há lembrança em minha memória infantil, nem mesmo em minha memória presente de que a “escola tenha falado” sobre essas questões,

---

<sup>18</sup> Conforme (MONDARDO, 2008, p. 7) a Revolução Farroupilha e a Guerra do Contestado forneceram contingentes populacionais negros e caboclos para a região sudoeste do Paraná.

<sup>19</sup> A lenda do Negrinho do Pastoreio é conhecida por grande parte da população regional. Diz a lenda que ao perdemos um objeto devemos acender uma vela com fé e pedir auxílio ao Negrinho do Pastoreio; só assim o objeto perdido será encontrado.

que elas tenham sido postas em discussão em sala de aula. O que faz com que surja a indagação: quem são esses “outros” que estão bem diante dos nossos olhos, da perspectiva dos educadores (gestores e professores) da região investigada? Por que esses atores não dão a devida atenção à negritude em suas escolas?

Foi a tomada de consciência de toda a problemática até aqui descrita que me levou a propor o estudo que serviu de base para a elaboração desta tese, no qual busquei compreender as concepções de alguns dos educadores (gestores e professores) do município em questão, representações estas que podem sustentar suas atitudes em relação à diversidade sociocultural e linguística da região.

### **1.3 O Objetivo e a Justificativa da Pesquisa**

Na pesquisa aqui relatada, pretendeu-se investigar as representações de um grupo de professores e gestores da educação de um município da região do sudoeste do Paraná acerca da diversidade linguística e sociocultural de sua região. Para atingir esse objetivo, orientei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que representações os profissionais de educação em questão têm acerca do conceito de cultura, identidade étnica (particularmente de negritude de indianidade e de língua(gem)?**
  
- b) O que essas representações revelam acerca de suas relações com diversidade lingüística e sociocultural da região em que atuam?**

A expectativa é que os resultados desse trabalho de investigação possam servir para fomentar reflexões acerca da formação de professores, gestores educacionais para contextos de diversidade podendo e que possam, além disso, oferecer subsídios para a construção de currículos que visem formar profissionais mais capazes de implementar, em seu cotidiano profissional, a construção da cidadania, a não estigmatização, a produção de relações de

igualdade, a compreensão e o respeito às diferentes formas de ser/conhecer, às diferentes identidades, eixos para uma educação multicultural.

É sabido que há, ainda, um grande número de profissionais da educação que corroboram as concepções universalistas de educação, compreendendo as questões culturais como *déficits* a serem sanados pela escola. Essa visão é bastante corrente em vários professores brancos que trabalham em contextos indígenas, com populações do campo e em escolas de periferia. Estes têm mostrado em suas práticas docentes preconceitos e visões universalistas, desconsiderando as especificidades linguísticas e socioculturais do entorno onde atuam.

A responsabilidade por esse tipo de atitude é, pelo menos em parte, a falta de formação para trabalhar de uma perspectiva inter/multicultural. Segundo CANDAU (1997: 238), “as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática no processo de formação docente”. É preciso, observa a autora, desenvolver reflexões teóricas sobre o tema multiculturalismo em eventos relacionados à formação de professores. É preciso dar relevância ao componente “cultura” nas questões de escolarização, não apenas como um subproduto ou reflexo da estrutura social vigente, mas como um aspecto crucial na formação do docente para a diversidade.

Canen (1997), por outro lado, chama à atenção para fato de que os programas de formação de professores são regidos por concepções que concebem a sociedade como isenta de conflitos e a prática docente como transmissão de conhecimentos, conhecimentos esses considerados neutros e inquestionáveis. Há-se que questionar tais concepções, insiste a autora, de forma a preparar o futuro profissional da educação – quer esse venha se dedicar à docência ou à gestão escolar – para diferentes formas de conhecer e conceber o mundo.

A avaliação e a elaboração de um currículo de base multicultural para a formação docente pressupõe que se saiba, de antemão, o que os futuros educadores sabem, ou não, sobre os diversos grupos étnicos e sociais existentes na região onde atuam. O objetivo neste trabalho é em partes relacionado a essas questões, o que, certamente, não resultará, por si só, em mudanças curriculares, visto que essas alterações dependem de políticas mais amplas, mas poderá oferecer pontos de apoio para reflexões, ações e projetos que pretendam trabalhá-las. Canen (1997) ressalta que na construção de currículos deve-se

atentar para os conceitos teóricos que precisam ser incluídos ou redefinidos. Este trabalho de pesquisa propõe-se a refletir sobre essas questões considerando um contexto educativo caracterizado por extrema diversidade, o que, espera-se, sirva para justificá-lo.

#### 1.4 O Contexto da Pesquisa e o Processo de Geração de Dados

Os dados desta pesquisa, de natureza qualitativa, foram gerados<sup>20</sup> em um curso de formação oferecido pelo **CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP** – <sup>21</sup> realizado em um município do sudoeste do Paraná de abril a junho de 2008 em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e por mim ministrado. O curso em questão, que compreendeu 60 horas, inseriu-se na área temática *Ensino na Diversidade* do referido centro.

Participaram do curso 40 profissionais ligados à Secretaria Municipal de Educação local. Desses, 20 eram professores do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) e 20 eram gestores. Apenas um dos participantes era do sexo masculino. O tempo de experiência profissional dos cursistas variava de 10 a 15 anos. Todos os professores atuavam, no mínimo, meio período na esfera municipal de 1ª a 4ª, dessa forma, aqueles que lecionam, trabalham as disciplinas de português, matemática, ciências e história. Eles não têm um conhecimento específico sobre língua portuguesa ou como ensinar língua portuguesa, a não ser os formados em Letras. Os pedagogos e gestores são encarregados em orientar, supervisionar e administrar as escolas, dessa forma, a formação que recebem sobre questões de diversidade, cultura e linguagem parecem não passar de introduções ao assunto.

---

<sup>20</sup> A expressão “gerar dados” advém da crença de que a ação do pesquisador não envolve a simples “coleta” de dados “objetivos” já presentes na realidade, mas, sim, de que a seleção do *corpus* a ser analisado é um processo subjetivo resultante da interpretação do pesquisador (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

<sup>21</sup> O CEFIEL é um centro de pesquisa e desenvolvimento da educação que faz parte da Rede Nacional de Formação de Professores do MEC. O Centro é resultado de convênio entre o MEC e a UNICAMP (Convênio UEC/IEL/MEC No. 023/2004, Proc. 21-P- 20193/2004) e tem como objetivos tanto a produção de materiais quanto o planejamento e a execução de cursos presenciais e semipresenciais para gestores, formadores e professores da rede pública de ensino brasileira.

O curso em questão foi, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a formação docente e para a geração de material para a pesquisa. Evidentemente, houve a necessidade de alguns cuidados metodológicos, uma vez que, ao mesmo tempo em que se objetivava gerar dados para pesquisa, também havia a necessidade de explorar os temas de maneira a causar possíveis alterações de noções e atitudes nos participantes, o que poderia se constituir em fonte de dados potencialmente relevantes. Importa esclarecer que os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a gravação das interações em sala de aula, bem da utilização, neste trabalho, dos produtos resultantes de atividades escritas desenvolvidas ao longo do curso. Foi-lhes garantido, em contrapartida, seu anonimato nesta tese.

O curso foi dividido em dois grandes temas: a) “Compreendendo as Culturas que vêm para a Escola” e b) “Compreendendo a Diversidade Linguística Local”. Em um primeiro momento, os assuntos discutidos incluíram: “Etnocentrismo e Cultura”, “Identidade” e “Multiculturalismo e Respeito à Diferença”. Em uma segunda fase, a ênfase foi a questão linguística, ocasião em que se discutiu os seguintes temas: “Linguagem, Cultura e suas Inter-relações”, “Letramentos em Contextos Multiculturais” e “Manifestações Linguístico-Culturais: olhares e práticas”. Várias atividades foram propostas durante o desenvolvimento de cada uma dessas temáticas. Inicialmente, o que se buscou foi criar oportunidades para que os participantes do curso pudessem explicitar suas concepções acerca das noções de “cultura”, de “língua” e de “identidade”, de modo que, em seguida, essas concepções pudessem, quando fosse o caso, problematizadas, desconstruídas através de atividades de leitura propostas com essa finalidade. Várias das aulas em que essas atividades ocorreram foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Essas transcrições, bem como produções escritas realizadas ao longo do curso em questão compõem o *corpus* a ser analisado neste trabalho de tese.

## 1.5 Alguns Pressupostos Epistemológicos

Ao pretender investigar, de uma perspectiva qualitativa,<sup>22</sup> a construção de sentidos dos professores e pedagogos acerca da diversidade linguística e sociocultural, proponho-me a examinar a linguagem em sua conexão com o mundo social, buscando na expressão discursiva, os significados que atravessam o campo intersticial dos discursos veiculados em contexto escolar. Fabrício (2006, p. 48) declara, com base na teoria bakhtiniana, que a linguagem precisa ser compreendida como prática social, constituinte e constitutiva da sociedade e da cultura e, tendo por base também os argumentos de Foucault, afirma que nossas práticas discursivas não são neutras; elas existem no jogo semiótico, no espaço de múltiplos processos de construção de sentido.

Desse ponto de vista, a Linguística Aplicada apresenta-se como um horizonte que se compromete, ética e politicamente, com a transformação social, não oferecendo construções de certezas, mas um processo crítico de questionamento das bases seguras nas quais a formação de professores e gestores da educação esteja, talvez, ancorada. É preciso entender como se dá o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa e Pedagogos e que vínculos teóricos orientam tais práticas, para posteriormente analisar se essa formação está, ou não, apropriada para o contexto de diversidade da região.

A investigação aqui relatada está fundamentalmente ancorada em um contexto aplicado, em situações nas quais as pessoas vivem e agem - neste caso específico, no contexto escolar -, considerando as compreensões das mudanças que se relacionam à vida sociocultural, política e histórica. Este tipo de pesquisa é caracterizado por Moita Lopes (2006) como um estudo que se insere no campo da Linguística Aplicada ideológica. Este campo de investigação pretende ir além da mera busca de um sentido científico estrito: ele pretende politizar o próprio ato de pesquisar e de pensar alternativas para a vida social. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento deve considerar a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal.

---

<sup>22</sup> O paradigma qualitativo de pesquisa surgiu como uma reação aos critérios de cientificidade do positivismo (MOITA LOPES, 1994 e 2006).

Vivemos em um tempo com características particulares do desenvolvimento tecnológico que afetam o modo de pensar, agir e organizar a prática social. Tempo em que os ideais da modernidade são questionados, em especial a definição de sujeito social homogêneo, trazendo à tona atravessamentos identitários, constituídos através dos discursos.

Os conhecimentos que se produzem sobre este sujeito *homogêneo* também são questionados por não levarem em conta suas histórias, sua classe social, seu gênero, raça, a alteridade a diferença, etc.

Moita Lopes (op.cit) declara que nas pesquisas contemporâneas faz-se necessário ir além da apresentação de resultados com vistas a legitimá-los. É preciso teorizações que respondam as questões vigentes e as práticas sociais. Desenhos de pesquisa que respondam diretamente aos interesses daqueles que trabalham, agem no contexto da aplicação. É preciso, como argumenta também Cavalcanti (2006), que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre as pesquisas que realizamos, sua validade. Apesar de a modernidade estar em crise os seus discursos ainda circulam em nossas práticas sociais e isso se percebe nas práticas discursivas dos professores/pedagogos estudados.

Numa visão crítica, a produção de conhecimentos precisa colaborar e considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que se produz. Por isso, envolve-se como objetivo deste trabalho a necessidade de pensar diferentemente, de politizar e problematizar o próprio conhecimento que produz, pois estaremos discorrendo sobre a formação do professor e do pedagogo em relação ao contexto de diversidade em que atua.

A visão de discurso como constitutivo da vida social e de um sujeito heterogêneo e contraditório - objetos de estudo da LA - impõe um grande desafio para a epistemologia: construir conhecimentos para compreender as contingências do mundo em que vivemos e que esse conhecimento “novo” possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade. É necessário questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa em uma episteme ocidentalista, que criou outridades marcadas pelo sofrimento humano, pois estas precisam ser redescritas (MOITA LOPES, op. cit., p.31).

Adota-se sob esta ótica, o discurso e suas condições de produção, circulação e interpretação. A análise crítico-reflexiva deve dar conta de como a linguagem opera no

mundo social. A visão representacional e determinista da linguagem – paradigma socioconstrucionista – assume a inseparabilidade de práticas discursivas, teorias e realidade social e entende que qualquer atribuição de significados à existência das coisas ocorre no âmbito linguístico-semântico.

Estamos vivenciando um tempo fugidio em que não há espaços para calcificações, engessamentos e certezas, por isso, os pressupostos epistemológicos da LA defendem um hibridismo teórico-metodológico, o fim do ideal de neutralidade, objetividade na produção do conhecimentos, questionam-se todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, além de se pensar com muita seriedade na relevância e responsabilidades sociais do conhecimento produzido (FABRÍCIO, 2006, p. 51)

Este trabalho torna-se importante, no momento em que estará problematizando a formação docente e a relação que esta estabelece com o contexto sócio-histórico-cultural vivenciado, podendo assim, abrir a discussão em torno das questões curriculares dos cursos de licenciaturas em relação ao tema. O que de certa forma, pode ser um fator de desconstrução das estruturas amalgamadas em visões homogeneizadora em relação à cultura e a linguagem.

Importa percebermos que os discursos curriculares, ou o conhecimento que se produz por meio do currículo, na formação do docente, obedece a critérios de verdade estabelecidos e cotejados por determinadas finalidades expressas por pessoas e grupos que pensam e têm a legitimidade de agir com base neste olhar, quem muitas vezes, expressa “uma verdade calcada em “verdades” oriundas de fontes universais de saber legítimo. Fabrício (op. cit., p.55) discorrendo sobre as idéias de Foucault, afirma:

Vistas pelas lentes foucautianas, as instituições e as diferentes áreas do conhecimento exercem poder na medida em que são construtoras e divulgadoras de discursos e “verdades” criando fatos e instaurando possibilidades de ser, agir e desejar.

Dessa forma põe-se em discussão a produção do conhecimento de IES que formam educadores. Como essas instituições estão observando seus contextos, vivências e histórias locais para compor seus currículos? Que noções de língua(gem) e cultura prevalecem?

Essas respostas não se apresentam aqui como foco de pesquisa, mas podem fazer parte dos questionamentos intrínsecos de composição do problema dessa pesquisa e podem ser respondidas de forma indireta através desse estudo, pois compreendendo que concepções de cultura, identidade e linguagem fazem parte do discurso docente possibilita-se compreender a inserção dessa temática na formação do educador da região e saber ou vislumbrar questões de currículo o que se faz, o que se vê, o que se produz no ensino superior local? Ainda tendo por base as idéias de Foucault, Fabrício (2006, p.55-56) nos ensina que

Não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade; pois, “Sujeitos e objetos não são a-históricos; por conseguinte, o estudo do objeto produz o objeto; as idéias do mundo real e de sujeito são efeitos atrelados aos eixos de poder/saber/ subjetividades provocadas por relações de forças..

Neste trabalho o conceito que se toma é a linguagem como atividade, sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais. Como para Wittgenstein citado por Fabrício (op. cit., p.57) a palavra significa, com o uso na linguagem, atrela-se a isto a noção de que falar uma língua é uma prática social ou uma forma de vida. Os significados são constituídos nos processos intersubjetivos de negociação. “O significado não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso, em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação”. A significação, não é, pois, anterior as práticas discursivas. Linguagem, produção de sentido, contexto, comportamento social são indissociáveis, um significado só é único quando se torna crença.

Pensando-se nesta multiplicidade de significados e valorização de usos da linguagem define-se como uma metodologia de análise, neste trabalho, reflexões sobre a interseção entre linguagem, cultura, sociedade e subjetividade. De maneira que são colocadas em xeque a formação de sistemas explicativos coesos, sobre cultura e linguagem, buscando desestabilizar conhecimentos naturalizados, consensos tranquilos. Este “modelo” de análise, no entanto, não tem alvo certo, adere ao fluxo.

Os resultados desse trabalho poderão refletir como a formação docente está sendo alvo ou não de políticas educacionais em relação ao aspecto “diversidade linguística e sócio-cultural” o que poderá trazer ao cenário, (re)elaborações curriculares para ensino superior tendo em vista tais necessidades.

Para Moita Lopes (2006, p.88), uma questão contemporânea, no que tange à produção de conhecimentos, parece ser a reinvenção da vida social e por consequência a forma de produzir conhecimento. Para o autor, portanto, a pesquisa seria um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la. Sua crítica à episteme ocidentalista pode ser traduzida na seguinte preocupação: quem são os sujeitos nela inscrito? Com frequência, eles são, ou deveriam ser, aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista e que têm passado a lutar para fazer suas vozes ouvidas. É o caso que vimos em pesquisa anterior (FOCHZATO, 2004), na qual se refletiu sobre a luta de professores indígenas pela sua legitimação no espaço escolar. O estudo nos permitiu entender que suas formas de trabalhar, seus conhecimentos e suas atitudes são maneiras igualmente válidas de construir conhecimentos e de organizar a vida social, o que desafia o chamado conhecimento científico *tradicional* e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas.

O conhecimento científico foi construído com bases na crença de separação entre pesquisador e sujeito e/ou objeto, um conhecimento a-político e não-ideológico, típico do positivismo. Um dos grandes anseios da ciência moderna foi separar e não deixar-se “contaminar” por aqueles que vivem a vida social e seu senso comum, em busca de objetividade-neutralidade. As pesquisas em Linguística Aplicada falam à vida contemporânea e dispensam as dicotomizações, teorização *versus* prática, para que essas sejam conjuntamente consideradas formulações científicas.

Trabalhos que não consideram as vozes daqueles que vivem as práticas sociais não podem dizer nada sobre elas, segundo Moita Lopes (2006). Desta forma, este trabalho se utilizará das formações discursivas dos participantes da pesquisa em questão, tomando-as como materialidades que dizem respeito às práticas sociais vivenciadas no dia-a-dia docente. Além de “revelar” as representações dos formadores, durante o trabalho de geração de dados foi-se realizando uma desconstrução/ problematização das representações

iniciais tendo em vista uma nova tomada de consciência a respeito das temáticas. Assim, temos de produzir conhecimentos que não façam tal distinção - teoria e prática - pois a velocidade e a fluidez parecem ter feito com que a realidade tenha tomado a dianteira sobre a teoria.

A forma de produzir conhecimento que não leva em conta os sujeitos como seres sócio-históricos e culturais e prende-se apenas ao aspecto cognitivo-racional, exclui da perspectiva de análise toda a gama de relações do sujeito e do objeto. Não se pode ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos e sócio-história, onde etnia, classe social, sexualidade e gênero são inscritos em posicionamentos discursivos, são sujeitos não apenas racional.

## **1.6 A Organização da Tese**

Este trabalho de tese está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, procurei caracterizar a pesquisa aqui retratada. Apresentei, inicialmente, as preocupações que motivaram o estudo em questão para, em seguida, explicitar seu objetivo, os instrumentos de geração de dados e a justificativa para o mesmo. Por fim, procurei descrever a orientação epistemológica que o norteou.

Nos capítulos 2 e 3 explicito o embasamento teórico que dá sustentação a este trabalho. No capítulo 2, discuto os conceitos de representação, cultura e identidade. Tento, neste percurso, chamar a atenção para o fato de que, embora esse conceitos tenham teoricamente se alterado no decorrer do tempo, seus significados mais “tradicionais” parecem, segundo muitos estudiosos, ainda estar presentes no senso comum, principalmente nos discursos e práticas docentes. No capítulo 3, discuto, inicialmente, as contribuições de alguns teóricos que refletem sobre o ensino na diversidade e, em seguida, focalizo as diferentes maneiras de conceitualizar língua/linguagem, além de discutir as relações desses conceitos com a questão da educação linguística.

A análise e discussão das representações dos sujeitos de pesquisa acerca dos conceitos de cultura e de identidades étnicas (negritude e indianidade), bem como acerca do

conceito de língua, de letramento e de conhecimento linguístico são analisadas no capítulo 4 do trabalho.

Após a análise dos registros, teço minhas considerações finais e, ao final do trabalho, listo as referências bibliográficas nele utilizadas, além de incluir alguns anexos considerados necessários.



## CAPÍTULO 2

---

### CULTURA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

Neste capítulo, objetivo, inicialmente, discorrer sobre alguns conceitos históricos do termo *cultura* com vistas a compreender suas alterações de sentido ao longo do tempo. Em seguida, discutirei o papel da linguagem no estabelecimento de representações sociais. Por último, focalizarei o conceito de identidade em um tempo de desapego à fixidez e à rigidez dos sistemas de significados.

#### 2.1 Examinando o Conceito de Cultura

Para compreendermos o conceito de *cultura* importa fazer uma breve retomada dos caminhos da composição de seus significados. Segundo Elias (1993), na época Renascentista, as cortes foram tomadas como modelos de estilo, além de serem consideradas autoridade social, fonte e origem de comportamento. No mesmo século em que reinou o absolutismo, houve, além disso, a contenção das “paixões”; buscou-se a “civilização” do comportamento. Esta forma de organização social, que surge inicialmente nas cortes de língua alemã, foi designada como “boa sociedade”, ou mais simplesmente, “sociedade”.

A França foi a mais influente sociedade da época: seus códigos de conduta, gostos e língua difundiram-se por toda a Europa. As sutilezas de comportamento passaram a significar *status* e distinção que demonstravam o que era “civilidade”. Essa adesão aos modos franceses não apenas demonstrava a superioridade do poder político da França, mas a ocorrência de uma transformação geral da sociedade européia. A adoção da etiqueta francesa era instrumento que materializava supostas dignidades e tornava visível a hierarquia social.

O final da Idade Média marca, assim, a expansão de uma aristocracia em toda a Europa ocidental. A comunicação ocorria mais fluentemente entre as cortes por pertencerem ao mesmo estrato social. A partir do século XVIII, no entanto, essa

configuração social foi se alterando com a ascensão da classe média e gradual empoderamento da burguesia. Os aristocratas tiveram seus laços afrouxados e a língua francesa, dominante até então, cede lugar às línguas nacionais. Até mesmo a sociedade da corte se vê alterada, na própria França, por esses processos sociais; através da Revolução Francesa, rompem-se os vínculos com a sociedade aristocrática. Os contornos do mundo conhecido como “civilizado” passa a ter uma nova configuração.

Elias explica a diferença de entendimento do conceito de *civilização* para ingleses e franceses e para os alemães. Para os primeiros, o conceito é sinônimo de “progresso para a humanidade”, enquanto que, para os alemães, *Zivilisation* liga-se unicamente à aparência externa dos indivíduos - o que lhes representa orgulho de suas próprias realizações e no seu próprio ser, é designado pelo termo *Kultur*.

No sentido alemão do termo, *Kultur* refere-se aos **produtos** da ação humana e não ao valor humano em si. Para designar formas de conduta ou comportamento, ou as qualidades sociais das pessoas, habitação, modos de vestir, falar, a palavra *kultiviert* (cultivado) era empregada. O conceito de *Civilização* dá idéia de movimento, ação, enquanto *Kultur* tem maior ligação com o espírito artístico, sistema religioso, filosofia expressão de individualidade.

O conceito de *Civilisation* contém a idéia de valorização do que é comum a determinado povo, manifestação de auto-confiança que evidenciaria sua “superioridade” como colonizadores do resto do mundo. A função do termo era justificar uma tendência expansionista. Por outro lado, o termo *Kultur* enfatiza o particular de um grupo, suas diferenças, põe a necessidade de fronteiras, de delimitações de uma identidade ou uma auto-imagem nacional (ELIAS, op. cit., p.25). Elias explica que os conceitos de *Civilização* e de *Cultura* constituíram-se em um processo lingüístico, social e foram se consolidando até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas queriam comunicar, não de maneira individual, mas de forma coletiva. A história coletiva, explica o autor, cristalizou-se em determinados conceitos. O indivíduo usa determinados conceitos porque isso lhe parece natural, já que “desde a infância aprende ver o mundo através da lente desses conceitos” (ELIAS, op. cit., p.27). Os conceitos são transferidos sem que tenhamos consciência disso e sobrevivem enquanto as experiências e situações do

passado tiverem função na existência concreta da sociedade. Assim, é possível afirmar que, enquanto nos identificarmos com os significados das palavras, estes permanecem, ou seja, a vida das palavras depende da sua funcionalidade nos contextos em que se apresentam - como nos apresenta (ELIAS, op. cit., p.27):

Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões eles apenas adormecem, ou o fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do passado corporificada nas palavras.

Elias (1994) descreve a visão Ocidental do mundo e a “crença” de sua superioridade em relação a outras sociedades, antiga ou contemporânea, demonstrando a consciência que fazem de si enquanto parâmetro. Suas bases para imprimir-se como “civilização” são: o desenvolvimento tecnológico, suas maneiras/comportamentos, sua cultura científica e visão de mundo, entre outros.

Se o termo alemão *Kultur* vinha sendo empregado para significar os aspectos espirituais de um povo, e o termo francês *Civilization* para designar as realizações materiais de uma comunidade, esse significados são sintetizados por Tylor (1871, apud LARAIA, 1986, p. 25) no termo inglês *Culture* - que Laraia (op. cit., p.25) descreve como um conjunto complexo de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Esta forma de ver o conceito enfatiza o caráter **aprendido** da cultura (em oposição a sua suposta transmissão genética) que já vinha sendo exposto por outros autores da época, e o fato de que as mudanças sociais certamente causavam mudanças no comportamento das sociedades.

As reflexões de Tyler levaram os pensadores da segunda metade do século XIX a explicarem a diversidade humana como sendo

“o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da antropologia seria a de *estabelecer*,

*grosso modo, uma escala de civilização, simplesmente colocando as nações européias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites” (LARAIA, op. cit., p. 33).*

A ideia predominante à época era a de que as culturas se desenvolveriam de maneira uniforme e que cada sociedade percorreria as mesmas etapas já percorridas pelas sociedades consideradas mais avançadas.

A principal reação ao evolucionismo, ainda segundo Laraia (op. cit., pg.35), deu-se, no final do século XIX, a partir dos trabalhos etnográficos do antropólogo alemão Franz Boas, que instituiu o conceito de *relativismo cultural*. As culturas não poderiam ser hierarquizadas, conforme apregoava o paradigma evolucionista, já que cada uma delas teriam suas especificidade e não poderiam ser comparadas às demais: elas só poderiam ser analisadas e compreendidas considerando-se seus próprios critérios. Foi apenas a partir da perspectiva relativista, portanto, que o argumento de que todo e qualquer sistema cultural tem sua própria validade e riqueza começou a ganhar força e posturas etnocêntricas começam a ser alvo de críticas. Segundo Thomaz (1995), o etnocentrismo refere-se ao estranhamento causado diante do costume de outros povos e da avaliação de formas de vida diferentes, a partir de elementos culturais nossos.

No que tange as contribuições de Boas, é importante aqui reproduzir a ressalva feita por Maher (2007b). Apoiada nas idéias de Stuart Hall, a autora afirma:

Na perspectiva pós-moderna, [...] ainda que se dê crédito à noção de relativismo cultural por ter denunciado o etnocentrismo daqueles que pretendiam avaliar outras culturas a partir de seus próprios padrões culturais, acredita-se que esse mesmo conceito, ao apregoar, assepticamente, a suspensão de qualquer julgamento de valor, desconsidera o caráter relacional das culturas, mascara suas convergências e interpenetrações, além de ignorar as relações de poder entre elas (MAHER, op. cit., p. 263).

Em que pese a ressalva feita, a crítica feita por Boas ao ato de julgar culturas alheias a partir dos nossos próprios parâmetros culturais não pode ser desmerecida, como atesta a

própria autora. Essa maneira de ver o “outro”, corrompida por nossos próprios “olhos”, tomando como centro de percepção e análise a própria cultura, serve para descredibilizá-lo, inferiorizá-lo. Não raro, nos vemos em situações etnocêntricas, principalmente em sala de aula, lugar onde, muitas vezes, fazemos valer a crença de que nossa maneira de ver/sentir são as únicas “corretas”, coerentes e aceitáveis.

Para adensarmos nossa compreensão do conceito de cultura, é mister fazer referência ao trabalho de Denys Cuche, publicado em 2002. Assim como Elias (1993), esse autor esclarece que, na França, no século XIX, não se utilizava o conceito de *cultura*, mas de *civilização* – o que atribuía um sentido elitista e individualista (pessoa culta) ao constructo. Adotava-se claramente, então, uma política cultural assimilacionista. Segundo Cuche, foi só a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos sociólogos Mauss e Durkheim que ocorreu a compreensão não reducionista do termo “civilização”, já que eles defenderam, em suas obras, o caráter coletivo do organismo social que imprime em seus membros diferentes formas de civilizações (CUCHE, op. cit., p.56).

Outro importante passo para nossa compreensão da noção de “cultura”, dá-se, segundo Cuche (op.cit. p. 73-74), a partir dos trabalhos de Malinowski. Nem tanto pelo que diz respeito à conceitualização do construto em si, já que para a conceitualização do termo estaria, para esse autor, ainda muito ligada à biologia, mas pela sua contribuição quanto a procedimentos metodológicos de pesquisa, já que Malinowski sistematizou o que veio, mais tarde, a ser denominado *etnografia* – ou observação participante –, maneira de se conhecer, de forma aprofundada, a alteridade cultural.

Ainda de acordo com Cuche (op. cit.), também os trabalhos Margaret Mead forneceram contribuições importantes para a nossa compreensão do fenômeno. Tentando aumentar a nossa compreensão acerca da construção social da personalidade, Mead encaminha suas reflexões focalizando os efeitos das instituições, sobretudo das instituições educadoras, sobre o indivíduo. Em suas observações, a autora destacou que o objetivo maior das instituições seria moldar os comportamentos dos sujeitos conforme valores específicos. Para ela, a personalidade individual não pode ser explicada por características biológicas, mas sim por determinações culturais (CUCHE, 2002, p.81). Apoiada na idéias de Durkheim, Mead explica o processo educacional, em seu envolvimento com a cultura,

como sendo aquele no qual há a transmissão de normas socioculturais aos indivíduos de determinado grupo (ibid., p.103). Também apoiados na teoria durkheimniana, Berger e Lukmann (1985) propõem e discutem os conceitos de *dessocialização* e *ressocialização*, mostrando que as instituições socializadoras – a família, a escola, o trabalho – fazem com que o indivíduo esteja em constante dessocialização/ressocialização, ou seja, desconstruindo e reconstruindo as socializações, ou modelos interiorizados, anteriores.

Conforme Cuche (op. cit., p.105), outras abordagens sobre cultura trazem à tona, a partir dos trabalhos de Sapir, a relação entre *cultura* e *interação* e, por conseqüência, a linguagem passa a estar imbricada neste espaço. Para esse último, a cultura seria o “conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações”. Os antropólogos da comunicação passam, então, a analisar os processos de interação e a compreender as trocas interativas como sistemas culturais, concluindo que não basta descrever a interação e seus efeitos, mas que é necessária compreendê-la em seus contextos.

O termo *aculturação* não significa “privação”, mas, sim, um movimento de aproximação. Na área da antropologia cultural o termo se define a partir da noção de processo; o que deverá ser esclarecido é que tipo de aculturação está ocorrendo, de que modo e devido a que fatores ela foi produzida. O esclarecimento semântico do termo, realizado em 1936 por um comitê define, segundo Cuche (op. cit., p. 115) a aculturação como sendo “o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos e culturas e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”.

Importa aqui ressaltar a diferença entre *aculturação* e *assimilação*:

A assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, **fase, aliás, raramente atingida**. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na interiorização completa da cultura do grupo dominante (CUCHE, op. cit, p. 116) (grifos meus).

Assim a aculturação não causa necessariamente o desaparecimento da cultura que recebe elementos culturais emprestados, “nem a modificação de sua lógica interna que pode

permanecer dominante” (CUCHE, op. cit., p. 118). O desenvolvimento dos estudos sobre aculturação levou a um reexame do conceito de cultura. A percepção de que não existe cultura “em estado puro” – todas, sem exceção, sofrem, em algum grau, influência externa – leva-nos então a ter que considerar que

Não existe, conseqüentemente, de um lado as culturas “puras” e de outro, as culturas “mestiças”. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são em diferentes graus, culturas mistas, feitas de continuidades e descontinuidades (CUCHE, 2002, p. 140).

É preciso considerar que, se entendemos o conceito de cultura enquanto construção histórica de diferentes grupos sociais, torna-se crucial compreender a situação sociohistórica que produz o sistema cultural a ser analisado. As relações sociais que dão origem as diferentes culturas são desiguais, o que provoca conflitos e tensões tornando assim, a cultura um terreno de enfrentamento e disputa.

As relações entre “cultura dominante e cultura dominada” não são senão disputas de grupos sociais que estão em condições desiguais de poder. Isso não significa, no entanto, dizer que a cultura dominada é “uma cultura alienada, totalmente dependente”, pois elas mantêm recursos culturais próprios e a capacidade de “reinterpretar as produções culturais que lhes são impostas”. Assim, a total dominação cultural é uma impossibilidade, já que um grupo subordinado sempre “pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante” (CUCHE, op. cit., p.144-146).

Segundo Thomaz (1995, p. 427), a cultura

(...) se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, [...] cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados as coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. ... o homem é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar.

Thomaz (op.cit.) chama a atenção para o fato de que o *código simbólico* é diferente do *código genético* - o qual pode definir em diferentes graus os comportamentos animais. Para o autor, o homem é um ser em construção, e as formas de comportamento e significados que atribui ao mundo ao seu redor, não são heranças biológicas.

Da Matta (1981, p.121) esclarece que muitas pessoas, contemporaneamente, utilizam o conceito de cultura como sinônimo conhecimento erudito, daí afirmar-se que uma dada pessoa é “cult”, isto é, ela detém um amplo conhecimento intelectual e artístico. O sentido de cultura no senso comum, entretanto, não procede, já que, segundo o autor, a cultura não é o acervo de produções de um dado grupo social ou étnico, e sim um “receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (Da Matta.,op. cit. p.123). No entanto, insiste esse antropólogo, ela não pode ser considerada um código individual, um código que se escolhe, já que a cultura está, ao mesmo tempo, em nosso interior e exterior e é formada através das regras socializadas e compreendidas pelo grupo. Quando individualizada ele é confundida com capacidade intelectual, aprendizagem formal etc., ou ainda, ser taxada como cultura de valor, ou dos grupos dominantes ideologicamente, ou como culturas populares, rural, indígena, de bairro etc. Embora cultura signifique, da perspectiva de Da Matta, um conjunto finito de regras, somente os indivíduos que dela fazem parte em situações concretas de uso, poderão atualizar seus significados no dia a dia. Compreende-se então, a cultura como um recipiente de manifestações, regras e configurações que se fazem ao longo da história e das necessidades criativas dos diferentes grupos, sendo algo que recebe motivações, variações e desafios externos.

Para Knijnik (1996, p.94) a cultura “é um sistema de significados constituinte de relações de poder e por elas constituído. Por esse motivo, estudos envolvendo a mesma devem dar um enfoque relacional às análises não deixando de observar as relações de poder constituintes do contexto observado. Sobre o conceito de *cultura popular*, a autora afirma que essa “corresponde ao socialmente subordinado – os grupos subordinados são entendidos como aqueles que, frente aos grupos dominantes, localizam-se no espaço social em uma relação de desvantagem quanto ao volume e composição do capital (econômico, cultural e social)”. Entende-se, então, a *cultura dominante* como uma força material e

simbólica que produz relações de poder e legitimação de seus símbolos. Sob o seu ponto de vistas as demais culturas são “não culturas”. Compreende-se então que a dominação material permite definir o que conta como cultura legítima, como valores legítimos, o que acaba por reforçar o componente simbólico e esse, por sua vez, em um movimento dialético, reforça novamente o componente material que lhe deu origem. Com base nas idéias de Grignon e Passeron (1992, *apud* KNIJNIK, 1996, p.101), a autora discorre sobre a noção de *cultura híbrida*,<sup>23</sup> afirmando que cada cultura deve parte de sua propriedade, não apenas às suas relações com a natureza, às condições sociais e materiais de vida, mas também às suas relações com outros grupos. Portanto, as culturas não podem ser vistas como se estivessem cerradas em seus guetos, por mais que isso possa ser almejado.

### **2.1.1 Multiculturalismo e tradução cultural**

Em suas formulações, Souza Santos (2003, p. 14) lembra que a emancipação social busca seus espaços em uma globalização alternativa ou contra-hegemônica, sendo o *multiculturalismo* um movimento de reconhecimento das diferenças e questionamento das identidades imperiais, dos falsos universalismos e dos poderes coloniais. Originalmente, o termo multiculturalismo, foi utilizado para designar “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’” (SOUZA SANTOS, *op. cit.*, p.26). A globalização, ao suscitar a homogeneização, abriu também espaços para contramovimentos nos quais emergem o *multiculturalismo conservador* e o *multiculturalismo emancipatório*.

Segundo Sousa Santos (*op. cit.*), para se compreender as diferenças entre os conceitos de multiculturalismo, um termo polissêmico,<sup>24</sup> é preciso refletir sobre os diferentes conceitos de cultura que embasam as diferentes utilizações do termo. Um dos conceitos de cultura institucionalizado no Ocidente baseia-se em critérios de valor, estéticos, morais e cognitivos, universais em áreas como a literatura, a música, a religião

---

<sup>23</sup> A noção de culturas híbridas será retomada na última seção deste capítulo.

<sup>24</sup> O caráter polissêmico do termo “multiculturalismo” pode ser visto também Cardoso (2005) e Maher (2007b)

etc. Outra concepção que coexiste e divide o terreno com a anterior é a que reconhece a pluralidade de culturas, entendidas como “totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas”. A partir dos Estudos Culturais, na década de 80, pensa-se a cultura como “um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e à hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais” (SOUZA SANTOS, op. cit., p.27). Assim a cultura transformou-se em um terreno de lutas e contradições por ser um campo definidor da identidade e da alteridade.

Desta forma, o conceito de multiculturalismo é, de acordo com Souza Santos, atravessado por vários significados: multiculturalismo enquanto *descrição* e enquanto *projeto*. Enquanto *descrição* utiliza-se o termo para se referir à multiplicidade de culturas, à diversidade interna de culturas em um mesmo Estado-Nação, à interinfluência cultural interna e externa aos Estados nacionais. O multiculturalismo enquanto *projeto* político refere-se à celebração e ao reconhecimento das diferenças e tem sido criticado por ser “antieuropéu, ameaçador da coesão nacional, terapia para minorias, novo puritanismo ou linguagem politicamente correta” (SOUZA SANTOS, 2003, p.28-29) .

Para Souza Santos (op. cit.,p.33), no entanto, as críticas ao termo multiculturalismo não impediram que ele se generalizasse como “modo de designar as diferenças culturais em um contexto transnacional e global”. Essa eclosão do termo, entretanto, não supera os usos acríticos, as contradições e os conflitos que o cercam.<sup>25</sup>

Os efeitos e contradições da expansão desigual do capitalismo transnacional fazem com que a cultura, seja um terreno onde ela própria, a economia e a política se realizam inseparavelmente e a cultura obtém força política. A contradição entra em choque com a lógica econômica e políticas que tem por objetivo refuncionalizá-la para a exploração ou dominação. Quando esta contradição ocorre, o termo política deve redefinir-se como

---

<sup>25</sup> Silva (2002) critica, por exemplo, a vertente de multiculturalismo que denomina *multiculturalismo liberal*, por este celebrar a diversidade e a diferença de forma cristalizada, naturalizada, fixa. O discurso pedagógico recorrente sobre a questão da diversidade e diferença, neste aspecto, se reduz à tolerância e respeito, não problematiza e não traz à tona como são constituídas as diferentes identidades.

política cultural – processo que emerge quando os atores sociais constituídos por significados e práticas diferenciadas entram em conflito. Essas práticas e significados - ou processos culturais – “das margens” podem ser considerados como processos políticos capazes de redefinir formas de poder social (SOUZA SANTOS, 2003, p.39).

As perspectivas pós-coloniais foram alavancadas através dos discursos das minorias, que intervieram nos discurso ideológico da modernidade o qual instituía uma certa “normalização” hegemônica, onde as irregularidades e as diferenças estavam presentes. Um dos objetivos mais visíveis dessa perspectiva é “revisar” críticas sobre questões de diferenças culturais, autoridade e discriminação social e política possibilitando desvelar antagonias da modernidade.

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. (SOUZA SANTOS, op. cit., p. xxx)

Para Bhabha (2003, p.240) essas estratégias são fundamentos para promover a legitimação da emancipação. Assim, o autor introduz o conceito de cultura de sobrevivência como “uma produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social”. A transmissão desse tipo de cultura não está ligada a um imaginário nacional, nem a um passado autêntico, ela é transnacional e tradutória.

A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo.

O discurso da unificação, autenticidade, tradição e particularidades culturais são mitos que encontram posições privilegiadas, mas cada vez mais, passíveis de serem percebidas como construção cultural e tradições inventadas (BHABHA, 2003, p.241). O

pós-colonial faz repensar limitações liberais, consensos, desafiando o termo “comunidade cultural”, pois vê as identidades culturais e políticas como processos de alteridade. Neste contexto a “cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementariedade. A partir dessas posições, a prerrogativa pós-colonial se firma como um novo espaço tanto no interior quanto nas fronteiras do espaço-nação (BHABHA, op. cit., 245).

## **2.2 As Representações e a Linguagem**

Nos estudos pós-estruturalistas a *representação* é concebida, segundo Silva (2002), em sua dimensão de significante, de sistema de signos ou marca material, visível, exterior, não significando, portanto, representação mental ou interior. Em 1997, também Hall já definia a representação como sendo a produção do significado através da linguagem. O autor ponderava que, considerando-se que a linguagem se utiliza de signos e que esses são arbitrários, essa definição do termo partia da premissa de que,

as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.” (HALL, 1997, p.61).

A representação incorpora, assim, todas as instabilidades da linguagem, não incluindo qualquer sentido de representação teatral. Ela é, antes, um sistema de significação, de atribuição de sentido: “a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (Silva, 2002, p.91).

## **2.3 A Identidade como Representação**

Para vários autores contemporâneos (HALL, 1997, 2002, 2006; SILVA, 2002; WOODWARD, 2002, dentre outros), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e pelos sistemas simbólicos pelos quais são representadas: sua construção é

tanto simbólica quanto social, sendo a representação uma atuação simbolicamente marcada para classificar o mundo e as nossas relações dentro dele. Segundo Woodward (op. cit., p. 17), a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Conjuntamente com os discursos, os sistemas representacionais constroem os lugares de onde os indivíduos se localizam e “falam”. Há, portanto, um estreito vínculo entre a produção de significados e a produção de identidades, e estas, são posicionadas pelos sistemas de representação.

### 2.3.1 Relações para além da Modernidade

Segundo Giddens (1991), no final do século XX, entramos em uma fase de transição que nos levou para além da modernidade,<sup>26</sup> fase essa conhecida também pelos termos *pós-modernidade*<sup>27</sup> ou *modernidade tardia*. Vimos ocorrer, nesse período, um conjunto de mudanças que nos permitiu vislumbrar a mudança de um antigo sistema-baseado na manufatura e em bens materiais para um sistema mais relacionado à informação. Caracteriza a condição pós-moderna o fato de ela não ser embalada por grandes narrativas – criações discursivas dominantes que prevêm e predizem nosso passado e futuro - e pela consideração de uma pluralidade de conhecimentos e não pelo privilégio da ciência. Além de significar um período de nítida disparidade com o passado, já que os fundamentos epistemológicos anteriores perderam sua credibilidade, surge, com o advento da pós-modernidade, uma nova agenda social e política.

O desenvolvimento das instituições sociais modernas passa a promover o denominado desencaixe ou “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço” (GIDDENS, op. cit, p.29). Este tempo-espaço passa a não mais ser guiado pela tradição em sentido restrito. Isso porque, explica o autor, a tradição “não é inteiramente estática porque

---

<sup>26</sup> “Modernidade refere-se a estilo, costumes de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em suas influências” (GIDDENS, 1991, p.11).

<sup>27</sup> Giddens esclarece que o termo Pós-modernismo é muitas vezes utilizado para se referir a movimentos no interior das literaturas, das artes plásticas e da arquitetura, pois diz respeito a aspectos da reflexão estética sobre a natureza da Modernidade.

ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes” (GIDDENS, op. cit., p.52).<sup>28</sup> Assim, as trajetórias de desenvolvimento social estão nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social.

O autor explica que, com a intensificação das relações sociais em escala mundial - ou seja, com a globalização -, localidades distantes passam a ficar interligadas de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é, portanto, tanto parte da globalização, quanto a extensão das conexões sociais através do tempo e do espaço. (GIDDENS, op. cit., p.70). As sociedades atuais são, portanto, caracterizadas por mudanças rápidas, nas quais as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas de acordo com novas informações recebidas. A interconexão mundial gera transformações que atingem todos os pontos do planeta.

Para Souza Santos (2003) o paradigma pós-moderno está assentado em uma racionalidade ampliada que pretende superar as dicotomias da modernidade e construir sua compreensão com base na complexidade das relações sujeito/objeto. Dando maior visibilidade às questões humanísticas, esse paradigma, advoga o autor, não deve tomar como primazia o conhecimento científico, mas valorizar também outras formas de conhecimento. Essa proposta foi ampliada no início da década de noventa e passou a designar, não só um novo paradigma epistemológico, mas também social e político.

O *pós-modernismo de oposição*, termo inaugurado mais tarde pelo autor, faz uma crítica a não realização dos ideais modernos de “liberdade, solidariedade e igualdade” e enfatiza a necessidade de se reinventar a emancipação social, de forma a levar em conta as produções do “sul”, regiões não hegemônicas na produção do conhecimento científico até

---

<sup>28</sup> Para compreender a tradição como distinta de outros modos de organizar a ação e a experiência, faz-se necessário, conforme Guiddens (op. cit.) penetrar no espaço-tempo de maneira que só é possível com a intervenção da escrita. A escrita expande o nível do distanciamento tempo-espaço e cria uma perspectiva de passado, presente e futuro onde a apropriação reflexiva do conhecimento pode ser destacada da tradição designada. Na medida em que a capacidade de ler e escrever é monopólio de poucos, a rotinização da vida cotidiana permanece presa à tradição no antigo sentido.

então.<sup>29</sup> Souza Santos (2003, p.7) desenvolve a idéia de que os termos *colonialismo*, ou *pós-colonialismo*, seriam mais profícuos quando o que se pretende é fazer uma crítica real à modernidade ocidental, uma vez que eles se propõem a descrever as violências impostas pela modernidade no processo de imposição. O “sul” poderia desenvolver vozes críticas da perspectiva de quem sofreu, de fato, as incoerências da modernidade. Teríamos, assim, uma descrição “de fora”, algo fundamental para o autor, já que “[...] a idéia de exterioridade à modernidade ocidental é central na formulação do pós-colonialismo” (SOUZA SANTOS, op. cit., p.8). Pode-se então compreender o pós-colonialismo como sendo:

(...) um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos Estudos Culturais, mas hoje presente em todas as Ciências Sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre Norte e Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.

Da perspectiva pós-colonial, ressalta-se a idéia de que a partir das margens e periferias, podem-se visualizar melhor as estruturas de poder e de saber e por conseqüência a problematização: quem produz, para quem se produz e para o quê se produz determinado conhecimento.

Essas reflexões sobre modernidade e pós-modernidade, sobre tradição e deslocamentos ou desencaixes buscam nos encaminhar para discussões mais pontuais sobre as alterações subjetivas, ou constituições das identidades locais/globais, permitindo que possamos melhor compreender suas relações com o discurso, com interpelações/contradições/negações a determinadas posições-de-sujeito. Porque é preciso termos em mente que as mudanças e transformações globais nas estruturas sociais, políticas e econômicas no mundo contemporâneo rejeitam tendências à fixação das identidades étnicas, de classe, de gênero e sexualidade, dentre outras, trazendo à tona questões de identidade em crise, em conflito - muitas vezes materializadas em lutas pela afirmação de

---

<sup>29</sup> Ao levantar uma série de questionamentos aos conceitos de pós-modernidade de caráter *celebratório*, Souza Santos (op. cit.), coloca em xeque até mesmo a questão do fim das metanarrativas: o objetivo do Pós-modernismo, seria em si, mais uma metanarrativa. Sua concepção do pós-colonialismo ou pós-modernismo de “oposição” advém de sua compreensão da Modernidade, cuja tensão dá-se em torno da regulação social por um lado e da emancipação, por outro.

identidades nacionais e étnicas – identidades essas que, por sua vez, contribuem para impulsionar essas mesmas mudanças e transformações (WOODWARD, 2002, p. 25).

### 2.3.1 As identidades na Modernidade Tardia

Segundo Hall (2002), o sujeito unificado, tal como visto na modernidade, está cada vez mais “perdendo” seu posto em um mundo cujas estruturas, sociais, culturais e econômicas estão sofrendo alterações significativas. As referências dos indivíduos sociais estão sendo abaladas por questões contemporâneas, colocando-os em crise, deslocando-os do mundo social, cultural e de si mesmos:

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2002., p.9).

Hall apresenta três concepções de identidade para que se compreenda a sua localização na modernidade tardia: a concepção de identidade do *sujeito do Iluminismo*, do *sujeito sociológico* e do *sujeito pós-moderno*. Na primeira delas, o sujeito seria constituído por um núcleo interno inato, o qual continuava idêntico ao longo de sua existência: “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, op. cit., p. 11). Na concepção da identidade do *sujeito sociológico*, entende-se que o sujeito, por não ser autônomo ou auto-suficiente, precisaria se afirmar nas suas relações com os *outros*, que atuavam, assim, como mediadores culturais, isto é, como mediadores de valores, significados e símbolos. Nessa concepção

(...) a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, op. cit., p.11).

Mas, em face às alterações sócio culturais, às mudanças ou conflitos nas maneiras de se interpretar, de vivenciar, de se posicionar, a identidade segura, fixa torna-se fantasmagórica. A multiplicidade dos sistemas de significação e representação cultural faz com que o *sujeito pós-moderno*, antes de ser constituído por uma única identidade, se encontre descentrado, deslocado em meio a várias identidades, algumas delas até mesmo contraditórias.

Há que se considerar, assim, que as identidades podem ser interpretadas em duas concepções: uma *essencialista* e outra *não-essencialista* (HALL, op. cit.).<sup>30</sup> A primeira concepção vê a identidade como um conjunto autêntico de características que não se alteram ao longo do tempo, enquanto que, na segunda, ela é marcada pela provisoriedade, instabilidade e multiplicidade.

É importante assinalar, além disso, que, para Hall (2002, p.112), identidade significa o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares. As identidades são, pois, “pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. O termo identidade surge na intersecção entre estes elementos: impulsos psíquicos e formação das práticas discursivas que constituem o campo social.

A afirmação de uma dada identidade significa a demarcação de fronteiras. Assim sua constituição é sempre relacional: ela depende de outra identidade para existir (Hall, 1997, 2002). Também para Woodward (2002), a diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade, reproduzindo-se através de sistemas simbólicos.<sup>31</sup>

Silva (2002, p. 74) defende o ponto de vista da constituição unívoca entre identidade e diferença. Uma não existe sem a outra e ambas não podem ser compreendidas ou ter existência de forma auto-determinada, pois quando uma afirmação se faz em torno do que somos, logo existe um discurso elíptico que remete essa afirmação ao seu par oposto, ou à

---

<sup>30</sup> A esse respeito ver também Silva (2002) e Woodward (2002).

<sup>31</sup> Para essa autora, as relações sociais estabelecem as formas de diferença, simbólica e a social, por meio de sistemas classificatórios. A compreensão dos significados partilhados culturalmente que caracterizam diferentes aspectos da vida social precisa ser examinada por meio de sua classificação simbólica (WOODWARD, op. cit., p. 39-40).

sua diferença. Por exemplo: afirmações como “sou mulher”, “sou casada”, “sou PT” remetem ao que não “sou”: “não sou homem, solteira ou apolítica”.

Segundo Silva (op.cit., p.76-78), tanto a identidade quanto a diferença são atos de criação lingüística; não são essências, não são criações de um mundo natural, mas atos culturais e sociais. Assim como a língua é um sistema arbitrário - os signos lingüísticos só significam em oposição a outros signos dentro do sistema -, a identidade e a diferença só adquirem “valor” no interior dos sistemas de significação – ou sistemas simbólicos – nos quais adquirem sentido. Mas esses sentidos não são estanques uma vez que a linguagem que os significam, que os definem, não é entidade estável, neutra ou fixa; ela vaza, vacila.

Apoiado nas idéias de Derrida, Silva (op. cit., p.79-80) explica que a indeterminação da linguagem decorre do fato de os signos não corresponderem às coisas ou conceitos, embora tenhamos a ilusão de que é isso que ocorre. A presença do referente/coisa no signo é algo que não se concretiza, por assim ser: o signo depende inteiramente de um processo de diferenciação, distinção. Desta maneira, o signo não pode ser reduzido a si mesmo, ou a uma identidade imanente. O signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença do referente) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Derrida sintetiza no conceito de “*différance*”.<sup>32</sup> À medida que a identidade e a diferença são constituídas pela linguagem, essas também se caracterizam pela indeterminação e instabilidade. É importante enfatizar que este processo de produção simbólica, no entanto, não é simétrico, uma vez que a identidade e a diferença são relações sociais e sua definição – discursiva e lingüística - estão sujeitas a relações de força. Em outras palavras, suas convivências não se dão de forma harmoniosa, pois vivem em um campo conflituoso de disputas. Daí a estreita relação, apontada por vários autores, entre identidade e questões de **poder**.

Segundo Woodward (2002), todas as práticas que envolvem significação são permeadas por relações de poder e o poder define quem é incluído ou não. Considerando que a constituição da identidade se dá relativamente à sua oposição, à sua diferença, a autora argumenta que muitas vezes essa oposição binária é marcada por desequilíbrios de

---

<sup>32</sup> As contribuições de Derrida para a compreensão do conceito de identidade serão retomadas, desta feita considerando as idéias de Hall (2002), mais adiante nesta seção.

poder entre seus pares, podendo gerar a exclusão/marginalização, em sua versão negativa, e outras vezes celebrar a diferença como fonte de diversidade, hibridismo. Os binarismos remetem a relações de poder desiguais, nas quais um dos termos é tido como norma e o outro como “outro” (WOODWARD, op. cit., p.51). Quando se questiona os binarismos sob os quais a identidade/diferença se organiza, devem ser questionadas as relações de poder que as envolvem, já que a possibilidade de hierarquização da identidade/diferença através da “normalização” pode se constituir em uma das formas mais sutis de exercício do poder: determina-se uma identidade como parâmetro pelo qual as demais são avaliadas. O processo de “normalização”, segundo Silva (2002, p.83), faz-se no momento em que se atribui valores e características positivas a uma identidade e, em consequência, as demais sofrem “valorização” negativa. Este processo é aos olhos cotidianos invisibilizado, pois a força da homogeneização, naturaliza-o.

Em sua teorização a respeito do conceito de identidade, Hall (2002) explica a idéia de rearticulação para a compreensão dos processos de *identificação/subjectivação* do sujeito.<sup>33</sup> O autor aponta que o conceito de identificação é visto, no senso comum, como o reconhecimento de uma mesma origem ou de características partilhadas por um determinado grupo. Dá-se a partir disso, a fidelidade do reconhecimento em questão. Na abordagem discursiva, no entanto a identificação é tida como construção, processo inacabado que pode ser sustentada ou abandonada (HALL, op.cit., p.106). A identificação depende de recursos materiais e simbólicos para sustentá-la, mas é condicional, envolve o discurso, o fechamento e a marcação de fronteiras:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais um produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (HALL, 2002, p.109).

---

<sup>33</sup> Sujeito este que precisa ser pensado de forma descentrada, deslocada, visto que não se concebe, neste caso, o sujeito racional, cartesiano.

O deixar de fora, transformar o diferente em exterior pode ser uma das causas da permanência da identidade, ao longo da história, como ponto de identificação. Toda identidade também é formada pelo que não tem, pelo que lhe falta.

As unidades proclamadas pelas identidades estão envoltas em questões de poder e exclusão, não são, portanto o resultado de uma totalidade, mas de um certo “fechamento”. Constitui-se não em um ponto de fixação, em uma espécie de origem natural, mas no processo de *différance*.<sup>34</sup> A este processo em que a diferença emerge e significa, Hall denomina ponto de *sutura*,

(...) entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar, ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado os processos que produzem subjetividades, que nos constroem sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (HALL, 2002, p.112).

Pode-se então compreender a sutura como efeito das práticas discursivas que localizam os sujeitos a determinadas ou a temporárias estruturas de significação. Sua definição de *identidade* perpassa o material da linguagem, pois nela, o sujeito toma determinada posição com base na representação construída sob o ponto da falta, da divisão, do limite, “a partir do lugar do outro”. Assim, a identidade nunca é representada de forma idêntica, ela se ajusta, se refaz – como num processo de vestir a roupa. Já o processo denominado por Hall como *identificação* exige um maior empenho do sujeito ao “vestir-se” ou ao investir temporariamente em tal posição. Nesse processo, ele é interpelado a assumir tal posicionamento.

Discorrendo sobre as ideias de Foucault, Hall (2002) afirma que, segundo esse autor, o sujeito é produzido no discurso, em formações discursivas específicas, sendo, ao mesmo tempo, também, um efeito dele, não tendo qualquer existência própria, pré-existente. Para Foucault, os discursos constroem, por suas regras próprias, tipos de

---

<sup>34</sup> O termo *différance*, explicado por Silva (2002, p. 79-80), refere-se ao adiamento da presença do referente no momento da significação e ao mesmo tempo a diferença marcada em relação a outros signos, neste caso a outras identidades.

enunciação ou posições-de-sujeito. Mas o sujeito, constituído socialmente, ao interagir com a posição-de-sujeito do discurso, pode não se investir “totalmente nela” - fenômeno que Foucault denominou *antinomia*, para significar a contradição entre a posição-de-sujeito e o indivíduo que a ocupa.

Hall discorda de Foucault ao reconhecer que o sujeito não está sempre sujeitado às relações de poder inerentes à vida social e que ele nem sempre é “corpo dócil”, parte mais visível em suas obras anteriores. Em suas teorias iniciais, segundo Hall, Foucault enfatizou a agência da regra, pressão sobre o indivíduo e a produção do “eu” como um objeto do mundo. O próprio Foucault, entretanto, muda suas linhas de análise em relação à constituição do sujeito a partir da obra *a História da Sexualidade*, dando ênfase às formas e modalidades pelas quais o indivíduo se constitui como sujeito e sua relação com o “eu” (HALL, 2002, p.124). Houve, assim, um novo posicionamento do autor, no qual ele dá valor às questões da constituição subjetiva do sujeito, quando encontra espaço/lugar, mecanismos de contraposição às regras disciplinares. Foucault passa a analisar a relação do “eu” com a constituição e reconhecimento do sujeito, o que conforme Hall, adentra o terreno da identidade.

Hall (op. cit.) argumenta que uma teoria que apenas explique como os indivíduos são convocados a ocupar seus lugares em função dos discursos circulantes, não basta. Faz-se necessário uma teoria que explique, problematize a constituição dos sujeitos. Entendido desta forma, o discurso não apenas posicionaria os indivíduos em diferentes posições, mas constituiria suas subjetividades. O grande questionamento de Hall à teoria das *formações discursivas*, da posição de sujeito teorizada por Foucault, é a existência dos indivíduos recalcitrantes: interessa a Hall refletir sobre como se dá a não identificação a determinado lugar e como os indivíduos não assumem completamente determinadas posições-de-sujeito, posições essas que seriam convocadas através das formações discursivas. Mesmo quando as assume, argumenta Hall, isso não acontece indefinidamente por todo o tempo, mas por espaços e tempos variados. Alguns indivíduos nunca assumem tal posição ou, quando as assumem, podem estar em luta, oferecendo resistência a regulações, ao modo como são posicionados. Hall propõe, portanto, que consideremos, não apenas o modo como se dão as

acomodações a determinadas posições em que o sujeito é colocado, mas também as negociações, as resistências a essas mesmas posições.

Contribui para essa discussão as reflexões de Silva (2002). Esse autor alerta para o fato de que descrever exclusivamente as identidades, ao invés de tentar compreender o seu processo de constituição, seria o mesmo do que uma nova tentativa de fixação das mesmas. Apoiado nas idéias de Austin e Butler, Silva (op. cit.) afirma ser imperioso considerarmos o conceito de performatividade <sup>35</sup> da linguagem quando refletimos sobre produção da identidade, já que, a identidade é determinada, e não apenas descrita, pelo que é dito, pelo discurso (SILVA, op. cit.,p.93). Um grande aliado para que os enunciados performativos tenham mais poder de determinar algo é a capacidade de repetição do signo lingüístico. Quando repetido determinado discurso, fortalecem-se seus significados. E se o signo é repetível e performático, as identidades hegemônicas, os significados gerados por seus sistemas de representação, podem ser questionados, contestados, interrompidos. Assim, novas identidades, contestadoras das atuais relações de poder, podem emergir e interromper um processo de representação baseado em “verdades parciais”, em um único jeito de compreender, significar e relacionar o homem e seu meio natural, social e cultural.

As contribuições dos autores inscritos no campo dos Estudos Culturais, sobre as quais discorri nesta seção, encontram eco em outras orientações teóricas, como pode ser visto a seguir.

### **2.3.3 Representação, linguagem e consciência-de-si**

Lane (1981), uma teórica do campo da Psicologia Social, discorre sobre a formação do “eu” do ponto de vista dessa matriz teórica e explica que nós, indivíduos sociais, estamos mais ou menos atrelados a uma série de regras e normas do nosso grupo de convivência que nos definem e limitam nossas ações. Através da linguagem, segundo a autora, apreendemos o significado do mundo e das coisas que nos rodeiam; interagimos

---

<sup>35</sup> *Performatividade* está sendo entendida neste trabalho como a capacidade que a linguagem tem de determinar coisas, fatos e situações através do dito.

com outros e nos comportamos de acordo com os papéis sociais previamente definidos no interior do grupo social ao qual pertencemos. É neste processo de interação que cada um vai construindo o seu “eu”, constatando o que temos de semelhante ou diferente em relação ao outro com quem interagimos, constituindo assim “a identidade social e a consciência-de-si” (LANE, 1981, p.16).

Na construção da consciência-de-si, parece-nos, segundo a autora, natural dizer, por exemplo, “sou tímida, quieta, introspectiva” como se essas fossem características naturais, “biológicas”, sem influências do meio. Seríamos capazes de reproduzir, assim, em nível ideológico, os papéis e as identidades sociais, isto é, o que é valorizado socialmente, e, em nível de ação, as relações de dominação (LANE, 1981, p.23). Entretanto, alerta a autora, para entendermos “a consciência-de-si”, é preciso refletir sobre as razões históricas do nosso grupo ou sociedade que possam servir de explicação de o porquê agimos de tal forma. É quando isso acontece, quando percebemos que é possível alterar a nossa identidade na medida em que questionamos papéis determinados historicamente que emerge o “sujeito” da identidade social: “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social” (LEONTIEV, 1978, apud LANE, op. cit., p.24). O processo de alteração de determinada identidade social, entretanto, não é simples, uma vez que os grupos e papéis que a definem são “assessorados” por instituições cuja finalidade é manter a preservação social.

A autora ressalta que o mundo é apreendido através da linguagem: através da linguagem fazemos descrições, explicamos nossas experiências e acreditamos em nossa realidade, tudo isso, de acordo com o nosso grupo social. Mas a linguagem não é apenas a expressão de um objeto, ela não é somente pensamento, é também ação e, sendo ação, é também poder. Afinal, “a palavra se torna poderosa quando alguma ‘autoridade’ social impõe um significado único e inquestionável, que determina uma ação automática” (LANE, op. cit., p.28).

Nossas representações implicam na ação, na experiência e nos significados atribuídos pelos outros com quem nos relacionamos, já que a representação “é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente” (LANE, op. cit., p.34). As representações nem sempre advêm da experiência cotidiana, lembra a autora. Por seu poder

simbólico, o discurso de autoridade impõe representações cuja finalidade é a reprodução das relações sociais dominantes. A ideologia se faz pela autoridade do dizer que encobre relações de poder e as contradições daí decorrentes, idealizando uma realidade diferente da real.

A consciência-de-si só se dará a partir do momento em que confrontarmos nossas representações sociais e nossas ações com as de outros grupos sociais, com a finalidade de pensar a realidade e os significados a ela atribuídos, desenvolvendo a capacidade de questioná-los com o intuito de desenvolver novas formas de agir que serão objetos de nossos pensamentos e de nossa consciência.

### **2.3.4 Identidades e papéis sociais**

Para o sociólogo Berger (1986), o sistema social em que estamos inseridos se apresenta para nós em forma de sistema legal e de sistema político. Vivemos sob o efeito de leis, impostos, convocações, regulamentos, prisões. Existem instituições de controle da sociedade, dentre essas, a escola, os hospitais psiquiátricos, programas de reabilitação de infratores, etc. Nossa convivência dá-se, portanto, sob toda forma de controles formais e informais - no emprego, no grupo de colegas de trabalho, nas sanções econômicas, no código de ética profissional, nos códigos de conduta, nos códigos da linguagem (BERGER, op. cit., p. 88). Um tipo de controle faz-nos deter mais em sua análise: o controle exercido através dos códigos ou, como nos apresenta Bourdieu (1989), dos símbolos. Através desse sistema mais simbólico onde aprendemos a moralidade, os costume e as comemorações. Esse pode excluir ou incluir determinado grupo devido ao seu modo de se vestir, de sua forma de utilizar a linguagem, de sua preferência estética, de suas convicções político-religiosas. Como pondera Berger (op. cit., p. 90), “situar-se na sociedade significa situar-se em relação a muitas forças repressoras e coercitivas”.

Toda a sociedade, afirma esse sociólogo, compõe-se de níveis inter-relacionados em termos de ascendência e subordinação, seja em poder, privilégio ou prestígio, possuindo, assim, um sistema de hierarquia – alguns estratos são superiores, outros inferiores. A soma dos dois constitui o sistema de estratificação de uma dada sociedade. O tipo de

estratificação social mais importante em nossa sociedade é o sistema de classes, no qual a posição geral de alguém é determinada por critérios econômicos. Em uma sociedade de classes há mobilidade social, ou seja, as pessoas podem mudar suas posições, as classes não são fixas. Os símbolos das posições sociais são determinados por objetos materiais, estilos de comportamento ou uso da linguagem. Tipos de associações e até mesmo opiniões podem tornar-se símbolos de *status*. A possibilidade de mobilidade de um indivíduo é nitidamente determinada pela localização racial, uma vez que algumas das desvantagens mais prementes desta última são de caráter econômico (BERGER, op. cit., p.97). Percebe-se, desta maneira, a forte influência/determinação da sociedade em nossa constituição enquanto sujeitos. Ela determina, em grande escala, o que somos, nossas subjetividades.

A maneira como interpretamos a realidade dá-se através do exame dos sistemas de significados, dos sistemas alternativos e das maneiras de passar de um sistema para outro. Nesse sistema de significados, a memória comporta-se como um repositório de signos, significantes e significados. À medida que lembramos, reinterpretamos um fato, um discurso ou uma ação através da visão presente. Nossa percepção seleciona de acordo com nossos atuais objetivos (BERGER, 1986, p.68).

Os sistemas de significação, também para Berger, não são fixos. Estamos constantemente reinterpretando as memórias e reconstruindo-nos através de ressignificações. As vivências socioculturais, as mudanças geográficas ou a mobilidade social têm consequências para nossas ressignificações simbólicas. Como o sistema de significado está inserido na estrutura social, alterações nessa última provocam, conseqüentemente, alterações naquele. Os diferentes significados que atribuímos ou que são atribuídos por outros, os eventos vividos são parte da subjetividade que fora constituída através da realidade objetiva, internalizando-se e externalizando-se, em novos tempos e lugares e, construindo assim, outras significações.

Segundo Berger, cada situação por nós vivenciada traz em si expectativas que exigem respostas específicas. Nós, enquanto sujeitos socioculturais, temos a capacidade de observar o contexto, de analisar a situação e de selecionar um determinado “papel” – papel aqui entendido na sua dimensão teatral. Nessa teatralização do real, um papel social pode, portanto, “ser definido como uma resposta tipificada a um expectativa também tipificada”.

A sociedade escreve o script e nós incorporamos os papéis de como agir em dada situação.

Todo papel acarreta certa identidade que julgamos constituir a essência de nossas personalidades. A identidade, no entanto, “é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente”, já que ela “não é uma coisa pré-existente; é atribuída em atos de reconhecimento social. Somos aquilo que os outros crêem que sejamos.” (BERGER, op. cit., p.112-113).

Nesta discussão sobre a constituição social da identidade é importante também pensarmos sobre a questão do preconceito. Em situações de definição/constituição de identidade, o preconceito, quando presente, influencia este processo. A perspectiva sociológica do caráter da identidade nos faz compreender mais profundamente o significado humano do preconceito – o sujeito acaba por incorporar em sua consciência as expectativas geradas pela sociedade. Pré-julgamentos afetam, assim, o seu destino externo e sua consciência: o indivíduo tende a se “transformar” naquilo que a imagem preconceituosa apresenta. Uma maneira de neutralizar esses efeitos, segundo Berger (op. cit., p.116), é proteger-se através de contra-reconhecimentos pelos membros de sua comunidade imediata.

### **2.3.5 As identidades étnicas**

Segundo Novaes (1993, p. 40), os funcionalistas encaravam a mudança social como um processo mecânico de substituição de elementos da cultura original por elementos da cultura dominante, de maneira que a cultura original iria se descaracterizando até se extinguir por completo com a descaracterização cultural. Na base dessa interpretação está a concepção de cultura como um produto acabado, como um estoque de traços culturais. A exemplo dos genes herdados biologicamente, esse “produto” seria algo que se passaria de geração a geração. Segundo a autora, vários estudiosos das populações indígenas, como, por exemplo, Darcy Ribeiro, porque adeptos dessa concepção de cultura, interpretam as mudanças nessas sociedades como processos de desintegração progressiva. Alerta Novaes, no entanto, que o contato cultural é um processo que permite a construção de novos estilos

de vida “com novas estratégias e alternativas onde a cultura tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa” (NOVAES, 1993, p.42).

Também em um movimento contrário à crença de que, ao entrar em contato com culturas dominantes, os grupos étnicos <sup>36</sup> minoritários estariam fadados a ver a dissolução de suas culturas, Cardoso de Oliveira (1976), com base nas ideias de Barth (1969), argumenta que é justamente através da intensa interação social que a diferença étnica pode ser vislumbrada: é nos processos de contatos interétnicos que os membros de um grupo expõem, de forma mais ampla, a sua diferença em relação ao outro, ocasionando assim a permanência de fronteiras identificatórias entre eles e a alteridade (CARDOSO DE OLIVEIRA, op. cit., p.44). Esse antropólogo, assim como os adeptos dos Estudos Culturais, chama nossa atenção para o fato de que o que constitui uma identidade reside no jogo entre semelhança e diferença. Assim, para ele, a identidade étnica é constituída por oposição/contraste: por meio de uma diferenciação em relação ao outro grupo, afirma-se um coletivo, um *nós* diante do *outro*. As identidades étnicas, segundo o autor, não são, portanto, invocadas senão pelo confronto com a alteridade. Considerando que a identidade constitui-se nas relações sociais vivenciadas entre o indivíduo e a sociedade, as identidades também modificam ou remodelam seus significados. As identidades étnicas, portanto, somente podem ser compreendidas e explicadas de maneira contrativa ou complementar.

Cardoso de Oliveira (op. cit.) esclarece que no momento em que um indivíduo negro, por exemplo, assume para si um discurso como “negro bom é negro de alma branca”, ele está dando forma às representações negativas constituídas no discurso social da branquidade. As idéias negativas em torno das quais foram criadas as representações, os preconceitos e os estigmas advindos do contato produzido pelo grupo de maior poder são, assim, “digeridas” por ambos os grupos (brancos e negros). Na cultura de contato, portanto, podem se disseminar alguns discursos e idéias que alteram de forma significativa a representação que o grupo estigmatizado tem de si, enfraquecendo-o, eliminando as marcas positivas de referência, de suas representações iniciais. Quando isso ocorre, há uma inversão do padrão das representações coletivas, o que dá forma à ideologia alienadora:

---

<sup>36</sup> Para Cardoso de Oliveira (op. cit.), **grupos étnicos** são tipos de organizações que incluem como membros aqueles que se identificam e são identificados como pertencentes ao grupo.

O etnocentrismo aqui se caracteriza pela universal incapacidade da ideologia étnica de relativizar-se; dito de outra maneira, é a virtual incapacidade da identidade étnica produzir uma visão ou um outro “retrato” da outra identidade que lhe é complementar, sem se valer de critérios absolutos, compatíveis com suas representações e abrigados em sua ideologia étnica. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.47).

Também Bourdieu (1989) se ocupa das questões que envolvem as identidades étnicas. O autor explica que embora os termos *etnicidade* e *etnia* venham sendo utilizados, em nível teórico, como substitutivos do termo *raça*, uma vez que, do ponto de vista da ciência, a noção de “raça humana” não mais se sustente, no discurso do cotidiano, no entanto, as referências a supostas distinções raciais são frequentes.<sup>37</sup> Para ele, os debates em torno destes conceitos objetivam controlá-los teoricamente, mas não se tem levado em conta que as classificações práticas, ou de senso comum, têm funções orientadas para a produção de efeitos sociais (BOURDIEU op. cit., p.112). Essas produções de efeitos sociais, ou representações, podem contribuir para produzir a realidade objetiva, ou seja, as representações contribuem para constituir a própria “realidade”. Bourdieu chama de “lutas das classificações” a luta pela definição de uma identidade ou etnia e ressalta que, para possibilitar a compreensão deste fenômeno, é preciso ir além da oposição entre *representação* e *realidade*, incluindo-se, portanto, no real, também a representação do real.

Bourdieu esclarece, além disso, que características arroladas de determinada etnia podem funcionar como estigma, as quais os sujeitos sociais podem não querer ignorar: “as propriedades simbólicas, mesmo as mais negativas, podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais e também simbólicos do seu portador” (BOURDIEU, 1989, p.112).

Nas relações de forças simbólicas, explica o autor, os dominados muitas vezes apagam os sinais que os estigmatizam e, estrategicamente, se afastam da identidade legítima, ocorrendo, desta forma, o reconhecimento da identidade dominante e dos critérios

---

<sup>37</sup> Temos, hoje, evidências científicas amplamente comprovadas de que as diferenças entre os seres humanos são absolutamente desprezíveis, o que tornou o critério “racial” inoperante, do ponto de vista biológico. De uma perspectiva sociológica, entretanto, o critério precise ser ainda considerado, já que, no senso comum, ele é percebido como relevante. A esse respeito, ver também, Samsone (2003).

que a constituem. Verificam-se, também, formas de subversão das forças simbólicas dominantes com o intuito de dissipar as características estigmatizadas e destruir os valores que a estigmatizam. Nesse último caso, luta-se por autonomia buscando definir os princípios de definição social em conformidade com seus interesses. O que está em jogo aqui é o poder de se apropriar das vantagens simbólicas que lhe são outorgadas pela legitimidade de uma dada identidade: o estigma funciona como o elemento mobilizador de contra-discursos e contra-ações, constituindo-se em um princípio de unificação do grupo.

A lógica simbólica da distinção, segundo Bourdieu (op. cit.) é calcada, não apenas em garantir um modo diferente de existência, mas, sobretudo, em ser legitimado como diferente. A existência real de uma determinada identidade baseia-se no reconhecimento, oficial, político e jurídico da afirmação de tal diferença. Unificações com vistas a assimilar o diferente demonstram as relações de dominação de uma suposta identidade que se pretende superior. Nestas relações de forças uma identidade nega a outra; há a negação da identidade do dominado. As representações que se constroem do real contribuem para sua constituição.

Segundo Sansone (2003), as identidades étnicas devem ser compreendidas a partir da ifenização. Para isso, deve-se priorizar as investigações das questões relativas à identidade étnica e a mobilidade social. O autor destaca que a identidade como construto social apresenta-se de maneiras diversas a depender do contexto:

As fronteiras e os marcadores étnicos não são imutáveis no tempo e no espaço e, em algumas circunstâncias, a despeito de muitas provas de discriminação racial, as pessoas preferem mobilizar outras identidades sociais que lhes parecem mais compensadoras. Se a identidade étnica não é entendida como essencial, é preciso concebê-la como um processo, afetado pela história e pelas circunstâncias contemporâneas e tanto pela dinâmica local quanto pela global. A identidade étnica pode ser considerada como um recurso cujo poder depende do contexto nacional ou regional. Ela é, portanto, uma história sem fim (SANSONE, 2003, p. 12).

A etnicidade, muitas vezes marcada negativamente, é vista como imutável, o que é um equívoco, segundo o autor. Devido à grande hibridização, estamos todos em constante etnização, ou seja, em processo constante de alterações. Sansone (op. cit., p. 15) ressalta, ainda, que, uma grande “desordem” conceitual faz com que, nos intercâmbios globais, os termos “étnico” e “cultura” se transformem em mercadorias: explora-se o aspecto exótico, o diferente, calcificando um conceito estático de cultura .

Sansone insiste que devemos, em nossos contextos de pesquisa, evitar os significados totalizantes de *negritude* e *branquidade*. Tanto a negritude como a branquidade são entidades construídas e podem variar a depender do contexto, tempo e espaço. “A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente” (SANSONE, op. cit. p.24).

Para Sansone, a negritude, especialmente no Brasil, não é uma categoria, uma classificação baseada e fixada na diferença “biológica”, mas sim uma identidade racial e étnica que pode se basear em diversos fatores como, por exemplo, a maneira como se cuida da aparência física, o uso de traços culturais ligados à tradição afro (na religião, na culinária, na música) o que se pode perceber também no imaginário latino, quando a negritude tem ligação também com passado e tradição, natureza, sensualidade, sexualidade, poderes mágicos, entre outros.

### **2.3.6 As identidades híbridas**

Para Abdala Jr. (2004), as alteridades negadas durante a modernidade, as fronteiras rígidas estabelecidas nesse período - fronteiras não apenas políticas, mas também de ordem social que reduziram a diferença a dicotomias estanques - não cabem no paradigma atual, seja ele social, cultural ou epistemológico. A inclinação atual leva ao rompimento das “antigas crenças”, uma vez que o mundo apresenta-se cada vez mais pautado pela interconectividade e interatividade. Essa multiplicidade de interconexões nos leva a pensar o sujeito como **híbrido**, um sujeito que se constitui em um contexto transglobal e é interpelado por influências e discursos múltiplos.

Canclini (2003, p. XIX) entende a “hibridação” como processos socioculturais em que antigas práticas que existiam individualmente combinam-se e geram novas estruturas, objetos e práticas. A utilização do termo *hibridação* é útil, esclarece o autor, não apenas para referir-se à combinação de elementos religiosos ou étnicos, mas para a análise de combinações observadas em processos sociais modernos e pós-modernos, como, por exemplo, de produtos associados às novas tecnologias.<sup>38</sup> Porque as fronteiras entre os territórios atuais não são rígidas, mas porosas, porque presenciamos, na atualidade, grandes fluxos migratórios, não apenas transnacionais, mas também regionais, há uma imensa gama de novas possibilidades e criatividade aos encontros entre os diferentes.<sup>39</sup> Esse é o motivo pelo qual Canclini (op. cit.) faz críticas a estudos que pretendem observar supostas identidades “puras”, identidades livres dos processos de mistura. No momento em que se define determinada identidade por algum de seus traços (comportamento estereotipados, língua, ritos...) nega-se a possibilidade de compreender a fusão/alteração sociocultural. Seriam precisamente os estudos de processos culturais que nos auxiliariam a compreender a heterogeneidade e a entender como ocorrem as hibridações. O autor ressalta, entretanto, que não devemos nos deixar guiar pela ideia de que o processo de hibridação é, em primeiro lugar, isento de conflitos, como se fosse simples ou sem contradições a fusão de culturas, a sua integração umas as outras. E, em segundo lugar, que é também necessário, quando refletimos sobre a hibridação, atentarmos para aquilo que resiste a misturas, aquilo “que não se deixa hibridar” (CANCLINI, op. cit., XXV).

Outro autor que vem se ocupando do processo de constituição identitário híbridos é Silva (2002). O hibridismo, isto é, “a mistura, a conjunção, o interdiscurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças” (SILVA, op. cit., p.87), questiona os processos de separação, divisão e segregação, pois confunde uma “possível” pureza de grupos que estão dentro de “uma” identidade nacional. As identidades formadas por meio da hibridização, não são mais as “originais” embora guardem seus traços. Quando

---

<sup>38</sup> Embora o conceito de hibridação possa utilizado, em alguns estudos, como equivalente aos termos *mestiçagem*, *sincretismo* e *crioulização*, essa equivalência nem sempre é possível (ver, a esse respeito, Canclini, 2003, p. XXVII a XX).

<sup>39</sup> Nosso objeto de estudos, enfatiza o autor, deve ser esse processo de hibridação, e não a hibridez em si mesma.

ocorre a desestabilização das noções fixas de identidade, a hibridização afeta o poder. Esses processos surgem das relações conflituosas entre diferentes grupos; as fronteiras são precárias, não impedem que as cruzemos, seu cruzamento ou o cultivo de identidades ambíguas é também estratégia para questionar a fixação identitária (SILVA, op. cit.,p.89).

## CAPÍTULO 3

---

### LÍNGUA(GEM), ENSINO E DIVERSIDADE

Para trabalhar a relação entre língua(gem) e ensino, parto, neste capítulo, da abordagem de algumas concepções de língua e linguagem necessárias à construção de um caminho que torne possível a compreensão das relações entre esses conceitos e as representações e práticas docentes acerca do conceito de língua. O objetivo deste capítulo não é historiar os conceitos de língua(gem). Serão discutidas, inicialmente, apenas as concepções mais relevantes para a análise dos registros, com ênfase nas abordagens que permitem uma afirmação da diferença. Nesse percurso, a visão de língua isolada de seu contexto de constituição e uso, a língua como sistema, é questionada. Em seguida, discute brevemente o caráter multilíngue do país. Por último, as idéias de alguns autores que vêm tematizando questões relativas ao ensino de línguas em contextos de diversidade serão apresentadas.

#### 3.1 Examinando o Conceito de Língua(gem)

##### 3.1.1 A concepção estruturalista de língua

Para Saussure (1996, p. 17), “a linguagem apresenta-se por um lado individual e por outro social, sendo impossível conceber um sem o outro”. No entanto, o autor reúne seus esforços para delimitar o terreno da *língua*, e toma como norma todas as manifestações da linguagem. Em sua concepção, *língua* não se confunde com *linguagem*, mas é parte essencial e determinante dela. Para o autor, a língua é “ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, op. cit., p. 17).

Atribuindo à *língua* um lugar privilegiado no estudo da linguagem, o autor estabelece suas características: objeto bem definido; imagem acústica associada a um conceito (na formação dos signos); parte social da linguagem como o conjunto de regras incorporadas pelo indivíduo que, por si mesmo, não pode alterá-las. Para o lingüista, a existência da língua dá-se pelo estabelecimento de uma espécie de contrato entre os membros da comunidade lingüística, o que leva a postular, portanto, a língua como um sistema de natureza homogênea: “um sistema de signos que exprimem idéias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 1996, p. 24).

Considerando que a linguagem só pode ser abordada por meio das línguas, tomadas como coletiva (língua) e individual (fala), Saussure compreende a fala como ferramenta pela qual a língua se estabelece, enquanto a língua é entendida como sinais depositados em cada cérebro e que, ao mesmo tempo em que está em cada um dos falantes, é comum a todos e independe da vontade individual. Assim, acreditando ser a fala a soma do que as pessoas dizem, Saussure (1996, p.27-28) entende essas manifestações como individuais e momentâneas, e que precisa pensar a língua como um sistema abstrato, sincrônico, cujas mudanças precisam ser ignoradas para que seja possível determinar seu objeto de estudo.

### **3.2. A língua(gem) como construção social**

Vygotsky (1987) viu nos princípios do materialismo dialético as soluções para os paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos, a partir do momento em que buscavam as invariantes do sistema, e não suas ocorrências nas interlocuções entre os falantes de uma comunidade de fato. Um ponto central do materialismo dialético é que todos os fenômenos são estudados como processos em movimento e mudança, já que, de acordo com a teoria marxista, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”, em sua consciência e comportamento. O autor faz uso do conceito de mediação pelo uso de instrumentos para a interação homem *versus* ambiente, que ocorre por meio do uso de

sistemas de signos. Esses sistemas – a linguagem, a escrita, o sistema numérico –, assim como os instrumentos, são criados pelas sociedades e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Dessa forma, a instrumentalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre formas iniciais e tardias de desenvolvimento.

A concepção de língua como elemento capaz de mediar a interação do homem com o ambiente e, assim, provocar nele transformações, pode ser um passo adiante na direção das abordagens propostas atualmente pela Linguística Aplicada, embora nessa mediação a natureza ainda fale mais alto. Nesse caso, é importante abordar a visão sociológica de Berger e Lukmann (1986), que tratam a linguagem como construção social que, ao mesmo tempo, constitui e é constituída em um processo dialético. O que dizemos, fazemos e somos é resultado de nossa vivência em sociedade, de nossas interações, de nossa subjetivação da objetividade real. Em qualquer sociedade, passamos pelo processo cultural de socialização, apreendemos o mundo social, suas noções, suas regras, sua lógica. Isso é essencial para nossa vida em sociedade.

A linguagem está presente no processo cultural de socialização, pois é através da linguagem que exteriorizamos o nosso próprio ser no mundo social e interiorizamos o mundo social como realidade objetiva (BERGER, 1985). Portanto, para conhecer a realidade de determinado povo ou cultura, servimo-nos da língua como sistema de signos capaz, não somente, de descrever o mundo real e o mundo subjetivo, mas, também, de materializar esse mundo.

Partindo da idéia de que tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de seus limites internos, Bakhtin (2002) apresenta o signo lingüístico, no tocante à sua constituição pela ideologia, não apenas como um reflexo, mas como fragmento do real, uma corporificação. Assim, pode-se considerar a realidade do signo objetiva e passível de estudo por ser fenômeno do mundo externo ao indivíduo; seus efeitos são reais. Para compreendermos a realização do signo, Bakhtin nos aponta o processo de interação social, pois é através dele que formamos a nossa consciência, onde residem os signos. (BAKHTIN, 2000, p.35).

Um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem para Bakhtin (2002) é a consciência individual como palavra interior. Para analisar essa questão, o autor propõe a separação do fenômeno ideológico da consciência individual, vinculando-o às condições e às formas de comunicação social ou de produção do enunciado, condições em que se apresentam as falas. A comunicação ideológica pode determinar um signo neutro em situações comunicativas da vida cotidiana e, em outras, sua representação ideológica coloca-a na barricada para os estudos das ideologias, justamente por não possuir qualquer neutralidade.

Essa reflexão sociológica da palavra, proposta por Bakhtin, rompe com qualquer conceituação puramente lingüística dos termos linguagem e língua. Rompe com a visão estruturalista, pois leva em conta toda relação entre indivíduos como sujeitos da linguagem, que apreendem e constroem significados em suas interações sociais, ou seja, o indivíduo é um participante ativo no processo de significação/interação com a realidade.

A perspectiva bakhtiniana se contrapõe à de Saussure e de seus seguidores por levar em conta todos os processos decorrentes da linguagem. Nessa perspectiva, o objeto de estudo sai da esfera sistemática da língua e parte para um campo mais abrangente, considerando a linguagem e suas relações com o social; entende a comunicação fora do esquema ‘emissor, mensagem, receptor’, antes como produto de interação, caracterizada por intenções manifestas de formas não translúcidas, mas permeadas de fios ideológicos, no sentido marxista da palavra.

Segundo Bakhtin (op. cit.), é na palavra que se percebem as transformações sociais. Ela é capaz de registrar as fases mais íntimas e efêmeras das mudanças, assim, quando os indivíduos socialmente organizados interagem, esse processo resulta em signos, cujas formas são condicionadas pela organização social e pelas condições de interação. Em determinados estágios, a sociedade elege alguns objetos com valor particular que se tornam elementos da comunicação através dos signos, e é a partir desse valor social que a palavra entra no domínio da ideologia e chegam às consciências individuais, mas não advêm delas (BAKHTIN, op. cit., p. 46). Para o autor, é pelo índice de valor que o signo vivo e móvel é capaz de evoluir, e o que torna o signo dinâmico, faz dele instrumento de refração e deformação do ser. Assim, a classe dominante tende a ocultar as diferenças de classes

através da dissimulação dos índices sociais de valor do signo, tomando como verdade o signo monovalente. (BAKHTIN, op. cit., p.47)

Para o autor, o fenômeno psíquico compreendido e interpretado é explicável exclusivamente por fatores sociais.

A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo (BAKHTIN, 2002, p.49).

Por conseguinte, a atividade psíquica só se define no ato significativo. A significação não pode estar isolada do signo, não tem existência independente. Além disso, a atividade mental só é passível de expressão se mediada por signos, tanto para o exterior como para o interior do indivíduo – pensamentos e emoções são exprimíveis e, por assim serem, não podem ser desvinculados da atividade mental. Ou seja, o conteúdo do psiquismo é parte tanto do sistema ideológico de conhecimento quanto das condições sócio-históricas do indivíduo. O conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia.

Nesse ponto, é preciso ressaltar as reflexões de Bakhtin sobre o *subjetivismo idealista* – que se interessa pelo ato da fala de criação individual, tomando o psiquismo individual como fonte da língua – em contraste com o *objetivismo abstrato*, que concentra e organiza todos os fatos lingüísticos no próprio sistema de formas, no qual as enunciações (nesta visão, ato individual e único) possuem elementos idênticos (fonéticos, sintáticos, gramaticais e lexicais) que garantem unicidade à língua (BAKHTIN, 2002, p.77).

Entre a língua como sistema de formas e a lógica da sua evolução histórica não há nenhum vínculo, nada em comum; são regidas por leis diferentes e fatores heterogêneos. Nas palavras do autor: “O que torna a língua significante e coerente no quadro sincrônico é excluído e inútil no quadro diacrônico” (BAKHTIN, 2002, p.81).

Em sua crítica aos racionalistas (linguistas sincrônicos), Bakhtin desaprova a lógica do sistema lingüístico isolado e independente da significação ideológica, a qual leva em conta apenas o ponto de vista do receptor, mas nunca o do locutor como sujeito que exprime sua vida interior como possibilidade de expressão do psiquismo interior.

Para Bakhtin (op.cit.), a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. O falante se serve da língua para suas necessidades enunciativas e utiliza-a num contexto concreto. A forma lingüística, para o locutor, é signo flexível e variável. “[...] é impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida” (p. 93). O importante no ato de decodificação é a compreensão da significação da enunciação particular: “[...] a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (p. 95).

No conjunto de contextos possíveis, a palavra, para Bakhtin, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, op. cit., p.106)

A conclusão a que o autor chega é a de que tanto a concepção do subjetivismo idealista quanto a do objetivismo abstrato são insuficientes para explicitar os problemas da linguagem. Enquanto o objetivismo abstrato rejeita a enunciação e o ato de fala como individual, o subjetivismo idealista leva em conta a fala, mas considera o ato de fala individual e, por isso, tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica do sujeito falante. Em suas considerações, Bakhtin refuta as duas orientações, considerando a síntese dialética um meio para analisar e compreender os caminhos da linguagem, partindo da afirmativa de que “A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, op. cit., p.109).

### 3.1.3 Língua, discurso e ideologia

Para Orlandi (2001), a língua é compreendida não apenas como processo de constituição da subjetividade e da objetividade humana, mas também como sentido. Em seu aspecto simbólico e social, ela constitui o homem e sua história. A linguagem, na visão da autora, é a mediação entre o homem e a realidade natural e social e, por isso, instrumento de transformação do homem e de sua realidade.

Nessa perspectiva, a língua não é tomada como algo abstrato, mas algo no mundo produzindo sentidos e maneiras de significar. Leva-se em conta a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e com as situações em que se produz o dizer. Há, portanto, um relacionamento da linguagem com sua exterioridade.

Orlandi amplia o conceito de língua em sua função social. Um dos pontos de sua análise é a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Assim, a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, sendo *o discurso* o lugar em que se pode interpretar e observar a relação entre língua e ideologia.

Nessa perspectiva, o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como língua e história o afetam. A linguagem só é linguagem porque faz sentido, e se o faz é porque se inscreve na história.

Foucault (2002) aponta que os discursos produzidos nunca são os mesmos, nem são inéditos, nem mesmo neutros. Eles ocorrem em escalas de produção muito bem engendradas, seletas, distintas e configuradas em relações de poder. Assim, por mais que se busque a originalidade, ela não existe, porque é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por procedimentos que tramam seus poderes e perigos, dominam acontecimentos aleatórios e esquivam sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, op. cit., p.8).

Foucault (op. cit., p.15) ressalta que o discurso não é transparente, nem é somente o que representa ser, é a própria materialização. Embora as instituições procurem separar palavras e verdades, para o autor, a verdade situa-se no próprio discurso, a vontade de

verdade tem suporte institucional e é conduzida pelo modo como o saber é valorizado, distribuído, repartido, atribuído em uma sociedade.

Nesse contexto, a escola é o lugar de direito onde o indivíduo deveria ter acesso a qualquer discurso, mas o discurso da escola está marcado pelo que permite e pelo que impede no processo de apropriação de saberes por parte das diferentes posições sociais. Nas palavras de Foucault, “Todo sistema de educação é uma maneira política de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (op.cit., p. 44). O discurso é leitura, escritura, troca (interação) em que estão em jogo os signos. Assim, para analisar a produção do discurso, seus jogos e efeitos, é preciso questionar sua vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante.

O discurso “verdadeiro” é aquele pronunciado por quem tem direito. A verdade não reside no eu ou no que ele faz, mas no que ele diz. A verdade, portanto, situa-se no discurso. “O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante”. (FOUCAULT, op. cit., p.49)

As pesquisas convencionais sobre escola têm recusado questões de compreensão mais profunda da relação entre a linguagem e a experiência do educando. Educadores radicais vêem na escola apenas espaço de dominação; eles não têm se preocupado com as raras possibilidades e alternativas de organizar a escola, o currículo e as relações sociais na sala de aula. Uma visão dessa natureza não possibilita, segundo Giroux (1993), uma luta contra-hegemônica de contestação ideológica. Para o autor, as escolas são lugares que oferecem a possibilidade de intervenção e mudanças construtivas, mas exigem um discurso que forneça aos estudantes conhecimentos, habilidades e valores para encontrar suas próprias vozes.

O autor questiona, ainda, as bases do discurso ético dos educadores críticos que, segundo sua análise, não se preocupam com questões relacionadas à escolarização da subjetividade como: a organização do espaço, tempo e corpo; a observação de como a linguagem é utilizada para legitimar ou marginalizar diferentes posições de sujeito; como o conhecimento mistifica, produz identidades, desejos e necessidades.

Devemos ter em mente que a identidade reside no interior das dimensões retóricas da linguagem, no interior dos processos políticos e lingüísticos pelos quais ela é trazida à vida. “A linguagem que usamos para ler o mundo também determina a forma como pensamos e agimos no mundo” (GIROUX e MCLAREN, 1993, p.25). Para o autor, se o homem significa a realidade social através da linguagem, esta, por sua vez, é permeada por diversos discursos sustentados por diferentes interesses e formas de poder. Dito de outro modo, a linguagem nos produz como sujeitos, providos de posições de sujeito ou pontos de vista; ela auxilia na constituição da subjetividade através da multiplicidade de posições de sujeito, o que permite reconhecer as formas pelas quais damos sentido às nossas experiências, por ações conscientes e inconscientes. Essas posições significam que não podemos escapar à ideologia ou efeitos do discurso. Por isso, as posições de sujeito nos dão a ilusão de estarmos temporariamente fixados como autores autônomos de significados e agentes de práticas sociais.

### **3.1.4 A aquisição da língua(gem)**

Bourdieu critica a posição de linguistas como Saussure e Chomsky, os quais apresentam a língua como uniformemente acessível. (BOURDIEU, 1998, p.30) Na concepção saussureana, a língua é um código ao mesmo tempo legislativo e comunicativo que independe de seus usuários e suas utilizações, mas, afirma o autor, aceitar o modelo saussuriano e seus pressupostos

[...] é o mesmo que tratar o mundo social como universo de trocas simbólicas e reduzir a ação a um ato de comunicação que, como a fala saussuriana, está destinado a ser decifrado mediante uma cifra ou um código, uma língua ou uma cultura. (BOURDIEU, p. cit., p.23)

Na visão chomskiana, a língua é considerada um tesouro a ser adquirido indistintamente. Nessa perspectiva, todos nós temos o que corresponde à *competência lingüística*, o que Bourdieu denomina conceituação falha e, de certa forma, extorsão, pois escamoteia, deixa de lado as questões de ordem econômica e social na aquisição da língua.

É importante notar que Bourdieu (1998) concebe a *língua* numa visão política em que é produzida em determinadas condições de produção econômica ou dominação simbólica – como *língua oficial* – remete a imposições, autoridade de dominação e *status*, características estas de que o *dialeto* não se beneficia. O autor chama a atenção para o aspecto de que a *língua oficial* não se impõe por suas próprias forças, pois deve seus limites geográficos a um ato político de instituição, arbitrário e desconhecido como tal pela própria ciência da língua.

Podemos dizer que a *língua oficial* e o Estado apresentam-se como uma mesma face da moeda, tanto em sua gênese quanto em seu uso, tornando-se assim parâmetro pelo qual todas as práticas lingüísticas são mensuradas, sendo a gramática uma “jurista” e os professores, seus impositores, controladores de um possível desempenho baseado no modelo dado. Os falantes, por sua vez, para serem avaliados positivamente, “devem” reproduzir o sistema da língua dominante.

Do ponto de vista do autor, a língua oficial – identificada à língua “correta” em oposição à língua falada, implicitamente tida como inferior – é um produto de dominação política e é reproduzida por instituições capazes de impor a relação de dominação lingüística. Assim, o sistema de ensino passou a ser um intensificador da língua oficial – norma culta<sup>40</sup> – desvalorizando as demais variedades existentes.

Bourdieu destaca que as relações sociais, assim como as relações de dominação, embora possam ser reconhecidas como simbólicas ou relações comunicativas que impliquem conhecimento e reconhecimento, não podem deixar de ser reconhecidas como trocas lingüísticas e relações de poder simbólico que envolvem falantes, discursos e contextos.

### **3.2 A Constituição da Língua Oficial do Brasil**

Guimarães (2005, p. 6), discute, a partir de uma perspectiva histórica, a questão da política linguística, tendo por premissa a crença de que a língua portuguesa, assim todas as

---

<sup>40</sup> Segundo América César (comunicação pessoal), é preciso atentar para o fato de que não existe apenas “uma norma culta”, mas que existem “normas cultas” (a norma culta da Bahia, a norma culta do Paraná, do Mato Grosso, por exemplo), já que essas configuram-se também como variedades lingüísticas.

demais línguas do mundo, não é uma – “ela é dividida de diversos modos”. Com isso, pretende fornecer orientações à ação pedagógica, buscando desconstruir a noção de unicidade da Língua Portuguesa e os despropósitos provocados por essa noção nos fazeres cotidianos escolares, quando os professores, tomados por conceitos “enxutos” de língua e ensino, fazem dos ditames prescritivos seu maior afã.

Há de se dizer que a constituição de uma nacionalidade a partir do movimento de nacionalização do Português do Brasil, no século XIX, fez com que o conhecimento proposto por gramáticas descritivas e dicionários atuassem de maneira salutar para a fruição do imaginário de língua nacional. Guimarães (op. cit.), de sua parte, aponta que as línguas são afetadas por condições históricas específicas e sempre de acordo com outras línguas. Isso desencadeia sua divisão e, conseqüentemente, uma nova língua surge a partir desse fenômeno. No entanto, o autor baseia sua análise em aspectos sociais do funcionamento linguístico e, para isso, lança o conceito de espaço de enunciação.

Para mim as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, as línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e enquanto tais estão relacionadas àqueles que as falam. Não há língua portuguesa, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de uma pessoa sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. O espaço de enunciação é o lugar da atribuição das línguas para seus falantes (GUIMARÃES, 2005, p.3).

Aponta o autor que as línguas em sua constituição estão ligadas ao processo de identificação social dos grupos que as falam. Segundo ele, o espaço de enunciação “é o modo de distribuir as línguas em relação” (GUIMARÃES, 2005, p. 4). Observa que o espaço de enunciação do brasileiro – de 1532 até 1654 – foi constituído por línguas indígenas, línguas gerais e pela língua holandesa. Esse cenário, no entanto, vai se alterando com a ascendência da língua portuguesa, não só como língua oficial, mas também como língua nacional. Essa passa a ser a língua mais falada, e, então, uma comissão especial estabelece, em 1946, o nome do idioma falado pelos brasileiros: *língua portuguesa*. A partir de então, as gramáticas, dicionários e descrições são tomados como parte constitutiva da

língua (GUIMARÃES, op. cit., p. 7). Dessa forma, a noção de povo civilizado logo se estende à língua – língua civilizada – opondo-se às línguas indígenas existentes e proibidas, através do Diretório dos Índios, em 1757.

Na Constituição de 1988, a língua portuguesa passa a ser denominada a “língua oficial da República Brasileira”, enquanto as línguas indígenas passam a ser consideradas, legalmente, línguas de cultura, passando os povos indígenas a ter o direito de utilizá-las, o que antes lhes era negado. Por conseguinte remanesce o contraponto entre língua portuguesa, como língua da civilização, e língua indígena, como língua primitiva.

Guimarães (op. cit., p.19) considera, portanto, que o espaço de enunciação brasileiro foi gerado historicamente, entendendo que pode ser classificado vertical e horizontalmente. Na perspectiva vertical apresenta as variedades ou registros formais e coloquiais, sendo que, no registro formal, tem-se a língua escrita dos documentos oficiais, textos de imprensa, literatura etc., ao passo que, no registro coloquial, tem-se ainda subdivisões: a língua coloquial falada por pessoas escolarizadas e a língua coloquial falada por pessoas de pouca ou nenhuma escolarização.

Por sua vez, na perspectiva horizontal apresenta-se a distinção entre dialetos e falares. Citando Antenor Nascente, Guimarães (2005, p.20-21) apresenta a classificação dos falares brasileiros (amazônico, nordestino, baiano, mineiro, fluminense, sulista e cuiabano), o que revela que as divisões de línguas são atribuídas aos seus falantes também politicamente.

Em sua verticalidade, o registro formal tem o *status* de língua, enquanto as demais divisões apresentadas são tomadas como *erradas*. Observa-se a hierarquização da língua, em que elementos normativos, como gramáticas e instituições de regulação, como escola e mídia, tem papel decisivo para a sua valoração. O autor (GUIMARÃES, op.cit., p. 11) apresenta-nos a hierarquização da língua conforme as divisões apresentadas e a causalidade que compõe a “gravidade do erro”: registro formal; registro coloquial de pessoas escolarizadas; registro coloquial de pessoas não escolarizadas.

A hierarquização do espaço de enunciação mostra, de certa forma, como as instituições reguladoras, dentre elas a escola, comportam-se em relação à língua. Percebe-se que, ao considerarem apenas o registro formal como “língua”, relegam as demais divisões a

categoria de “registros”. Nesse caso, há a sobreposição *oficial, nacional, materno*, tomando-se o oficial como a língua materna dos brasileiros e, por conseguinte, os regionalismos passam a ser exteriores à língua nacional, oficial.

Ressalte-se, portanto, que, a sobreposição língua oficial/nacional/materna – predicções recebidas pela língua portuguesa ao longo da história e da constituição do espaço de enunciação brasileiro –, configura a língua portuguesa como civilizada, mas outras divisões (como as línguas indígenas e os registros coloquiais), como valores culturais, desprestigiando, assim, o que se apresenta fora do escopo padronizado. Conforme Guimarães (op. cit., p. 15), além “da noção de erro, dá-se que as línguas indígenas, os registros e falares não legitimados ficam fortemente afetados pelo sentido do primitivo, do grosseiro, do selvagem...”.

Essa construção da representação da língua nacional/oficial evidencia o fato de que no espaço de enunciação a distribuição política da língua é naturalizada. Guimarães (op. cit., p. 28) defende a compreensão do caráter político do espaço de enunciação como forma/possibilidade de buscar um processo que possa refazê-lo, reconfigurá-lo.

Um conjunto de lingüistas aplicados, como Cavalcanti (1999), César e Cavalcanti (2007) e Maher (1998, 2007a), vêm também rechaçando o mito de que o Brasil seria um país monolíngüe. Além de apontarem a existência de uma centena de línguas existentes no país na atualidade, essas autoras denunciam o fato de que, na constituição do Estado, o que se viu foi a imposição de uma variedade da língua portuguesa à posição de “língua nacional brasileira”. As autoras também descrevem o processo que fez com que as línguas indígenas e as línguas de imigrantes perdessem seu *status* de línguas maternas no país. A respeito dessas questões, César e Cavalcanti afirmam:

Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar dos seus estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolingüística e cultural no Brasil (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 50).

Beremblum (2003) explica que, até o final do século XVIII e início do XIX, as línguas não tinham função política específica. Entretanto, com a organização dos estados nacionais e a tomada pelo Estado da função de manter língua e cultura comuns e homogêneas, os sistemas educacionais começaram a realizar tal tarefa e passaram a reforçar os usos oficiais da língua, instituindo padrões universais de alfabetização.

A invenção de uma *cultura nacional*, constituída por símbolos, representações e legitimada por instituições, cria, assim, um sistema de identificação e um sentimento de *nação*. Constituída simbolicamente uma nacionalidade, a língua “vai se tornando elemento central à definição de nacionalidade” (BEREMBLUM, op. cit., p.27) e a variedade linguística da elite, do grupo com poder político, é selecionada como língua oficial nos Estados modernos. Essa instituição da língua oficial é reforçada com o advento da imprensa e o trabalho dos gramáticos, processo que, por sua vez, empresta à língua escrita um caráter de norma.

De acordo com a autora, o processo de constituição das línguas nacionais no Brasil e nas Américas tem a ver com a construção de mitos fundadores que contribuíram para a naturalização da sua origem, assim como a invenção do Brasil e da América. A demarcação e o fortalecimento da colônia trouxeram, além da burocracia portuguesa, a imposição de um idioma – o português – e professores (jesuítas), com o objetivo de, num primeiro momento, aprender a língua dos índios para possibilitar a comunicação e, em seguida, catequizá-los. Desse contato entre os indígenas e os missionários, surge a língua geral – o *nheengatu* –, da qual foi elaborada a primeira gramática, em território brasileiro, em 1595. Até o século XIX, a cultura era difundida somente através da oralidade, já que a imprensa e os livros eram proibidos neste território (BEREMBLUM, op.cit., p.63).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, foi trazida a imprensa e foram fundados dois jornais. Em 1822, com a independência do Brasil, proclamada pelo príncipe regente, estabelece-se o Estado brasileiro e a invenção de uma identidade nacional passa a ser necessária para unificar a heterogênea história escrita até então. A ruptura com Portugal era de âmbito político, de maneira que as raízes da colonização deveriam servir de base

para a nova identidade. Em consequência, a identidade brasileira é pensada a partir da mescla entre o branco, o índio e o negro – o mestiço passa a ser a figura identitária do brasileiro.

Seguindo a lógica da construção da identidade nacional, a língua passa a ser foco de debates no parlamento e nas produções literárias, visto que se identificavam, na época, variantes do português, sendo um o português de Portugal e o outro, o do Brasil. Disputas em torno da língua são travadas desde essa época, o que demonstra a importância dos fatos linguísticos em torno da unificação ou determinação de uma língua *nacional*.

Conforme Beremblum (2003), esta discussão vem a culminar com a Lei de 15/10/1827, que obrigava professores a alfabetizarem em língua nacional. A partir daí, essa nomenclatura é utilizada em todos os textos oficiais no Brasil. Se, por um lado, a legitimação de uma língua como *a língua brasileira* construía a independência cultural do Brasil, por outro, era elemento unificador/homogeneizador.

Nesta história de constituição de nossa nacionalidade, houve a exaltação da diferença para estabelecer-se uma “nova” identidade, ao mesmo tempo em que havia uma certa reafirmação da cultura portuguesa como “cultura mãe”, o que incluía, de forma simbólica, a superioridade do conquistador. Beremblum (2003, p. 70) afirma estarem estes dois elementos presentes na gramaticalização do português do Brasil, sendo que, após a proclamação da república, os aparatos do Estado organizaram-se para desenvolver e publicar gramáticas e dicionários. Concomitantemente, o sistema de ensino vem reforçar a unificação linguística proposta pelos intelectuais da época.

Concluindo seu estudo sobre a constituição da língua nacional no Brasil, a autora destaca que, ao longo da história de constituição e implementação da unificação linguística, o movimento pelo purismo linguístico sempre se fez presente, seja através de decretos e instrumentos legais – livros, gramáticas, dicionários e o ensino propriamente dito – ou de lutas veladas para a manutenção de determinado modelo linguístico. Beremblum (op. cit.) relata que os sistemas educacionais, quando da instituição dos Estados modernos, foram não só responsáveis pela difusão da língua oficial, mas também guardiões de seu uso. Nessa época, houve a universalização da língua nacional através da educação obrigatória, além do surgimento das gramáticas e dos dicionários escolares, baseados essencialmente na escrita,

que desempenharam papel no ensino do uso correto da língua e na transferência do padrão da escrita para o uso oral.

### **3.3 A Escola e os Diferentes Usos da Linguagem**

No tocante à escola, um dos principais meios de socialização, não há como negar sua contribuição para a transmissão dos valores e usos linguísticos dominantes, sendo que aqueles que apresentam diferenças culturais e linguísticas entram em conflito com o modelo e controles impostos pela escola. Romaine (1994) apresenta dados do rendimento educacional de diferentes lugares do mundo que mostram que são os grupos minoritários cultural e, sobretudo, linguisticamente aqueles que mais sofrem com sanções escolares, seja na forma de atraso, desistência ou ausência escolar: “com frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios (ROMAINE, op. cit., p. 227) ”.

Esses dados têm clara ligação com a condição socioeconômica dos diferentes grupos, ou seja, o baixo acesso das minorias aos recursos econômicos disponíveis parece estar claramente ligado aos índices de fracasso na educação. Nas avaliações de minorias étnicas realizadas no século passado<sup>41</sup>, afirma a autora, muitos eram tidos como deficientes, por não se comportarem linguisticamente como esperado pelos avaliadores. Quanto ao rendimento linguístico avaliado, tomava-se a língua padrão como modelo e critério e, assim, quando a variedade produzida não correspondia a esta, era tomada como ilógica e o bilinguismo, considerado um problema. Acreditava-se também que o bilinguismo era prejudicial ao desenvolvimento escolar da criança – pretexto que foi utilizado para introduzir políticas monolíngues em língua majoritária.

Outra questão a que os educadores se opunham era a das variedades consideradas não-padrão. Estudos sociolinguísticos têm demonstrado que todas as variedades linguísticas são complexas, têm regras próprias consistentes e são capazes de cumprir com perfeição os

---

<sup>41</sup> Romaine (op. cit, p. 228) refere-se a imigrantes em países como os Estados Unidos, a Grã Bretanha, a Dinamarca e o Canadá, os quais eram submetidos a avaliações psicológicas duvidosas, e a estudos estatísticos sobre fracasso escolar, econômico, social, taxas de alcoolismos, etc.

objetivos argumentativos a que seus usuários se propõem. Romaine (op. cit., p. 230) defende que uma variedade linguística desprestigiada é um traço da identidade dos falantes e que esses podem se opor à língua-padrão como forma de oferecer resistência ao sistema de valores imposto pela escola.

Segundo a autora, há inúmeros fatores que podem contribuir negativamente para o desenvolvimento escolar, tais como:

Escasa exposición a la lengua de la escuela, desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes de las mayorías y viceversa (ROMAINE, 1994., p. 231).

A autora explica que, em decorrência dos resultados de estudos que indicavam que o baixo rendimento escolar de alunos provenientes de grupos socialmente subordinados e, em muitos casos, etnolinguisticamente diferenciados,<sup>42</sup> devia-se ao não domínio da língua inglesa em sua variedade padrão, sedimentou-se, na década de 50, principalmente nos Estados Unidos, a crença de que a diferença linguística operaria como um déficit que deveria ser sanado. Acreditava-se que as crianças oriundas desses grupos utilizavam o que, por influência das idéias de Bernstein (1996), passou a ser denominado “código restrito”, ou língua “menos elaborada”, já que se constituía em um uso da linguagem fortemente dependente do contexto situacional. As crianças provenientes de ambientes da classe média, por outro lado, teriam supostamente desenvolvido a capacidade de fazer uso de um “código elaborado”, mais complexo, menos ancorado a contextos particulares, o que fazia com que elas conseguissem fazer generalizações e expressar idéias abstratas com maior facilidade.<sup>43</sup> Essa foi a lógica que pautou a instalação, em diversas partes do mundo, de programas de educação compensatória ou de favorecimento à exposição suplementar à língua e à cultura da classe média. Os resultados insatisfatórios obtidos nesses programas, fizeram com que, segundo Romaine (op. cit.), seus idealizadores passassem a advogar que

---

<sup>42</sup> Tais alunos vinham de comunidades da classe trabalhadora.

<sup>43</sup> Para uma revisão crítica da teoria de Bernstein, ver Santos (2003).

o problema estava no tipo de socialização recebida pelas crianças, culpabilizando as mães pelo suposto déficit de seus filhos. Ou seja, após essas experiências, acreditou-se que as diferenças no ritmo de aprendizagem e desempenho linguístico eram deficiências intelectuais, não somente dos educandos, mas também de suas mães. Acreditava-se que as diferenças intelectuais entre crianças de minorias étnicas e classes sociais distintas eram determinadas geneticamente.

Romaine (1994, p. 235-236) discute resultados de vários estudos que evidenciam o fato de as ações dos professores em relação às diferenças de uso da linguagem em sala de aula podem interferir positiva ou negativamente na avaliação e no desenvolvimento discursivo de crianças que utilizam variedades não padrão de determinadas línguas, já que as atitudes e as concepções linguísticas docentes têm efeitos sobre o comportamento discursivo dos alunos como um todo.

A autora também aborda a relação entre usos da linguagem e crenças culturais e argumenta que o modo como essa relação é estabelecida no ambiente familiar têm conseqüências para o processo de escolarização. Em uma pesquisa que realizou, Romaine (op. cit.) pode perceber que nos grupos provenientes de classes trabalhadoras que investigou, embora o ato de contar histórias fosse algo constante, grupos diferentes apresentavam conceitos diferentes sobre o significado dessa prática discursiva. Para um dos grupos em análise (os Roadville), as histórias contadas eram sempre fiéis à realidade, apresentavam no final um resumo da mesma e uma moral. Para esse grupo, a ficção não representava uma invenção, uma criação fantasiosa, por isso, seus contadores eram bastante comedidos. Já para o grupo Trackton, as histórias eram narrativas que subvertiam, fantasiavam a verdade, daí seus melhores contadores de histórias serem aqueles que apresentavam comicidade, exageros durante o ato de narrar. Evidentemente, quando conclamadas a narrar histórias na escola, as crianças advindas dessas diferentes tradições culturais, o fariam obedecendo padrões narrativos diferentes e cujas especificidades, porque provavelmente desconhecidos dos professores, poderiam causar estranhamentos. Romaine chama a atenção, além disso, para o fato de que as famílias de ambos os grupos atribuíam nenhum valor à linguagem escrita. Narrar histórias, embora muito valorizado, era algo que, nessas comunidades de fala, pertencia, exclusivamente, ao âmbito da oralidade. Esse modo

de pensar, quando contraposto com a cultura escolar estabelecida que advoga a supremacia da escrita e a marginalização da oralidade, redundava em choque de valores e, conseqüentemente, conflitos em sala de aula. A hierarquização equivocada das modalidades da linguagem vem sendo denunciada por muitos, como pode ser observado, por exemplo, no trecho abaixo:

A ampla difusão da escrita pelo mundo provocou a criação de crenças que marginalizam a palavra oral. Nesse processo, instalou-se, por exemplo, a crença de que, quando falamos, nem sempre somos claros, precisos, objetivos. A oralidade, com suas pausas, improvisos e hesitações, seria o lugar do impreciso, e, por isso, mesmo, o lugar preferido dos equívocos. Se quiséssemos garantir eficiência na comunicação, melhor seria recorreremos às letras, já que - acredita-se - na escrita não há mal-entendidos. É evidente que essa crença não corresponde à verdade (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 9).

No contexto brasileiro, Bagno (2002) vem instando os educadores a refletirem sobre qual deveria ser o verdadeiro objeto do ensino da língua portuguesa. Isso porque, mesmo após vários anos de pesquisas na área de ciências linguísticas, os resultados desses estudos ainda não chegaram às salas de aula de forma efetiva, em parte devido a grande rejeição apresentada por pais e professores que comungam de uma noção estanque, homogênea e estável de língua.

O autor defende a idéia de transformar o ensino de língua portuguesa em educação linguística que implicaria no desenvolvimento permanente de práticas de leitura, de escrita, da oralidade e da escuta, além de reconhecer a variabilidade da língua e de suas relações ideológicas.

Para atingir o objetivo proposto, Bagno (op. cit., p. 24-25 ) lança grandes linhas de trabalho que levam em conta a análise da concepção tradicional de língua, observando a sociedade contemporânea e a necessidade de alterações nesta concepção; reflexão linguística e substituição da noção de ensino gramatical por noções de letramento; reflexão crítica acerca de resultados de pesquisa linguística em sala de aula, em substituição ao ensino acrítico da gramática; discussões sobre variação linguística e investimento na

compreensão sociológica dos fatos linguísticos, além de problematizar a formação dos professores de língua nas universidades:

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como território máximo de atuação (BAGNO, 2002, p.15 ).

Comenta o autor que à escola tem-se dado o papel de instituição que promoverá a “correção” linguística do aluno, visando consertar o falar “deficiente”. Essa prática pedagógica pauta-se na noção de “língua ideal enquanto norma culta”.<sup>44</sup> Tudo o que estiver fora dos parâmetros da norma está fora da língua e é considerado erro. Juntamente com as formas linguísticas estigmatizadas, os falantes que se servem dela sofrem uma espécie de invisibilidade. O foco exclusivo na chamada “norma culta”, o seu favorecimento e valorização irrestrita nas instituições de ensino tem gerado situações de preconceito contra os falantes de outras variedades, que passam a ser estigmatizados, assim como as suas línguas o são. Para ele, o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. O preconceito resulta da ignorância, intolerância ou manipulação ideológica. O autor trata como mito a questão da unicidade da língua portuguesa no Brasil e ressalta que essa visão é altamente prejudicial ao ensino de língua materna, defendendo que é preciso reconhecer a diversidade linguística para um ensino mais coerente com a realidade de nossas escolas. “O preconceito linguístico baseia-se na crença de que só existe uma língua portuguesa digna deste nome, e essa seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (Bagno, op. cit., p.40), embora não seja possível afirmar determinada variedade nacional, regional ou local seja “melhor”, “mais pura” ou “mais bonita” que outra. Toda a variedade linguística atende às necessidades de sua comunidade de fala no contexto que é empregada.

Em sua obra de 2002, Bagno critica a noção de língua abstrata enquanto instância inatingível, mas defende uma ideia de língua que existe da mesma forma que seus falantes

---

<sup>44</sup> Em sentido já referido anteriormente.

existem, isto é, em um espaço sócio-histórico-cultural específico. Para ele a língua é uma atividade social, sempre sujeita às condições do momento de enunciação, a instabilidades e a flutuações de sentido. A língua não é norma e sim uso. Enquanto teórico da linguagem, ele defende que “a língua é uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade” (BAGNO, op. cit., p.52).

Porque luta pelo “reconhecimento, admissão e valorização da diversidade, da variedade e da pluralidade em todas as esferas da vida social” (BAGNO, op. cit., p. 39), o autor acredita que a sala de aula, atualmente vista como local específico para o estudo da norma culta, poderia dar espaço a estudos das variedades regionais, estilísticas e sociais, tornando-se um laboratório vivo da língua em uso. Essas variedades já não são tão situadas, devido ao grande fluxo de migrações e interações entre as pessoas. Os meios eletrônicos e os meios de comunicação têm apresentado e incluído em suas práticas uma crença sobre os usos da linguagem muito mais flexível, não canônica ou clássica, muito mais adequada à sociedade vigente.

Em sua opinião, faz-se necessário rejeitar o “modelo” de ensinar língua portuguesa como “língua estrangeira”, como se tem apregoado em relação ao ensino para alunos provenientes de ambientes sociais onde a língua empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. Todo falante, segundo Bagno, tem perfeito domínio de sua língua nativa, pois conhece e emprega intuitiva e naturalmente suas regras básicas de funcionamento.

Bagno (2002, p. 69) lembra que se faz necessário refletir sobre o poder da língua padrão e que ensinar língua não deve ser sinônimo de “colocar” na boca dos “sem língua” um emaranhado de regras do “bem falar”. É fundamental a análise dos fatores sócio-políticos envolvidos e a compreensão do preconceito linguístico enquanto extensão de um círculo vicioso de injustiça social.

### 3.4 O Ensino de Língua e as Abordagens Educacionais

Segundo Soares (2008), até os anos 60, a língua portuguesa foi ensinada segundo uma abordagem exclusivamente gramatical. Ensinar significava ensinar sobre a língua. Essa perspectiva perpetuava uma longa tradição, já que até o século XVIII, o ensino de português restringia-se à alfabetização. Após a reforma pombalina, em 1759, tornou-se obrigatório o ensino de língua portuguesa, definindo-se como objetivo desse o ensino da gramática. Nessa época, o acesso à escola era restrito à burguesia, a falantes da norma padrão.

Ainda segundo essa mesma autora, nos anos 60, as reivindicações e conquistas das camadas populares pelo direito à escola mudaram a sua clientela, sobretudo a da escola pública, que passou a receber os filhos das classes populares. No final dos anos 60 e início dos 70, promulgou-se a Lei nº 5.692/71, a qual, no entanto, não mencionava em seu texto nenhuma alteração em relação ao tipo de ensino, para que houvesse uma adequação aos recém chegados à escola. Percebeu-se através da organização curricular um ensino que essa visava aos objetivos da época em que a sociedade vivia: a ampliação do capitalismo e a expansão das indústrias. A atribuição da escola era, assim, oferecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial (SOARES, 2008, p.102). O ensino do português passou do foco gramatical para o instrumental, e o quadro referencial passou a ser a teoria da comunicação com objetivos pragmáticos – usos da língua – e ênfase na cultura brasileira. Tratava-se de qualificar o aluno como um bom receptor e emissor de mensagens por meio da utilização de diversos códigos, além de desenvolver habilidades para compreender e expressar-se através da língua. A abordagem que sustentava o ensino de língua portuguesa era tecnicista: ensinavam-se técnicas de redação, treinava-se a leitura e recorria-se a exercícios estruturais de memorização.

A Psicologia Associacionista foi a fonte teórica da perspectiva instrumental do ensino de língua portuguesa, na década de 70. Segundo essa abordagem, o indivíduo dependeria de estímulos externos para produzir respostas que receberiam reforço, aumentando assim as suas habilidades linguísticas no processo de aquisição e

desenvolvimento da língua materna. Na abordagem associacionista, o erro significa deficiência de aprendizagem, déficit, falha no treinamento da memorização, falha na organização do programa de ensino, na hierarquização do conteúdo a ser apreendido, etc.

Nos primeiros anos da década de 80, a aprendizagem de línguas passou por novas revisões teórico-metodológicas e a Psicologia Psicogenética e as Ciências Linguísticas passaram a fornecer as suas bases conceituais. A nova abordagem vê o indivíduo agora como sujeito da língua, um sujeito capaz de construir suas habilidades e conhecimentos da linguagem em interação com a língua e com os próprios falantes. Na perspectiva psicogenética, os erros passam a ser vistos como construtivos, resultantes de reestruturações no processo de conhecimento da língua escrita.

Tendo apresentado sucintamente o panorama geral do ensino de língua portuguesa tal como descrito por Soares, reporto-me, a seguir, aos modos como Mizucami (1986) e Libâneo (1986) desenham esse mesmo quadro, considerando, mais detalhadamente, o que constitui conhecimento e os papéis de professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem de um modo geral, e, de línguas, em particular.

### **3.4.1 A abordagem tradicional de educação e o ensino de língua**

Segundo Mizucami (1986), a abordagem tradicional de ensino se reflete também no ensino de língua portuguesa, pois nele não se percebe o usuário da língua como estando em constante desenvolvimento linguístico, mas, sim, um ser “pronto”, um ser que, na idade adulta, deve vir a ter o total domínio da língua. Dessa perspectiva, a criança ou o adolescente são vistos como “adultos em miniatura” que necessitariam de atualização. Nessa abordagem, o ensino centra-se no professor e é voltado à exterioridade do processo: ao currículo, ao programa, às disciplinas. O aluno terá como objetivo fixar as prescrições determinadas pela hierarquia educacional. Os conhecimentos, experiências, histórias, memórias, posição de sujeito e a linguagem que o aprendiz traz para a escola não são objetos de análise e reflexão e não servem de parâmetros para o desenvolvimento de

práticas de linguagem. O ensino dá-se por meio de um modelo pedagógico que não leva em conta a experiência imediata e o conhecimento anterior e externo à escola. O aprendiz seria um ser passivo e “vazio”, sendo objetivo do ensino tradicional preenchê-lo com informações e conhecimentos linguísticos que o tornarão conhecedor de algo.

Na abordagem tradicional tem-se o conhecimento, portanto, como acúmulo de informações, algo que pode ser transmitido, adquirido, sendo a educação linguística sinônimo de instrução linguística, transmissão de conhecimentos restrita à escola. O ensino nessa abordagem é considerado como um produto, com modelos pré-determinados, não se enfatizando o processo. Pauta-se em transmissão de idéias selecionadas anteriormente, fazendo da instituição escolar uma agência sistematizadora da cultura e da língua dominante, ou de um conhecimento “verdade”.

Assim, o ensino tradicional é previsível, pois há um certo estereótipo de comportamentos, reações, hábitos. As relações entre professor e aluno são assimétricas, direcionadas e avaliadas pelo professor, que, sendo aquele que sabe, cumprirá seu programa de ensino de acordo com o planejado.

A metodologia na abordagem tradicional se resume em “dar a lição e tomar a lição”; o conteúdo é apresentado pelo professor, sendo que cabe ao aluno limitar-se a escutá-lo e repeti-lo. No modelo tradicional, o sujeito da linguagem é desprezado e a escola é tomada como o local do conhecimento e da língua modelo.

Libâneo (1986), afirma que a abordagem tradicional de ensino corresponde a um *modelo liberal de educação*, já que prevê fazer da escola uma instituição que tenha por incumbência preparar o indivíduo para desempenhar determinados papéis sociais, aproveitando o que há de melhor em sua individualidade e adaptando-o à sociedade de classes. Embora diga que promove a igualdade, esse modelo não oferece condições iguais para a busca das oportunidades. Na tendência liberal de educação, os alunos são educados para atingir por esforços próprios sua plena realização como pessoa. O esforço individual é considerado o “caminho para o sucesso”. Entende-se assim que o desempenho no aprendizado formal depende do empenho dedicado pelo aluno. Os conteúdos válidos tomam a qualidade de conhecimentos e valores acumulados por gerações adultas, que são

repassados pela escola em condição de “verdade”, não considerando a realidade social e a vivência linguística e cultural do aluno.

### **3.4.2 A abordagem comportamentalista de educação e o ensino de língua**

Tendo por base a concepção skinneriana de aprendizagem, educar, na abordagem comportamentalista, significa transmitir, ao aluno, conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades para controlar e manipular o ambiente/mundo à sua volta. Os objetivos das instituições de ensino são a promoção de mudanças desejáveis nos indivíduos, bem como a aquisição, modificação e/ou manutenção de determinados comportamentos. Nessa abordagem, a escola

[...] é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em partes modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder. (MIZUCAMI, 1986, p.29)

A finalidade da escola nesta abordagem é direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é uma condição para sua sobrevivência, visto que ela é considerada uma agência controladora da sociedade. O comportamento humano individual, incluindo aí o comportamento linguístico, deve passar a ser aquele desejado pela sociedade. Nesse cenário, o professor é planejador e analista, é aquele que verifica se o plano inicial e os objetivos intermediários e finais foram ou não alcançados. Sua finalidade é fazer com que haja a resposta desejada ao processo de aprendizagem e, se esta não ocorrer, o “engenheiro do comportamento” deve entrar em ação e aplicar o sistema de reforço.

A metodologia comportamentalista consiste na instrução programada, no planejamento, implementação e avaliação do ensino. Os objetivos compõem parte importante do processo instrucional; devem-se considerar três elementos: “o que se quer

ensinar, em que nível se quer que o aluno aprenda, e quais as condições (materiais, procedimentos e estímulos) às quais o aluno deve responder” (MIZUCAMI, 1986, p.35)

Nesta abordagem, o conhecimento também está “localizado” na realidade exterior. Baseia-se na experiência planejada e consiste na forma de organizar experiências e eventos externos em códigos simbólicos. Acredita, assim, que, conhecendo-se os eventos, é possível sua utilização e controle. Este modelo de educação faz-se por meio da análise dos processos pelos quais o comportamento humano é moldado. A idéia de moldagem inclui recompensa, controle e planejamento das sequências dos produtos a serem aprendidos. É altamente observável e mensurável. A preocupação científica característica dessa abordagem é aplicada ao planejamento, condução e avaliação do processo de aprendizagem.

O ensino linguístico resume-se em padrões de comportamentos que podem ser alterados através de “treinamentos”: observa-se a variedade de língua inicial do aluno e busca-se a alteração desta para a variedade padrão, escolar. O que se observa em livros didáticos de ensino de língua portuguesa seguidores desse modelo educacional, então, são formas de exercício de fixação de regras gramaticais. Neles os objetivos são pré-fixados, buscando-se desenvolver habilidades e as respostas emitidas devem ter características e sequência específicas, são respostas esperadas, pré-definidas. O professor deve acompanhar o desempenho do aluno de forma que possa alterá-lo no percurso, com a finalidade de alcançar os objetivos desejados.

Segundo Mizucami (op. cit.), a realidade, na abordagem comportamentalista, é vista como objetiva, construída, e o homem, por sua vez, é considerado produto desse meio, no qual o conhecimento é uma função. Essa abordagem vê o ambiente social como cultura que dá forma e/ou reforça o comportamento dos que nela vivem. Os ambientes físicos e sociais são avaliados de acordo com os efeitos que podem causar à natureza humana. Os usos e costumes dominantes são representados, neste caso, parte da cultura eleita para ser digna de representar a todos. O mesmo acontece com a língua – a língua dominante tem *status* único. O indivíduo não passa de uma peça dessa engrenagem que deverá desempenhar, conforme o planejado, determinada função. Ele deve responder ao esperado.

### **3.4.3 A abordagem humanista de educação e o ensino de língua**

Nesta abordagem, dá-se ênfase ao sujeito, visto como o principal elaborador do conhecimento humano. Acredita-se, dessa forma, que o homem é um ser sem finalidade determinada, mas livre, inacabado e em permanente construção. Assim, o conhecimento não é algo a ser transmitido, já que o homem constrói o conhecimento.

A abordagem humanista considera o professor um facilitador do processo de ensino/aprendizagem – aquele que cria condições para possibilitar o aprender. O conteúdo é concebido como parte integrante das experiências reconstruídas e da interação com o meio: “o mundo é produzido pelo homem diante de si mesmo” (MIZUKAMI, 1986, p.41).

Como dissemos, enfatiza-se o sujeito, mas não se menospreza as interações sociais, o ambiente social no qual esse sujeito vai experienciar, desenvolver-se e interpretar particularmente a realidade, realidade essa que ele também constrói: “Ao experienciar, o homem conhece” (MIZUCAMI, op. cit., p.43). O sujeito é central para que o conhecimento aconteça, pois ele o constrói em sua interação com o mundo, dando sentido às suas vivências.

A educação assume significado amplo, não sendo encarada apenas como educação escolar, mas sim educação da pessoa humana. Todo o processo de promoção humana é considerado educação, uma vez que está a serviço da dignidade humana com vistas a buscar a autonomia do sujeito. Como apontamos, o papel do professor é o de um facilitador do processo, pois a ele cabe o objetivo de encaminhar o aprendiz à autonomia – organizada por regras próprias, atitudes baseadas em relacionamentos autênticos e congruentes que facilitem a promoção do sujeito como um todo.

Mizucami (1986) explica, a partir de vários autores, que a perspectiva humanista não coloca as estratégias de ensino como centrais. Questões metodológicas não são responsabilizadas pelo sucesso na aprendizagem. Cada aprendiz aprenderá somente o que quiser: a disposição e a curiosidade farão com que a aprendizagem aconteça independente do método ou estratégia de ensino. Os materiais didáticos e recursos frequentemente utilizados para o ensino tampouco são superdimensionados. Assim, o repasse de

informações a educandos vistos como mero receptores do conhecimento não corresponde às premissas dessa abordagem. Entretanto, ressalta Mizucami,

[...] apesar de criticar a transmissão de conteúdos, essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações. Estas, no entanto, devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. (MIZUCAMI, op. cit., p.54).

Em suma, a ênfase é dada às experiências subjetivas e às auto-realizações da vida humana. Os conteúdos passam a ter importância secundária e a interação entre os indivíduos em todas as situações são tidas como momentos de aprendizagem.

A abordagem humanista de educação pode ser incluída no que Libâneo (1986) denomina *modelo progressista de educação*, quando ela propõe que se parta de análises críticas da sociedade e que se sustente finalidades sociopolíticas da educação.<sup>45</sup> O autor explica que dentre as tendências progressistas estão a educação libertadora, como proposta por Paulo Freire que se situa na auto-gestão da aprendizagem, e a crítico-social dos conteúdos, enfatizando seu confronto com as realidades vigentes.

A tendência libertária/libertadora é anti-autoritária, toma a experiência como base educativa e valoriza a aprendizagem grupal e interativa. Nesta tendência, há forte opção por modelos não formais de educação, já que ela pretende se dar fortemente vinculada à prática social. A marca da tendência libertadora é a atuação mediatizada pela realidade; desta extrai-se o conteúdo para a aprendizagem. A conscientização sobre essa mesma realidade tem por finalidade questionar as relações do homem com o meio e com os outros homens, em função de transformar tal realidade. A aprendizagem dá-se pela prática social, de onde se extraem os “conteúdos” ou objetos de ensino, pois se acredita que transmissões de informações alheias às práticas sociais vivenciadas são invasões culturais, por não emergirem do saber daquele contexto específico. A aprendizagem é auto-gerida pelo grupo de interactantes, e a base deste “digamos método político de aprendizagem não formal” é o

---

<sup>45</sup> É importante esclarecer que nem toda abordagem humanista de educação se encaixa seguem as tendências do modelo progressista de educação.

esforço para a compreensão crítica do vivido. Assim, os programas previamente elaborados são descartáveis juntamente com suas estratégias.

A tendência crítico-social dos conteúdos, por outro lado, valoriza a ação pedagógica *enquanto inserida na prática social*, sendo a escola o ambiente que propicia a mediação entre o individual e o social. O aluno é percebido em sua inserção social e busca-se fazer uma ponte entre conteúdos e relações sociais mais amplas (LIBÂNEO, 1986, p.32).

Na tendência crítico-social dos conteúdos, dá-se prioridade à difusão dos conteúdos, não de forma abstrata, mas bem inteirados nas realidades vividas. Sob esta ótica, a escola é instrumento das classes populares, capaz de auxiliar nas transformações desejadas. Compreende que a escola somente consegue atingir esse objetivo de propiciar as transformações se estabelecer condições de igualdade na aquisição/apropriação dos conteúdos escolares e que estes tenham importância na vida dos educandos. Assim, a educação é tida como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (LIBÂNEO, op. cit., p.39). Os conteúdos são compreendidos como culturais, universais e, além de serem bem ensinados, precisam conectar-se indissociavelmente à significação humana e social do grupo. Procura-se não opor cultura erudita e popular, mas acredita-se que o conhecimento de senso comum é desorganizado e o conhecimento científico, uma elaboração superior mediada pelo professor.

Os métodos da teoria crítico-social dos conteúdos não partem de conteúdos exteriores e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontando-a com o saber trazido de fora. O trabalho docente consiste em relacionar a prática propiciada/trazida das experiências pessoais dos alunos com os conteúdos propostos. O conhecimento constitui-se das trocas estabelecidas na interação entre o sujeito e seu meio (natural, social e cultural), sendo a relação pedagógica um provimento de condições favoráveis para que essas trocas se estabeleçam.

Aprender nessa tendência significa “desenvolver capacidades de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis às experiências. A aprendizagem dá-se no momento em que acontece a síntese, ou seja, quando o aluno passa da sua visão inicial para uma visão mais elaborada. Todo o processo tem a diretividade do professor, que se coloca como aquele que promove. Isso não quer

dizer que é centrado no professor, mas que este deve saber promover os momentos/ocasiões necessários ao processo. Não se prega a oposição professor/aluno, mas também não se negam as diferenças nestas posições. O que se deve fazer nessa perspectiva é intervir para que os educandos se tornem mais conscientes de suas realidades sociais e busquem autonomia (LIBÂNEO, op. cit., p.44).

### **3.5 O Currículo Multicultural: por uma pedagogia da diferença...**

O multiculturalismo faz parte hoje, indubitavelmente, do discurso pedagógico. Esse discurso, no entanto, precisa ser criticamente avaliado. No que segue, reúno análises feitas por alguns teóricos a respeito do tema.

Segundo Cardoso (1995), na década de 60, sociólogos da educação, tencionando desenvolver políticas e práticas multiculturais para minorias étnicas, começam a utilizar o termo *multiculturalismo* com argumentos relativistas. Essa perspectiva de educação multicultural prende-se, na análise do autor, à concepção de cultura estática, concentrando-se na diferença e não levando em consideração os aspectos interculturais, o que originou uma forma de aprisionamento do outro em suas fronteiras. Outra crítica feita ao multiculturalismo relativista, que veio a se tornar na concepção dominante de multiculturalismo, diz respeito ao fato de que ele, no julgamento de Cardoso (op. cit.), se constitui em uma “nova” prática eurocêntrica para se manter no poder. Isso porque, no fundo, o que se pretende é promover *práticas separatistas* ao fazer, ao mesmo tempo, uso chavões como “todos são iguais”, o que provoca a não visibilidade da diferença, ou “todos são diferentes”, o que evidencia a não visibilidade de espaços intersticiais/comuns entre “uns e outros” na educação.

Discursos que enfatizam a necessidade de se respeitar o diferente ou conhecer outras formas de ser/viver/conhecer com intuito de compreendê-las e de diminuir o conflito entre diversos pontos de vista também devem ser vistos com suspeição. Com frequência, os adeptos desse discurso não consideram que o componente poder está imbricado nas relações culturais e pedagógicas. Porque existem relações de poder entre os diferentes

grupos culturais, o multiculturalismo não pode significar a simples convivência ou conagração entre culturas diferentes no ambiente escolar (CANDAUI, 1997, 2002; SILVA, 2005 e MAHER, 2007b). Larrosa também se mostra incrédulo quanto ao discurso multicultural construído em torno da noção de respeito, tolerância e convivência democrática porque, no mais das vezes, argumenta o autor, esse discurso apenas tenta ocultar a consciência de superioridade moral, nos colocando no confortável lugar daquele que perdoa o “erro ou desvio”. Ele lembra o discurso da missão “civilizadora” da educação, missão essa na qual os educadores tinham o objetivo de orientar a emancipação dos povos, uma prática que, na verdade, mascarava a busca da normalização moral e de comportamento, justificando a exploração do “diferente”. As “boas intenções multiculturais” servem, muitas vezes, como legitimadoras de interesses políticos e econômicos diversos (LARROSA, 2002, p.71).

A visão crítica de multiculturalismo, insistem esses autores, não propõe um fechamento cultural, ao contrário, supõe pontos de contato entre as culturas e capacidade de tradução entre elas. O ponto fulcral dessa perspectiva é a compreensão de como são produzidas determinadas identidades sociais e como estas são colocadas em posição de subordinação/dominação. Identificadas as relações de poder no ponto de contato entre as culturas, investimentos devem ser feitos para, então, transformá-las. Giroux e McLaren (1993) afirmam que nem a cultura dominante, nem a cultura dominada deveriam servir de parâmetro, de modelo para a atividade pedagógica, - essas noções devem, sim, ser interrogadas, historicizadas. Desse mesmo ponto de vista, os autores criticam teóricos radicais que, pautando-se nas relações sociais capitalistas e nas ideologias legitimadoras dos grupos dominantes, concebem a escola como agência de reprodução social, simplificando assim a complexidade da vida social e cultural. A escola não pode ser vista apenas como o local de dominação e reprodução ideológica. Para Giroux e McLaren (op. cit.) a escola pode desenvolver possibilidades de contra-abordagens, novas alternativas para organização do currículo e das relações sociais da sala de aula. Ela precisa ser um lugar de contestação, negociação e oferecer possibilidades para a intervenção e mudanças construtivas, fornecendo habilidades e valores para que os diferentes que a “habitam” possam exercer liderança necessária e encontrar suas próprias vozes. Carvalho (2005,

p.108), também a partir de um ponto de vista pós-crítico, defende a adoção de um currículo que considere a diferença promovendo um espaço de luta política e ressignificação social. Como destaca autora, a introdução de um currículo “concebido e praticado” que considere a alteridade é um processo complexo que deve prever toda uma reorganização do espaço escolar e das relações ali estabelecidas.

A autora, ao discorrer sobre questões de currículo e diferença, sinaliza três formas de conceber a alteridade. O “outro” pode ser visto através de uma visão *assimilacionista*, *radical* ou *relativista*. Na primeira posição o “outro”, “o diferente” precisa ser modificado para se igualar àquilo que é valorizado pelo “eu” julgador; a visão radical não busca assimilá-lo, mas o compreende como sujeito “puro”, livre de misturas ou hibridez; a postura relativista vê a alteridade como aquele que deve ser respeitado, tolerado. Pensando assim, a escola assimilacionista é aquela que se baseia nas oposições, valorizando sempre um dos termos. Ela elege “o padrão”, “o ideal”, “o modelo”, “o legítimo”, e coloca o “outro” na posição de quem precisa ser regulado, aquele que precisa aprender as normas e costumes “civilizados”. Já uma escola nos “moldes” radicais estaria localizada no pólo contrário ao da assimilacionista: ela daria prioridade ao “diferente”, mas o enclausuraria no gueto escolar, compreendendo seus costumes, suas práticas sociais e sua cultura como bens a serem preservados. Esse tipo de escola defende o isolamento do “outro” em cotidianos específicos, voltando-se, numa perspectiva inversa, mas não menos equivocada, à defesa de um purismo calcado na “diferença”. Já a postura relativista pode ser percebida, conforme Carvalho(op.cit), por três traduções pedagógicas: a folclórica; a do déficit e a do respeito cultural intergrupar. Segundo a autora muitos programas de educação multicultural trabalham a perspectiva de respeitar a cultura de “origem” e integrá-la na cultura hospedeira, postura essa que se fecha na condição de “respeito” ao diferente, sendo acrítica e descompromissada.

Candau (2002, p. 129), o multiculturalismo pode ser caracterizado como uma corrente de pensamento, uma estratégia para se lidar com diferenças, seja no campo político, social, cultural ou educativo. A autora lembra que é preciso articular igualdade e diferença, já que essas não são condições opostas; a igualdade marca oposição à desigualdade, e diferença, à padronizações. Se a escola buscar privilegiar, em seu currículo,

condições de igualdade e diferença deve partir dessa compreensão. O que inclui pensar em conhecimentos e valores transculturais.

Para McLaren (2000) o multiculturalismo, enquanto projeto político, pode ser *conservador* quando visa à construção de uma cultura comum sendo tomado por base a cultura dominante; *humanista liberal* quando defende o ponto de vista da igualdade intelectual e, por isso, a livre competição numa sociedade capitalista; *liberal de esquerda* quando põe em evidência as diferenças, gueticizando-a e excluindo possibilidades de transformações nas relações de poder; *crítico* quando percebe a cultura local como conflitiva. É a partir desse último conceito que Candau caracteriza o que denomina *educação intercultural* situando-a em uma sociedade que vive o complexo híbrido de várias culturas que por sua vez mobilizam construção de identidades abertas em permanente construção permeadas por relações de poder.

Silva (2005) explica que a perspectiva crítica de multiculturalismo se divide em duas concepções: a materialista e a pós-estruturalista. A perspectiva materialista toma os processos institucionais, econômicos e estruturais como produtores de desigualdades e discriminações (SILVA, op.cit, p.87) e inclui um questionar constante das relações que estabelecem essas diferenças. Na segunda concepção, a diferença é considerada uma produção que se dá nos processos de significação, nos processos linguístico-discursivos sempre em relação ao “outro”, ao “diferente”..

Em se pensando o currículo, Silva (op.cit. p.90) afirma que a igualdade não será garantida pelo acesso ao currículo hegemônico; ela depende de uma modificação do currículo que se tem de forma que esse reflita as maneiras pelas quais se produzem a diferença por meio de relações sociais assimétricas. Para compor um currículo multicultural não basta adicionar a ele temas sobre as diferentes culturas e identidades ou datas comemorativas folclorizando, celebrando a diferença. Faz-se necessário trabalhar com a diferença na perspectiva histórica e política, jamais concebendo a identidade cultural de formas fixas ou com base em aspectos biológicos, mas sim como “histórica, contingente e relacional”. (SILVA, op.cit., p.102-103)

Maher (2007) também critica a posição daqueles que acredita que o melhor é deixar “o outro” isolado, mantendo uma separação entre as culturas, enfatizando a necessidade de investimentos na instalação de diálogos entre as culturas, já que

[...] é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas. Agora, ao não se incentivar o isolamento, o mutismo cultural, não se supõe, ingenuamente, a possibilidade de um conagraçamento geral entre as culturas. Porque o diálogo proposto – não há que se ter nenhuma ilusão de que possa ser diferente – é competitivo, é tenso, é difícil. E não apenas porque o que está em jogo são *relações* de poder. É que diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis (MAHER, 2007b., p. 265).

Maher (op. cit.) destaca, ainda, que apenas o fortalecimento político dos grupos minoritários e legislações a eles favoráveis não basta para que os mesmos sejam empoderados. O entorno é um *locus* que deve ser vislumbrado quando o que se deseja é a emancipação dos grupos desprivilegiados; é só a partir da sua educação para a diferença que os grupos minoritários terão condições de, de fato, se empoderarem. A autora enfatiza que na educação do entorno para o multiculturalismo e para o plurilinguismo é preciso, sobretudo, que se aprenda “a aceitar o caráter mutável do outro”, se aprenda a destotalizar o outro, tornando-se, assim, capaz de vê-lo em toda a sua complexidade (MAHER, op. cit., 267).

## CAPÍTULO 4

---

### A ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, pretendo analisar e discutir as representações dos sujeitos da pesquisa aqui focalizada que embasam o modo como percebem a diversidade linguística e sociocultural no qual estão imersos, visto que na construção cotidiana dos significados constituímos nossas práticas e materializamos os nossos dizeres (FABRICIO, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Deste modo, pretende-se, a partir dos discursos gerados, tentar responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) **Que representações os profissionais de educação em questão têm acerca do conceito de cultura, identidade étnica (particularmente de negritude e indianidade) e de língua(gem)?**
- b) **O que essas representações revelam acerca de suas relações com diversidade linguística e sociocultural da região em que atuam?**

Na transcrição dos registros gerados referentes a interações ocorridas em sala de aula foram observadas as seguintes convenções:

<b>CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS</b>	
...	Pausa de mais de 2 segundos
(...)	supressão de um trecho
/	Corte sintático
((xxx))	Explicação fornecida pela pesquisadora
<b>MAIÚSCULAS</b>	entoação fática
<b>P.</b>	Pesquisadora

No exame dos excertos e dos trechos de interações selecionados considere algumas das estratégias discursivas típicas de construção simbólica elencadas e descritas por Thompson (1995, p. 81-89), a saber:

- 1) a **racionalização** (através dessa estratégia, procura-se construir uma cadeia de raciocínio para tentar defender ou justificar um argumento e, assim, persuadir o interlocutor de que tal argumento merece ser apoiado);
- 2) a **universalização** (através dessa estratégia, os interesses de alguns são apresentados como sendo de todos);
- 3) a **dissimulação** (através dessa estratégia, busca-se explicitar uma valoração positiva de fatos e ações para facilitar o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação);
- 4) a **reificação** (através dessa estratégia, processos são retratados como coisas ou acontecimentos, não transitórios, mas permanentes, atemporais);
- 5) a **unificação** (através dessa estratégia, busca-se unificar as pessoas de uma coletividade sem atentar para as diferenças internas ao grupo);
- 6) o **expurgo do outro** (através dessa estratégia, busca-se construir um inimigo comum);
- 7) a **naturalização** (através dessa estratégia, procura-se eliminar ou ofuscar o caráter sócio-histórico de fenômenos) e
- 8) a **utilização de recursos gramaticais e sintáticos**, como a nominalização, a passivização (através dessa estratégia, pretende-se retratar processos como coisas ou acontecimentos, eclipsando o seu caráter social e histórico).<sup>46</sup>

Espera-se, como já dito, que o resultado dessa reflexão possa fornecer elementos para se pensar a elaboração de currículos de formação de educadores que contemplem o ensino na/da diversidade.

---

<sup>46</sup> Além das categorias de análise de Thompson (op. cit.), também algumas das categorias de análise encontradas em Van Dijk (2008), serão utilizadas ao longo do exame dos registros.

## 4.1 Representações acerca do Conceito de Cultura

Sabe-se que a significativa diversidade linguística e sociocultural está presente em diferentes pontos do planeta. Podemos nos deparar com ela não somente entre as linhas imaginárias que separam os países e os continentes, mas também bastante próximo de nós. Ela pode se revelar naquele nosso vizinho que, mesmo morando na cidade, ainda cultiva sua roça, levanta logo ao cantar do galo para tomar seu chimarrão e ouvir Tonico e Tinoco no toca-fitas porque veio do interior e não se desfaz de traços de sua cultura de origem. Ou pode estar também logo ali dentro de nossa própria casa, na figura da mulher simples que nos auxilia no trabalho doméstico e que insiste, utilizando-se eficientemente da linguagem do modo como sempre o faz, no uso das simpatias que conhece ao cuidar da criança recém-nascida filho da sua patroa:

“Tem que colocar a tesoura aberta embaixo do berço pra não vim a bruxa; aí o nenê dorme bem”.

“Não pode tirar o nenê do quarto no sétimo dia. O corpo ainda tá aberto, sem proteção. Pode pegar o ar dos sete dia”.

“Pra parar o soluço, molha um fiapinho da roupinha dele na tua saliva e põe na testa; logo pára”.

“Vamos levar ele na benzedeira pra tirar o susto e o quebrante”.

Além das crenças em benzimentos e simpatias, o conhecimento da medicina popular também é algo muito presente em regiões interioranas do Paraná. Chá de erva doce e de camomila para aliviar as cólicas dos bebês, emplastos de arruda para “o ar do umbigo”, garrafadas de remédios caseiros para a mãe que teve “recaída” e “perdeu” o leite...

Lembro-me que na minha infância, nossa “vizinha da frente” era dona Nuta, uma mulata graúda, e mais ao lado, dona Morena, uma descendente de italianos, as duas benzedeiros a quem minha mãe sempre me levava. Eu gostava mais da dona Nuta; quando ia à sua casa, ficava observando os santinhos em seus altares, a foto de seu filho Donaldinho na parede, os ramos bentos que ela buscava fresquinhos na horta para me benzer, o cheiro dos ramos, os santos do pequeno e modesto altar. Sua face bondosa ficou para sempre em minha memória. Benzia-se tudo: “bicha”, “quebrante”, dor de vista, dor de

dente, “ar”, dor de cabeça, “cobreiro”... Lembro-me bem que quando saía com meus pais para o interior, minha mãe me dizia: “Se passar em baixo da árvore do bugreiro, tem que cumprimentar: *bom dia seu bugreiro; boa tarde seu bugreiro...*”. Assim fazendo, a árvore não causaria a ferida e a coceira incômoda.

Ainda hoje, próximo de minha cidade, existe o “Homem da Grama”: ele benze na grama, somente na lua minguante, para ajudara curar “doenças que o médico não cura”. Dona Juraci, uma senhora também bastante conhecida na região, cuida de muitas crianças: “costura rendiduras”, “tira quebrante”, susto, sapinho. Ensina remédios e simpatias para as cólicas dos bebês...

O universo cultural do sudoeste do Paraná é extremamente rico. Os conhecimentos e crenças populares sobrevivem em meio a computadores, celulares, câmeras digitais, carros modernos. Os chás, as hortas medicinais, as simpatias e as histórias contadas pelos mais velhos são, no entanto, símbolos sempre presentes e também parte da nossa vivência e do nosso imaginário.

A partir destes exemplos, nos quais recupero parcialmente algumas das práticas culturais locais testemunhadas por mim e marcadas em minhas lembranças, procuro demonstrar um dos conceitos de cultura, cujo significado ainda é bastante corrente e compõe as representações de vários dos sujeitos da pesquisa em questão: a cultura como conjunto de saberes e fazeres. Como resultado de uma atividade escrita na qual se pedia que os cursistas respondessem à questão “**O que você entende por cultura?**”, obtivemos como resposta algumas semelhantes a que segue:<sup>47</sup>

**“Cultura” são vários conhecimentos** reunidos num todo, cada região do planeta tem a sua. Música, danças, **conhecimentos populares, histórias, lendas e modo de vida** que traduzem suas características e distinguem cada povo. **É todo conhecimento passado de geração em geração.**

(Maria Helena)<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> As definições de cultura analisadas nesta seção foram selecionados por representarem a recorrência de idéias apresentadas dentro da mesma categoria de significados.

<sup>48</sup> Como já dito no primeiro capítulo desta tese, os nomes dos sujeitos de pesquisa aqui incluídos são fictícios a fim de garantir seu anonimato.

Na noção de cultura que transparece no discurso Maria Helena, o conhecimento e o modo de vida popular são legitimados e não é estabelecida nenhuma relação entre “cultura” e “escolarização” (*É todo conhecimento adquirido passado de geração em geração*). No entanto, essa visão não se mostrou preponderante no grupo, como pode ser percebido nos excertos que seguem:

Na minha opinião, a cultura é um conjunto de conhecimentos os quais **devemos passar** ao próximo, principalmente **devido a nossa profissão (professor)**. Sempre ressaltando que **esses conhecimentos devem estar ligados aos bons hábitos e costumes** inter-relacionados a nossa região, pois é o que mais varia de um lugar para o outro. Esta cultura está ligada à **educação**.

(Maria Antônia)

Cultura é tudo o que a gente **adquire de bom**. Ser culto é ser uma pessoa que entende o que está acontecendo a sua volta. Todas as pessoas que têm cultura **são educadas**, entendem os outros e **procuram se inteirar** do que está acontecendo. A **pessoa culta procura ler bastante para não cometer erros**.

(Lilian)

A cultura é a **manifestação de conhecimentos e bons hábitos**. Pessoas **cultas sempre estão em busca de novos conhecimentos**. Estes conhecimentos tanto são **adquiridos**, quanto repassados através de todas as formas culturais. A cultura também é tradição, pois, pais cultos, filhos cultos.

(Carol)

Cultura é a mudança do que você vinha fazendo para um novo rumo, **são pessoas bem informadas, cultas, que vivem em busca de formação e informação** para fazerem as mudanças necessárias na sociedade.

(Mara)

É o conjunto de **informações**, aspectos e **educação**, é o conhecimento que varia de região, de pessoa. Cultura é muito individual. Cada pessoa **adquire** ou **aprimora** sua cultura através de **livros, televisão** e convivência com outras.

(Denise)

Ter cultura é **ter um vocabulário amplo, saber se expressar, ter idéias coerentes, ter conhecimento, ler muito.**

(Cristiane)

Quem **tem pelo menos um pouco** de cultura já faz a diferença.

(Maria Laura)

Acredito que com o passar dos anos a cultura é **aperfeiçoada** segundo os "tempos", a modernidade, a **tecnologia** dos dias atuais. Assim nossas atitudes e hábitos estão sempre vinculados com a nossa cultura.

(Cida)

A **cultura popular não está ligada ao conhecimento científico**; ela diz respeito ao conhecimento espontâneo, ao **senso comum**. A cultura popular está associada **às classes excluídas socialmente**.

(Sílvia)

Embora muitos dos participantes do curso, isto é, muitos dos professores e dos gestores de educação sujeitos da pesquisa tivessem tido experiências semelhantes às minhas, depreende-se de seus discursos que eles não reconhecem como legítimos os conhecimentos, as crenças e manifestações culturais populares locais, pois a cultura é definida como o conjunto de conhecimento que seriam adquiridos principalmente através da leitura, da escolarização. De acordo com Da Matta (1981, p.121) muitas pessoas utilizam o conceito de *cultura* como sinônimo

de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo (...) Cultura aqui é equivalente a volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundida com inteligência.<sup>49</sup>

Um olhar sobre as formas verbais utilizadas pelos sujeitos de pesquisa revela a forma como esse efeito de sentido é construído, racionalizado. A cultura não diria respeito a um sistema de significações, a um certo modo de estar no mundo, mas a algo que devemos nos empenhar para conseguir obter (*Cultura é tudo o que a gente **adquire** de bom... Todas as*

---

<sup>49</sup> Essa noção equivale ao que os alemães denominaram *Kultur* (ELIAS, 1994).

*peessoas cultas procuram se inteirar... Cada pessoa adquire ou aprimora sua cultura*) ou para ensinar (*a cultura é um conjunto de conhecimentos os quais devemos passar ao próximo, principalmente devido a nossa profissão (professor)*). Dessa perspectiva, a cultura é reificada; passa a significar, não um processo, um “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude os quais os indivíduos comunicam-se em ter si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 1995, pg. 176), mas uma *coisa*, algo que uma pessoa pode “ter”, não “ter”, ou “ter” **pelo menos um pouco**, como afirma Maria Laura.

É possível notar, além disso, que, implícito na cadeia argumentativa de vários dos excertos aqui analisados, está o fato de as culturas serem passíveis de hierarquização. Há manifestações e conhecimentos culturais valorizados, legítimos porque estão **ligados a bons hábitos e costumes** - inclusive linguísticos (**ter um vocabulário amplo**) (Maria Antonia, Carol, Cristiane), à **cientificidade** (Silvia), à **tecnologia** (Cida), ao acesso à **mídia** (Denise) – atributos ou prerrogativas associadas às classes dominantes e aos quais se atribui um valor de “verdade” –, enquanto que há outros que, estando associados **às classes excluídas socialmente**, seriam meras expressões do **senso comum**, de não cientificidade (Silvia).

É importante chamar a atenção, mais uma vez, para o fato de que, nos discursos em questão, a escola é vista como o depósito por excelência da “Cultura”. A fala de Maria Antônia é exemplar nesse sentido e por isso a reproduzo aqui novamente:

Na minha opinião, a cultura é um conjunto de conhecimentos os quais **devemos passar** ao próximo, principalmente **devido a nossa profissão (professor)**. Sempre ressaltando que **esses conhecimentos devem estar ligados aos bons hábitos e costumes** inter-relacionados a nossa região, pois é o que mais varia de um lugar para o outro. Esta cultura está ligada à **educação**.

Observe-se a ênfase que ela dá à responsabilidade do professor de transmitir apenas aqueles conhecimentos **ligados aos bons hábitos e costumes**, o que nos permite inferir que também existem hábitos e costumes que o professor ou a escola *desaprovam*. Mas, como

poderia a escola determinar o que são “bons hábitos e costumes”? Em que parâmetros ela estaria se guiando, se ancorando para tanto?

Cientes que a escola, enquanto instituição para todos, recebe, em seu ambiente, indivíduos provindos dos mais variados contextos culturais e lingüísticos, é mister observar que a noção de cultura subjacente aos discursos desses educadores revela-se bastante preocupante, pois nos leva a crer na seleção, pela escola, de um *padrão cultural modelar único*, o qual, instalando-se como *ato simbólico* através de discursos, programas curriculares e de materiais didáticos, funciona como uma forma de dominação simbólica utilizada para determinar comportamentos e condutas.<sup>50</sup>

Noções de cultura amparadas por outras bases teóricas, diferentes daquela que embasa este trabalho, transpareceram também em outras atividades desenvolvidas ao longo do curso que serviu de *locus* para a pesquisa aqui relatada, como poderá ser observado mais adiante neste capítulo da tese, principalmente no item 4.2.2.

## **4.2 Representações acerca de Identidade Étnicas**

As questões de identidades a serem analisadas nesta seção referem-se às representações de identidade de afro-descendentes e de índios, já que, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho de tese, representantes desses grupos étnicos compõem parte importante da população da região do sudoeste do Paraná onde, tanto a pesquisadora, quanto os sujeitos de pesquisa exercem suas atividades profissionais.<sup>51</sup>

### **4.2.1 Negritude e suas representações**

Nesta subseção, o foco de análise recairá sobre a produção escrita decorrente de duas atividades desenvolvidas ao longo do curso em questão e sobre algumas interações

---

<sup>50</sup> Cuche (2002, p.145) esclarece que a cultura dominante não trabalha com imposição de seus padrões, crenças e modos de vida, mas com objetos simbólicos capazes de realizar a inculcação e assim domina pela ideologia.

<sup>51</sup> Embora outras identidades sociais, tais como identidades de gênero e sexual, por exemplo, tenham sido focos de reflexão ao longo do curso ministrado, as representações dos sujeitos de pesquisa acerca dessas outras identidades não serão aqui analisadas por extrapolarem o escopo delimitado para este trabalho de tese.

orais que se seguiram à realização de uma terceira atividade.<sup>52</sup>

#### 4.2.1.1 A biografia de “Terezinha”

Em uma das atividades do curso no qual ocorreu a geração de registros com o objetivo de promover reflexões no que diz respeito a questões étnicas foi proposta, aos presentes, uma atividade que envolvia um conjunto de fotos variadas de pessoas anônimas<sup>53</sup> e na qual, em um primeiro momento, se solicitava que os cursantes redigissem o que imaginavam poderia ser uma pequena nota biográfica a respeito de cada uma das fotos. Após essa tarefa ter sido completada, apresentei-lhes as biografias “verdadeiras” de cada personagem e, juntos, refletimos sobre os “estranhamentos” gerados pelo confronto entre o que haviam imaginado e os dados “reais”. A seguir, apresento o material que compôs essa atividade e que foi apresentado aos cursantes:

**ATIVIDADE 5**  
**QUEM SÃO ELES?**

Nesta atividade, você deverá traçar um perfil para cada uma das fotos abaixo. Escreva uma pequena biografia para cada uma das pessoas, na qual conste o seu suposto nome, idade, local de moradia, o tipo de trabalho que desempenha, suas atividades de lazer, habilidades, etc.



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**



**FIGURA 3**



**FIGURA 4**

---

<sup>52</sup> Essas atividades fazem parte, atualmente, do arquivo de materiais didáticos do CEFIEL.

<sup>53</sup> As fotos em questão foram retiradas do site <[www.gettyimage.com](http://www.gettyimage.com)> e podem ser utilizadas para fins não comerciais, já que são *royalty-free*.

## BIOGRAFIAS “REAIS” DOS PERSONAGENS

**FIGURA 1**



Antônio Amadeu, 37 anos, é casado e tem 09 irmãos. Ele é membro do povo indígena Kaingang e mora em Santa Catarina. Técnico em enfermagem, ele trabalha no posto de saúde de sua aldeia. Antônio tem dois filhos: Claudiana, que está cursando o magistério e Ronilson, que está cursando o ensino fundamental na própria aldeia. Sua esposa chama-se Mara e ela também é da etnia Kaingang. Os dois estão casados há quinze anos. Atualmente, Antonio cursa o primeiro ano do curso noturno de Direito em uma universidade particular.

**FIGURA 2**



Terezinha Andrade da Cruz, 34 anos, é casada. Professora licenciada de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Campinas, São Paulo. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação pela UNESP, é Doutoranda em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Já atuou profissionalmente como tradutora (inglês/português) e revisora de textos jornalísticos. Nos finais de semana, Terezinha participa de um coral de música renascentista.

**FIGURA 3**



Larissa é carioca. Tem 29 anos e é estudante em São Paulo. Surda, Larissa cursa o último ano da faculdade de arquitetura na USP, uma de suas grandes vitórias, pois quando era criança sempre ficava projetando e decorando suas casinhas de bonecas, demonstrando, já desde pequena seu interesse pela área. Filha de pais ouvintes, Larissa é filha única e namora Gustavo, que também é surdo e é professor de Yoga. Aos sábados, ela trabalha, como voluntária, ensinando LIBRAS, em sua igreja, para crianças com diferentes níveis de perda auditiva.

**FIGURA 4**



Cristiano é cearense. Ele vive com Ronaldo, um médico sanitarista, há cinco anos. Eles planejam tentar adotar uma criança no próximo ano. Cristiano é formado em Sistemas de Informação e adora o que faz. Atualmente desenvolve *softwares* para uma rede de supermercados. O que mais gosta de fazer é trabalhar e relaxar jogando voleibol na praia, andando de bicicleta e indo a grandes shows de axé. Um evento inesquecível para Cristiano foi a sua primeira participação na Parada Gay de São Paulo.

Para efeito da análise de registros gerados nesta atividade, interessa aqui focalizar, particularmente, o modo como os educadores sujeitos da pesquisa em pauta redigiram “biografias” para a “personagem” correspondente à **Figura 2**. Mais especificamente, interessa refletir sobre o modo como o racismo opera na construção das práticas discursivas, no momento que

os professores redigem as biografias dos personagens. No que segue apresentamos os excertos que se revelaram típicos:

Carla, 31 anos, **reside na Bahia, negra**, trabalha como **guia turístico** na linda cidade de Salvador, e é seguidora do **candomblé**. Nas horas vagas, diverte-se com seus amigos nos bares, **dançando, sua maior habilidade**.

(Vera)

Esta é Florinda. Ela tem 36 anos, **mora em Salvador, vende acarajé**, vai muito à praia e **tem uma felicidade enorme em fazer renda**.

(Cristiane)

Maria de Souza tem 30 anos de idade, **mora na cidade de Salvador** e trabalha num hotel cinco estrelas como **arrumadeira**.

(Josilene)

Joana é uma **cantora de reggae** que sonha em gravar um CD e fazer sucesso. Adora cantar e dançar. Tem 33 anos, **mora em São Paulo** com sua família. É uma pessoa determinada e alegre.

(Rosiane)

Maria Lima, 26 anos, mora em Brasília, trabalha como **cantora de pagode**, gosta de viajar fazendo shows, de praias e passeios. Possui habilidades para culinária.

(Carol)

Bernadete, 32 anos, **afro-descendente**, que dá aulas de **dança e cultura** africana, mora em São Paulo- SP. É **professora** há 20 anos e adora sua profissão.

(Ângela)

Marilê é **negra** e tem muito orgulho de sua raça. Tem 29 anos e **mora na Bahia**. É formada em **dança** e ensina essa arte em uma escola pública. Nas horas vagas participa de um grupo de **axé**. É católica, **porém** frequenta os terreiros de **Umbanda**. **Para completar a renda familiar, ela faz bijuterias**. É solteira, mora com sua mãe, com o avô materno e seus dois irmãos.

(Fernanda)

Luana, 35 anos, mãe de 2 filhos, **analfabeta, pele escura**, trabalha como **doméstica** para ajudar no orçamento familiar. Ela **reside em uma favela** na

cidade de **Belo Horizonte**. Seu lazer é **jogar futebol** num campo da favela. **Ela é feliz.**

(Maria Laura)

Maria dos Anjos, **baiana de Salvador**, 34 anos, casada, mãe de 4 filhos, trabalha como **feirante**, preparando quitutes de sua região. Gosta de **música e dança**. Participa como voluntária nas associações de bairro, faz parte de uma casa de **dança afro** e tem como religião o **candomblé**.

(Celene)

Carmem, 34 anos, casada, mãe de 3 filhos. Atua como **doméstica** há 15 anos. **Baiana** arretada, **adora sambar**. **Quando jovem, não teve a oportunidade de estudar**, mas agora, após concluir o 2º grau, prestou vestibular e está muito feliz por ingressar no curso de enfermagem. Adora jogar baralho com sua família.

(Raquel)

A primeira coisa que chama a atenção no exame dos excertos acima é o fato de que, em nenhum deles, a “personagem” correspondente à Figura 2 residiria ou seria oriunda do sudoeste do Paraná: nas representações dos sujeitos de pesquisa, negros não nascem, nem vivem na região em que os sujeitos de pesquisa habitam e na qual trabalham! Negros estão ou vem de longe (*baiana... reside na Bahia... mora em Salvador... mora em São Paulo... mora em Brasília... baiana de Salvador*). Esses discursos reproduzem – e contribuem para reiterar – a falsa crença de que a população do sul do Brasil é, essencialmente, branca.<sup>54</sup>

Além disso, chama também a atenção o fato de que, embora apenas um dos participantes do curso (Ângela) tenha feito alusão à etnicidade (*afro-descendente*) da personagem “Terezinha”, muitos dos sujeitos de pesquisa usaram a sua cor de pele (*negra, pele escura*) como traço identificatório relevante, tal como fizeram Vera, Fernanda e Maria Laura. É importante ressaltar que na composição das “biografias” dos outros três personagens nenhum dos cursantes utilizou termos como “branco” ou “pele clara” ou fez qualquer alusão à sua etnicidade (“descendente de europeu”, por exemplo). Evidentemente, essa diferença de representações é significativa: enquanto a questão étnico-racial é relevante na definição de alguns sujeitos, ela é ignorada, é considerada irrelevante, não

---

<sup>54</sup> Inúmeros pesquisadores como, por exemplo, Sito (2010), vêm enfatizando o fato de que a “branquitude” que caracterizaria o sul do Brasil é apenas uma construção ideológica.

significativa, na definição de outros. Por que isso acontece? O exame das outras características encontradas nas “biografias” elaboradas para a personagem “Terezinha” pode nos ajudar a entender o motivo para essa diferença.

Percebe-se que, no que tange o suposto nível sócio-econômico da personagem, os educadores enfatizaram o fato de que ela viveria em condições adversas (*reside em uma favela*) e desenvolveria atividades profissionais pouco valorizadas e com baixa remuneração (*vende acarajé... trabalha como doméstica... feirante... arrumadeira*). Na melhor das hipóteses, “Terezinha” seria *guia turístico, professora* ou *cantora*, profissões um pouco mais valorizadas socialmente, mas que, ainda assim, são quase sempre mal remuneradas, haja visto as afirmações de Fernanda (*ensina essa arte em uma escola pública... Para completar a renda familiar, ela faz bijuterias*) e de Rosiane (*cantora de reggae que sonha em gravar um CD e fazer sucesso*). Ademais, ficou evidente no corpus analisado que à “Terezinha” atribui-se quase sempre pouca ou nenhuma escolaridade, como fica evidente no texto produzido por Maria Laura (*analfabeta*) e por Raquel (*Quando jovem, não teve a oportunidade de estudar*). Os excertos analisados exemplificam o fato de essa personagem ter sido colocada, por todos os cursantes, na faixa inferior da pirâmide social brasileira.

É relevante ressaltar que, quando confrontados com a “verdadeira biografia” de “Terezinha Andrade da Cruz”, a maioria dos sujeitos de pesquisa expressou o seu estranhamento em relação a sua “formação acadêmica”. Indagados sobre o porquê desse estranhamento, um dos participantes do curso afirmou: *Porque a gente não é acostumada a ver, né? Pelo jeito, pela aparência, a gente pensou..* E aqui, parece-me, encontra-se a explicação para a explicitação recorrente no *corpus* analisado do fenotipo e da etnia da personagem (*negra, afro-descendente*). Ela serve para “explicar”, “justificar” a posição sócio-econômica atribuída à personagem: “Terezinha” exerceria profissões de baixo prestígio, viveria em condições precárias e teria tido nenhuma ou pouca educação formal devido a sua “raça”,<sup>55</sup> devido a sua aparência, devido ao tom de sua pele.<sup>56</sup> Naturaliza-se,

---

<sup>55</sup> É importante enfatizar novamente que, embora a noção de “raça” não se sustente para descrever diferenças biológicas significativas entre os seres humanos, do ponto de vista sociológico, ela tem que ser considerada, já que muitos, equivocadamente, lançam mão do termo para descrever, classificar pessoas (Samsone, 2003).

assim, uma “verdade” e ignoram-se as razões sócio-históricas que levaram grande parte da parcela negra da população brasileira a ocupar o estrato mais baixo da escala social do país.

E quando se considera que aos demais personagens foram atribuídas profissões consideradas importantes para o funcionamento da sociedade (analistas de sistema, engenheiro, dentista, por exemplo) e que, no imaginário dos sujeitos da pesquisa, “Terezinha” seria uma “forasteira”, alguém de fora, um Outro, há que se atentar para o que Van Dijk (2008) afirma a respeito do discurso racista. Uma das estratégias empregadas nesse discurso, diz o autor, é sempre enfatizar os aspectos negativos do *Eles* (na mídia, no discurso pedagógico, nas interações cotidianas, etc.), enquanto se enfatiza os aspectos positivos do *Nós*:

(...) no nível dos *significados globais* ou *tópicos*, percebemos que a conversa e o texto racistas tipicamente favorecem os pontos negativos sobre Outros, tais como os problemas de imigração e integração, crime, violência, preguiça ou atraso, contrastando com os pontos positivos sobre o Nós, isto é, somos modernos, avançados, democráticos, tolerantes, hospitaleiros, úteis etc. (VAN DIJK, 2008, p. 18).

Não é totalmente descabido pensar que a caracterização da personagem em pauta feita por Fernanda, uma das cursantes, poderia se constituir em uma estratégia dessa natureza: para essa educadora, a personagem *é católica, porém frequenta os terreiros de Umbanda*. A moça seria membro da religião que detém mais prestígio social no país, no entanto, ela infringiria essa condição pretensamente favorável ao também frequentar práticas religiosas que são marginalizadas por muitos.

Ainda para Van Dijk (op. cit, p. 19), membros de grupos étnicos subalternos são frequentemente descritos através da expressão de *estereótipos*, o que corresponderia a um

---

<sup>56</sup> Souza (1993, p. 60) discorre sobre a incompatibilidade percebida entre “ser negro e ter prestígio social”. Essa incompatibilidade “imaginária” pode ser percebida também quando nas falas do grupo a figura da mulher negra em relação à profissão reproduz os estereótipo socioeconômicos - “cor/profissão, cor/mobilidade, cor/escolaridade, cor/salário - que se apresenta em grande escala como verdadeiro nos índices reais.

modo de operação ideológica denominada por Thompson (1995, pg. 83) *unificação*. A esse respeito, afirma o autor:

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los.

Quando confrontados com o fato de que “Terezinha” seria membro de um coral de música renascentista, vários dos cursantes pareceram desconfortáveis, já que essa característica da personagem desestabilizava seu conjunto de crenças, ia contra o estereótipo acerca das preferências de estilos musicais reservadas, embora não exclusivas, a pessoas como essa personagem: *o samba, o reggae, o axé o pagode* seriam preferências que todas as pessoas da sua classe social deveriam ter, que lhes seria permitido ter. O gosto pela música clássica estaria reservado, única e exclusivamente, a uma outra classe de pessoas: às pessoas “bem nascidas”, com alto nível de escolarização, com maior poder aquisitivo. É, portanto, também através desse tipo de estratégia discursiva que identidades coletivas favoráveis aos interesses de um certo grupo são, como explica Thompson (op. cit.), criadas e continuamente reafirmadas, mantendo, simbolicamente, diferenças e divisões sociais.<sup>57</sup>

É digno de nota o fato de que em nenhuma das biografias escritas para “Terezinha” aparece qualquer tipo de conflito derivado da sua condição sócio-econômica. Parece haver, nas representações dos participantes do curso, uma harmonização do negro no “lugar/espço” sócio-histórico que ocupa. Note-se que a personagem, apesar dos pesares, *adora o que faz... diverte-se com seus amigos nos bares... tem uma felicidade enorme em fazer renda... É uma pessoa determinada e alegre... gosta de viajar, de praias e passeios... tem muito orgulho de sua raça*. Em um primeiro momento, essas expressões de felicidade pareceram-me consequência do fato de que a imagem que retrata essa

---

<sup>57</sup> Observe-se que outros estereótipos frequentemente associados às pessoas negras aparecem nos discursos aqui analisados (*adora dançar, joga futebol, possui habilidades para a culinária*) e denotam a crença equivocada de que qualidades, positivas ou negativas, são “adquiridas graças à transmissão genética” (LARAIA, 1986, p. 44).

personagem, assim como as imagens que retratam as demais, apresentar uma pessoa com um largo sorriso no rosto. Mas, o exame mais apurado do lugar ocupado pelas expressões que indicam bem-estar na cadeia enunciativa das “biografias” de “Terezinha” difere bastante do lugar que elas ocupam nas “biografias” dos outros três personagens. Nessas últimas, a “felicidade” aparecia sempre como **conseqüência** de uma situação favorável (*Fernando é dentista, casado e tem dois filhos. Ele gosta muito do que faz. Ele acaba de adquirir sua casa própria e está muito feliz*). Não é esse o caso, quando o foco é a pessoa retratada na Figura 2, como podemos ver abaixo:

Luana, 35 anos, mãe de 2 filhos, **analfabeta, pele escura**, trabalha como **doméstica** para ajudar no orçamento familiar. Ela **reside em uma favela** na cidade de **Belo Horizonte**. Seu lazer é **jogar futebol num campo da favela**. **Ela é feliz**.

(Maria Laura)

Aqui, como em vários outros exemplos semelhantes, a condição de felicidade é colocada quase como uma **ressalva**: a personagem é analfabeta, é uma empregada doméstica pobre, mora em uma favela, *mas* é feliz. Segundo Thompson (1995, p.83), a dissimulação de relações de dominação é um modo eficiente para estabelecê-las e sustentá-las, daí elas serem frequentemente “representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes”.<sup>58</sup>

Quando esse recurso é utilizado pelos sujeitos de pesquisa, além disso, eles de certo modo reproduzem o que a história da composição da identidade dos afro-descendentes construiu: a identidade do “bom moreno”, do negro dócil e passivo face às adversidades que lhe são impostas (SOUZA, 1993, p. 60). A idéia de “democracia racial”, mito fundador das relações étnicas no Brasil, incentiva esse tipo de interpretação e reproduz em larga escala o que o autor chama de *falsa consciência do não racismo*.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> O eufemismo, um recurso que também se presta à dissimulação (THOMPSON, 1995 e VAN DIJK, 2008), pode ser verificado nos dados quando os sujeitos de pesquisa se referiam às pessoas negras como pessoas “bem morenas”, “bastante morenas” ou “mais moreninhas”.

<sup>59</sup> A teorização feita por Gilberto Freire acerca da democratização racial da população brasileira, que seria conseqüência da grande miscigenação de raças no Brasil é criticada também por Sansone (2003) por excluir

Várias das representações de negritude construídas pelos sujeitos de pesquisa descritas nesta subseção também puderam ser percebidas em outras atividades propostas no curso, como na que descrevo a seguir.

#### 4.2.1.2 Adjetivando...

No que segue, são analisados os registros gerados a partir de uma atividade que envolvia a elaboração de frases contendo adjetivos referentes a diferentes figuras, nos moldes como descritos a seguir:

**ATIVIDADE 8**

Atribua dois adjetivos para cada uma das figuras abaixo. Em seguida, escreva uma frase utilizando pelo menos um dos adjetivos que você atribuiu a cada uma delas.



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**



**FIGURA 3**



**FIGURA 4**



**FIGURA 5**

---

os pontos conflituosos das relações étnicas e minimizar questões como racismo e desvantagens sociais no país.

Listo abaixo algumas das frases produzidas pelos sujeitos de pesquisa nesta atividade devido a sua representatividade no *corpus* gerado para a pesquisa em pauta.

### Figura 1

- (a) Negro é considerado **perturbador** na sociedade.
- (b) **Desordeiro**, sendo corrigido, o negro é **um desordeiro**.
- (c) O negro **está sendo corrigido** pelos policiais.
- (d) Policial **mantendo a ordem** na sociedade.
- (e) **Policiais** usando a violência para **manter a ordem**.

### Figura 2

- (a) A mulher **é negra, porém** atraente.
- (b) Uma mulher **bonita e bem apresentável, apesar de sua cor**.
- (c) **Mulher negra** que **está alegre** porque **conseguiu um emprego**.
- (d) **Mesmo** sendo **negra**, também quero meu lugar ao sol.

### Figura 4

- (a) As crianças, **mesmo com sua cor**, parecem estar felizes.
- (b) **Negros** felizes, pois são crianças e **apesar** do sofrimento, **das deficiências**, brincam.

No que se refere ao conjunto de enunciados referentes à **Figura 1**, chamou a atenção a frequência de enunciados produzidos em que a carga semântica remetia a um único sentido: à pessoa do negro como aquele que impediria que a ordem social fosse mantida e que, portanto, precisaria ser corrigido pelo homem branco. Daí a repetição de termos qualificativos como **desordeiro**, **perturbador** para descrever o rapaz que aparece sendo agredido pelos policiais na foto. Observe-se que mesmo nos enunciados em que não se faz menção direta ao rapaz negro, como nos enunciados (d) e (e), os mesmos atributos negativos estão implícitos: (d) *Policial mantendo a ordem na sociedade* (porque ela foi perturbada pelo rapaz negro...) e (e) *Policiais usando a violência para manter a ordem* (já que ela foi perturbada pelo rapaz negro...). Não foi encontrado no elenco de frases construídas

tendo por foco a Figura 1, nenhum enunciado que remetesse à possibilidade de que o rapaz estivesse sendo agredido injustamente, de que os policiais estivessem fazendo uso de violência injustificadamente: o negro foi, repetidamente, representado como aquele que apanha porque “fez por onde”, porque mereceu. Coloca-se discursivamente em funcionamento, assim, o *expurgo do outro*, “uma estratégia que envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo (THOMPSON, 1995, p.87). E vai-se, simultaneamente, contribuindo para a validação do discurso racista, como apontado por Van Dijk (2008), através da ênfase dada às qualidades negativas do *Outro* e às qualidades positivas do *Nós*. O cuidado em se evitar a eventual possibilidade de que o *Nós* possa ser interpretado negativamente, fica claro no enunciado (b) *Desordeiro, sendo corrigido, o negro é um desordeiro*. Observe-se a escolha do verbo utilizado pelo educador que o redigiu – tivesse ele escolhido usar “sendo espancado”, “sendo agredido”, a imagem positiva dos policiais brancos, mesmo tendo sido o rapaz negro retratado por duas vezes como *desordeiro*, ainda assim poderia ficar rarefeita, daí a decisão de se fazer uso de “corrigir”. A apassivação presente nesse enunciado, assim como em (c) *O negro está sendo corrigido pelos policiais*, também serve para dificultar a possibilidade de os policiais brancos aparecerem em uma posição pouco elogiosa: ao cingir o negro à posição de sujeito, o sujeito da ação, isso é, os policiais – ou a sociedade, já que eles são vistos como “os olhos de todos” – se torna nebuloso, enquanto o negro, por outro lado, é colocado em posição que poderia ser interpretada como de co-responsabilidade pela ação praticada.

No que se refere às asserções construídas para as **Figuras 2 e 3**, revelou-se surpreendente a frequência de uso das conjunções adversativas, tais como utilizadas em: *A mulher é negra, porém atraente / Uma mulher bonita e bem apresentável, apesar de sua cor / As crianças, mesmo com sua cor, parecem estar felizes / Negros felizes, pois são crianças e apesar do sofrimento, das deficiências, brincam*. Assim como analisado na subseção anterior, aqui também os traços fenotípicos associados à negritude<sup>60</sup> são representados

---

<sup>60</sup> É importante esclarecer que a negritude não deve ser entendida, como esclarece Samsone (2003), como indissociável de uma certa etnicidade: há, no Brasil contemporâneo – principalmente em certos enclaves

como marcas negativas, como máculas que predisporiam as pessoas a serem tristes, pobres, sem beleza, com deficiências, a terem dificuldade de encontrar emprego. Quando não parecem sê-lo, essa condição de excepcionalidade é marcada sintaticamente (“porém”, “mesmo com”, “apesar de”). Observe-se, além disso, que a representação do negro como alguém não merecedor de ocupar um lugar confortável na escala social é reiterado mesmo quando o próprio enunciador se classifica como tal: *Mesmo sendo negra, também quero meu lugar ao sol*. Não causou surpresa, na verdade, o fato de algumas das asserções racistas encontradas no *corpus* analisado terem sido feitas também pelos cursantes pardos e negros, já que, como explica (GOFFMAN, 1963), o “defeito” atribuído ao estigmatizado faz com que ele, com frequência, reafirme o estigma recebido, em uma estratégia de auto-proteção, de defesa.

A naturalização de atributos preconceituosos faz com o que esses pré-julgamentos sejam interiorizados pelos próprios sujeitos alvos de depreciação, afetando negativamente suas identidades, suas consciências, pois essas são moldadas pela expectativa da sociedade: afinal, “a sociedade determina, não só o que fazemos, como também o que somos” (BERGER, 1986, p.106).

Há que se considerar, ademais, um certo *estoicismo* atribuído às construções de negritude observadas, como pode ser percebido em *Negros felizes, pois são crianças e apesar do sofrimento brincam*. A esse respeito, Souza (1993) afirma que se o discurso sobre o negro tende a enfatizar, por um lado, a passividade da “raça” - como visto na subseção anterior -, por outro, nele o negro é antagonicamente também representado como corajoso, como aquele que não se deixa abater diante das vicissitudes que tem que enfrentar, bem à imagem de Zumbi. Segundo o autor, o projeto atual de afirmação da subjetividade negra repudia, não apenas a imagem projetada do negro dócil, mas também “a folclorização da memória referente a Palmares” (SOUZA, 1993, p. 60).

É importante esclarecer que manifestações de racismo foram observadas no *corpus* pesquisado, não apenas em produções escritas decorrentes das atividades propostas ao

---

culturais (no Movimento Hip Hop, por exemplo) localizados em seus grandes centros urbanos – sujeitos que assumem para si uma identidade negra, e têm essa identidade reconhecida como legítima, embora não sejam afro-descendentes. Assim, a identidade, insiste o autor, tem que ser sempre entendida como um construto ideológico.

longo do curso, mas também durante interações em sala de aula, como se pode observar a seguir.

Em um dos encontros com os cursantes, surgiu a questão das cotas em universidades para as minorias étnicas do país, um assunto bastante polêmico e que rendeu muita discussão entre os presentes. O que segue é um trecho da interação ocorrida nesse dia.

#### INTERAÇÃO 1

**Cida:** Eu acho que então as universidades deveriam ter um percentual de vagas para as pessoas mais carentes poderem estudar, mas eles precisam atingir o mesmo nível de notas, de aproveitamento. O meu filho fez na Federal e vários entraram pelo sistema de cotas, mas quem entrou no curso por notas, todos se formaram... porque não é só entrar... porque tem despesa, material... os que conseguiram chegar até o final foi uma MINOria...

**Andressa:** Eu tenho uma prima BEM morena, bem bastante. Até então, ela não se aceitava... Se ela tinha oportunidade de dizer que ela era branca, ela diZia... Aí, quando surgiu a oportunidade dela fazer um concurso que tinha uma vaga pra parda, ela fez... Passou em PRIMEIro lugar, assumiu a vaga. Era a oportunidade que ela tinha... E agora por conveniência ((ela se assume como parda))... Aí eu tirei uma dela ((rindo)) "**E aí, sua neguinha?**"

Chama a atenção o modo como Andressa constrói o vocativo utilizado em sua narrativa, revelando, assim, uma certa postura racista. Em primeiro lugar, é preciso atentar para o fato de que o termo “neguinha”, no enunciado em questão, não exerce a função de um substantivo, como, por exemplo, em “E aí, professora?”. E embora seja sabido que a forma diminutiva dos adjetivos em português pode ser utilizada para expressar carinho (*Que bebezinho lindo!*) ou desdém (*Eu ainda vou dizer umas verdades para aquela mulherzinha!*), o fato de o termo “neguinha” ser precedido de “sua”, sugere fortemente que ele esteja sendo utilizado como um **adjetivo pejorativo** - não é comum se dizer, em português, “sua inteligente”, “sua sábia”. A fórmula “sua + adjetivo” é quase sempre utilizada para desqualificar o alvo da adjetivação (“sua idiota!”, “sua burra!”). Quando se

considera o contexto de enunciação, portanto, o sentido de “*E aí, sua neguinha?*”, a expressão “sua neguinha” seria sinônimo de “sua dissimulada”, “sua mentirosa”. A atribuição de um sentido derogatório ao adjetivo “neguinha”, torna racista o vocativo empregado.

#### **4.2.1.3 *Então o pessoal se cuida...* - representações sobre o racismo**

Tendo por objetivo gerar reflexões acerca do preconceito racial, foram desenvolvidas uma série de atividades tendo por base um conjunto de textos que forneciam dados estatísticos sobre o racismo no Brasil ou continham depoimentos de pessoas, algumas delas celebridades como o cantor Netinho e o jogador de futebol Marcelinho Carioca, que haviam sido vítimas de práticas racistas.<sup>61</sup>

Após terem realizado, por escrito, as atividades referentes a esses textos, os educadores sujeitos da pesquisa discutiram, em sala de aula, a questão do preconceito racial. O trecho transcrito abaixo se refere a um momento dessa discussão.

#### **INTERAÇÃO 2**

**Maria Antônia:** A gente colocou assim que o racismo está TÃO impregnado nas práticas, **que a gente nem percebe...** Muitas vezes/a gente discrimina muitas vezes sem perceber... porque taxamos muitas vezes o aluno de incapaz. Acontece sem querer, porque eu acho que está na nossa cultura fazer isso... mas não que seja uma culpa do professor. Talvez seja, **mas isso está naturalizado...** CLARO que a gente procura se corrigir quando percebe. Quando a gente lê esses textos sobre o Marcelinho Carioca, o Netinho... eles se sobressaíram, mas tem vários que não conseguem. E tem também o texto que fala da porcentagem de mendigos, que a maioria são negros. Daí a gente fica pensando... **na nossa cidade aqui, será que tem mendigos?** E qual é a cor que predomina dos mendigos? **Encontramos eles todos os dias nas ruas.** Só não percebe quem não quer. São seres humanos que ali estão. A gente

---

<sup>61</sup> Esses textos podem ser encontrados no Anexo 1 deste trabalho de tese.

assistiu na TV o depoimento dos quilombolas sobre 13 de maio, abolição da escravidão, 120 anos... pouco se comentou! E outras colônias que estão fazendo aniversário ((de imigração)) é mais comentado...<sup>62</sup> e os negros então é pouco visto, comentado. Deveria ser mais comentada essa data.

**Vera:** Eles ((os negros)) reclamam que têm pouco espaço.

**Pablo:** Os espaços que são reservados a eles, muitas vezes são subalternos. Nem sempre é o espaço que eles deveriam ter... com igualdade, **tanto na mídia, como na escola...** em todos os lugares.

**Mari:** A gente vê, em todo lugar, **em forma de gozação** quando acontece alguma coisa errada... "Mas, veja bem a cor... ((da pessoa que agiu de forma errada))

**Maria Antônia:** "Só podia ser preto... olha a cor do cara!"... Mas isso vai se naturalizando, né? **e nós vamos aceitando como natural.**

**Pablo:** A gente acha que o racismo... **parece que é mais brando**, mas vendo as estatísticas, é bem ao contrário.

**Mari:** E é crime também... se você chamar alguém de forma pejorativa pela cor, você pode ser preso... **então o pessoal se cuida.**

A reflexão realizada pelos educadores parece demonstrar que pode ter havido uma maior sensibilização em relação ao tema, o que gera uma auto-avaliação de suas práticas, não apenas enquanto educadores, mas também como o outro, "o branco" de um modo geral, inclusive trazendo a questão para o contexto onde atuam. Vários deles, a exemplo das afirmações de Pablo, Maria Antônia e Mari, ressaltaram o modo como, no dia-a-dia, "brincadeiras" aparentemente inocentes servem para fomentar o preconceito, ao mesmo tempo em que contribuem para naturalizá-lo. É interessante o fato de Maria Antônia ter lembrado que o aniversário da imigração japonesa foi muito mais difundido e valorizado na região do que o Dia da Consciência Negra e isso remete ao papel sócio-histórico construído em que são "localizados" negros e japoneses. Enquanto o negro é visto, muitas vezes, como

---

<sup>62</sup>Maria Antônia se refere às comemorações do centenário de imigração japonesa ao Brasil. Essas comemorações receberam, na ocasião, muita atenção da mídia e do aparato escolar no sudoeste do Paraná.

“desordeiro, perigoso, inimigo”, a representação sobre os japoneses parece ser muito mais positiva no imaginário local, já que tendem a ser qualificados, quase sempre, como “trabalhadores”, “disciplinados”.

Entretanto, quando se considera a última fala de Mari (*E é crime também... se você chamar alguém de forma pejorativa pela cor, você pode ser preso... então o pessoal se cuida.*), há que se considerar também a possibilidade de que as atividades desenvolvidas no curso não tenham provocado, de fato, uma reordenação ideológica em muitos dos educadores que dele participaram, mas apenas servido para a expressão de um discurso “politicamente mais correto”. Observe-se que Mari não condena as manifestações de racismo. Ela externa a necessidade de que, devido às sanções legais que tais manifestações podem acarretar, o racismo deve ser expresso de forma velada.

Tendo me atido à análise do modo como os docentes participantes da pesquisa aqui retratada representam à negritude e o preconceito racial em relação à parcela negra da população brasileira, volto meu olhar analítico para as representações dos cursantes acerca da identidade indígena.

#### **4.2.2 Indianidade e suas representações**

Nesta seção o leitor poderá perceber as relações que os educadores estabelecem entre cultura e identidade indígena. Nos excertos e interações apresentados serão postos à mostra, além disso, situações em que o preconceito é materializado nos discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa ao longo do curso.

##### **4.2.2.1 “Racializando” a identidade indígena**

Neste subitem de análise pretende-se apresentar e compreender a forma como o “ser índio” é “racializado” nas representações dos educadores. Ao realizarem a atividade 9 (**Quem é índio?**), apresentada abaixo, os cursistas tinham a incumbência de identificar entre quatro diferentes fotos quais delas correspondiam a membros de povos indígenas brasileiros, indicando os critérios que utilizaram para essa identificação.

**ATIVIDADE 9**

**Quem é índio? (1)**

1. Observe as fotos abaixo e assinale quais delas retratam um ou mais representantes de povos indígenas do Brasil.



( ) Foto 01



( ) Foto 02



( ) Foto 03



( ) Foto 04

2. Que critérios você utilizou para definir quem é, ou não é, “índio” nas fotos acima?

Após terem realizado as tarefas acima, foi-lhes solicitado que fizessem o que segue:

3. Observe, novamente, as fotos – agora com suas legendas – e verifique quais foram os seus acertos:



Membros do povo indígena Tupinambá (Bahia)



Membros do povo indígena Enauenê-nauê (Mato Grosso)



Membro do povo indígena Pankararu (São Paulo)



Membros do povo indígena Náua,(Acre)

A imensa maioria dos participantes assinalou apenas a **Foto 02** como correspondendo ao retrato de membros de um povo indígena brasileiro e mostraram-se muito surpresos ao descobrirem que também as demais deveriam ter sido assinaladas. Como a maioria afirmou que os critérios utilizados para definir quem seria, ou não, membro de um povo indígena nas fotos, ter sido alguma característica física (cor da pele, tipo de cabelo),<sup>63</sup> coloquei as seguintes perguntas no quadro-negro:

<sup>63</sup> Alguns poucos afirmaram que o critério utilizado havia sido, além das características físicas, o tipo de adornos, de vestimenta e/ou de habitação que apareciam nas fotos, fato que comentarei mais adiante.

Cor de pele, tipo de cabelo, ou qualquer outra característica física, podem ser utilizados como critérios para definir o pertencimento de uma pessoa a um povo, a uma nação, a uma sociedade? Por quê?

Vejamos algumas das respostas a essas questões entregues por escrito:

Sim, porque a **cor da pele, cabelo** ou até mesmo as **características físicas gerais definem as pessoas**, qual é sua nacionalidade e até mesmo a sociedade em que vivem.

(Cleusa)

**Principalmente a cor da pele.** As características físicas são qualidades básicas para identificar e diferenciar as pessoas umas das outras, por exemplo, **identifico um indígena pela cor da pele, pelo cabelo** e assim sucessivamente.

(Suely)

Cada raça, povo, **tem cor, cabelos, olhos e características físicas diferentes.** Sua fisionomia, cor é peculiar de cada nação. **Geralmente o cabelo traz características referentes a um tipo de povo.**

(Telma)

**Através das características físicas podemos identificar hábitos e culturas,** atitudes que ajudam a identificar de qual povo, nação ou sociedade a que pertence.

(Mara)

Sim, cada povo guarda **características genéticas** que são transmitidas para seus descendentes e suas futuras gerações, **mas às vezes, as características das pessoas podem enganar.**

(Raquel)

Para Spink e Frezza (2000), os *esquemas tipificadores* - maneiras através da qual nós apreendemos o “outro” na sociedade - vão se naturalizando à medida que o tempo passa e, a partir disso, há a institucionalização destes esquemas, tornando-os “dados objetivos”. Os esquemas tipificadores, ou formas de identificação, após naturalizados, objetivados pela sociedade vão, assim, se perpetuando no imaginário das pessoas. Para os educadores sujeitos da pesquisa que orientou a redação desta tese, à exceção de Raquel (**às**

*vezes, as características das pessoas podem enganar*), a identificação do índio está irremediavelmente atrelada a uma certa aparência física, tipificação corrente no imaginário social exemplificada nos textos de Cleusa, Suely e Telma. A *biologização* de aspectos culturais ganha expressão contundente no discurso de Mara: “*através das características físicas podemos identificar hábitos e culturas*”.

Azevedo (1990) explica que os critérios de classificação raciais a partir das diferenças físicas servem na maioria das vezes para estigmatizar, para se questionar a validade da identidade do outro. Na interação abaixo, podemos perceber como o distanciamento de uma imagem física estereotipada é um elemento desestabilizador de uma indianidade declarada:

### INTERAÇÃO 3

**Cleusa:** ((dirigindo-se a Renata, uma colega)) Lembra aquela menina que estudava conosco que era índia? E ela não tinha característica nenhuma ((de índio))? Uma morena **clara**, cabelo liso, a mãe dela era índia pura... o pai não era... **Ela não tem traços** ((indígenas))... Ela teve que provar que era índia pra poder ingressar na faculdade com aqueles benefícios ((advindos do sistema de cotas)). Pela maneira dela se vestir, pelas características físicas, **nós até estranhamos...** “Ah, essa indiazinha aí... **ÍNDIA?**”

As representações dos cursistas revelam uma visão essencialista da identidade indígena, tomando-a como um conjunto “autêntico” de características que não se alteram ao longo do tempo (HALL, 2002): “**Nós até estranhamos... índia?**”. Percebe-se que Cleusa esperava encontrar na moça indígena traços e características que a distinguissem dos demais, “mostrando-a” como *índia*. A identidade enquanto um construto social em situações de interações e discursividade não faz parte de suas representações. Para ela, assim como para a imensa maioria de seus colegas de curso, a identidade indígena parece estar intrinsecamente relacionada a questões biológicas fixas e imutáveis que não comportam miscigenações, miscigenações essas presentes também no interior de muitos

povos indígenas brasileiros. Daí terem se surpreendido ao constatarem que as pessoas retratadas nas fotos 1 e 3 serem membros de povos indígenas, já que as imagens que nelas aparecem não correspondem à imagem estereotipada com a qual constroem suas representações.

#### **4.2.2.2 – *As crianças não sabiam as músicas, não sabiam as danças...***

No que se refere aos aspectos culturais da identidade indígena, observou-se que os cursantes tinham dificuldade em reconhecer e/ou aceitar o fato de que também as culturas indígenas são mutáveis: em suas representações, o índio “legítimo” é aquele que ainda hoje mantém os mesmos traços culturais de antigamente, principalmente no que tange aspectos da cultura material (vestimentas, adornos, formas de moradia). Daí terem recebido com surpresa - quando não com desconfiança - a informação de que a pessoa retratada na foto 3 e que aparece na janela de um apartamento, na atividade comentada no item anterior, era uma índia Pancararu. Esses educadores demonstraram ter um conhecimento muito limitado da questão indígena tal qual ela se apresenta na contemporaneidade: nenhum deles mostrou ter qualquer conhecimento acerca do processo, cada vez mais acentuado, de urbanização dos povos indígenas no país (OLIVEIRA, 2000). Também os empréstimos culturais, como o boné de *baseball*, portado por um dos membros do povo Nauá na foto 4, foi assinalado como um tipo de adorno que não poderia ser usado por um membro de um povo indígena, já que não é “tradicional”. Parece não haver nenhum lugar, do seu ponto de vista, para a hibridação nas identidades culturais indígenas, sendo essas sempre vistas como fixas, imutáveis. Esse entendimento é que faz com que muitos dos cursantes tenham acusado, em diversas ocasiões, os índios de “não serem mais índios”, como pode ser visto abaixo:

#### **INTERAÇÃO 4**

**Jackie:** Eu acho que eles **perderam um pouco a identidade** deles, a gente vê eles na rua...

**Rosa:** Ano passado nós fomos fazer uma visita lá na aldeia indígena... eu tinha uma visão totalmente diferente do que era índio, tipo, **eu fiquei frustrada, decepcionada**. Eles tentaram passar pra nós, que éramos visitantes, **uma cultura que nem eles não têm mais...** **As crianças não sabiam as músicas, não sabiam as danças...** eles tentaram... eh... como se fosse enfeitar, ou forçar, não sei bem o termo.

**Jackie:** E **eles dizem que é influencia do branco**, que tudo que existe de negativo neles fomos nós que passamos pra eles... que a culpa das mudanças, as doenças que surgiram, **que a perda da cultura deles é culpa nossa!**

A identidade cultural para Jackie não se refere a um modo particular de existência em um dado momento histórico, mas a *algo* que se tem e que, portanto, pode ser perdido. Essa visão essencialista de cultura, de identidade e de língua, não considera tais elementos partícipes da dinâmica dos diferentes grupos sociais em interação. (seria equivocada só por ser uma manifestação do funcionamento discursivo do racismo). O mesmo pode ser dito em relação à Rosa, o que faz com que ela se sinta ludibriada pelo que julga serem tentativas toscas de enganar o branco (*Eles tentaram passar pra nós, que éramos visitantes, uma cultura que nem eles não têm mais...*), de fazê-lo acreditar que ainda “são índios legítimos”. Embora várias práticas culturais tradicionais não aconteçam mais no dia-a-dia de algumas aldeias do sudoeste do Paraná, como, por exemplo, dançar com o corpo pintado, usando determinados adornos e cantando em língua indígena, e suas práticas culturais tenham se hibridizado, alterado, mudado, muitas comunidades indígenas da região se vêem “obrigadas” a “representar” - aqui no sentido de “teatralizar”, “encenar” - a existência do “índio autêntico”, daquele que os “outros”, os não-índios querem ver. Por este motivo, muitas vezes, especialmente nas comemorações do Dia do Índio, são preparadas apresentações que tentam retratar uma cultura indígena estereotipada na tentativa de serem legitimadas suas identidades étnicas.

Quando falam em perda de identidade cultural, essas são tomadas como se pudessem ser encontradas um estado “puro”, deixando-se de considerar os contatos culturais como continuidades e discontinuidades (CUCHE, 2002). Mas, segundo Maher (1998 p.116), a cultura indígena “dada sua mutabilidade, só pode, obviamente ser vista

como produto, jamais como premissa ou pressuposto” e a indianidade se dá nas relações sociais entre os diferentes grupos, sendo um fenômeno político-ideológico em constante mutação.

É interessante observar novamente em funcionamento a estratégia de se atribuir ao *Eles* uma característica negativa (“incapazes de manter suas culturas”, “índios falsos”) e de desautorizar eventuais interpretações de ações ou atitudes negativas do *Nós* (***eles dizem que é influência do branco, que tudo que existe de negativo neles fomos nós que passamos pra eles... que a perda da cultura deles é culpa nossa!***) (VAN DIJK, 2008). A atribuição de qualidades negativas à identidade indígena pôde ser observada em várias outras instâncias ao longo do curso, como pode ser visto nas seções subseqüentes.

#### 4.2.2.3 – Entre o *bom selvagem* e o *bicho do mato*

Para efeito de análise, selecionamos, abaixo, algumas das frases construídas com os adjetivos escolhidos para qualificar a foto do homem indígena incluída na atividade 8, já apresentada na seção 4.2.1.2 (Adjetivando...):



FIGURA 5

- (a) Através de sua **humildade**, o índio **luta com garra** por um futuro melhor.
- (b) O índio é um **guerreiro**.
- (c) O índio é **forte**.
- (d) As pinturas que os índios ainda usam nas danças mostram **a coragem** do povo **na guerra**.
- (e) Os índios se pintam para a **guerra encenada**.
- (f) Índio em sua **oca**, junto com sua tribo.
- (g) Os índios estão cada vez mais **domesticados**.

- (h) Raoni é morador de uma aldeia Xingu. Com a visita dos repórteres ele se demonstrou muito **curioso com as câmeras**, apesar de ser muito tímido.
- (i) O índio é **conhecido pelo seu tipo de cortar o cabelo**.
- (j) Os índios gostam de diferentes tipos de acessórios para orelha, pescoço e **tornozelo**.

As representações construídas nas frases de (a) à (d) revelam o índio que, apesar de “*humilde*”, é “*guerreiro*”, “corajoso”, é aquele que luta bravamente em defesa do território e dos seus. Essa representação positiva, reiterada na maioria das frases escritas para a **Figura 5**, diz respeito à imagem de um índio romântico. Um índio que viveu no passado, pois combate em uma *guerra encenada*. É sabido, no entanto, que as reivindicações reais dos Kaingang, o povo indígena que vive na região, em defesa de seu território e de seus direitos não são vistas com tão bons olhos. Ao contrário, quando isso acontece, eles são frequentemente qualificados, principalmente pela mídia local, como “criadores de caso”, “intransigentes”, “não razoáveis”. A representação do índio como o “bom selvagem” retratada na literatura romântica de Machado de Assis e de outros escritores só se aplica à identidade do índio que vive em “*oca, junto com sua tribo*”, bem distante do sudoeste do Paraná...

Considerando que nos dizeres dos moradores das cidades da região investigada, a expressão “bicho do mato” refere-se às pessoas que moram no interior e têm comportamentos desaprovados, geralmente por serem “arredios” ou por não saberem se comportar em situações com as quais não estão acostumados. A utilização do termo “*domesticado*”, na frase (g), remete ao sentido “deixar de ser bicho do mato”, “tornar-se gente”. Também na frase (h), a imagem de um ser tímido, ingênuo, desconhecedor do mundo exterior à aldeia, dos códigos e artefatos modernos (*curioso com as câmeras*), remetem à figura de um “bicho do mato”, de um ser irracional, primitivo, animalesco.

Quando se considera as frases (i) e (j), é importante atentar para o fato de que nelas, atributos referentes a alguns povos indígenas são colocados como se fossem de todos (*O índio é conhecido pelo seu tipo de cortar o cabelo; Os índios gostam de diferentes tipos de acessórios para orelha, pescoço e tornozelo.*), remetendo ao que Thompson (1995) denomina “unificação” e Van Dijk (2008), “estereotipificação”. O perigo das imagens resultantes

dessa estratégia é que elas terminam por serem incorporadas aos nossos “esquemas tipificadores” (SPINK e FREZZA, 2000) e acabam servindo para desqualificar aqueles que neles não se “encaixam”: se todos os índios cortam seus cabelos de um certo modo e os Kaingang não o fazem de nenhuma maneira específica; se todos os índios gostam de usar acessórios nos tornozelos, e os Kaingang, não, tem-se, em decorrência, que os Kaingang não são índios, ou pelo menos, não são “índios legítimos”!.

A atribuição de qualidades negativas à indianidade pôde ser observada também nos dois trechos de interações ocorridas em sala de aula transcritos e analisados a seguir.

Em um dos nossos encontros, discutíamos o modo como a questão indígena aparece na legislação brasileira, em especial no Estatuto do Índio.<sup>64</sup> Observemos um trecho de uma interação ocorrida na ocasião:

#### INTERAÇÃO 5

**Mara:** Eu vi uma matéria que dizia que a partir do momento em que o índio tenha tanto tempo de convivência com o branco não seria mais considerado **incapaz porque ele conheceria os usos e costumes do branco.**

**Rosa:** A gente, se sai na rua e bebe e tal, pode ser preso... e eles ((os índios)) não são presos!

**Mara:** O índio, à medida que ele está em convívio com o branco, ele não pode ser considerado incapaz **porque ele já está socializado.**

**Cida:** O índio **evoluiu...** já não é mais considerado aquele índio do passado... então porque ele tem que ter essa atitude de agredir o outro com o facão? Ele evoluiu em tudo... **só que nas atitudes ele permaneceu.**

---

<sup>64</sup> O *Estatuto do Índio* é o nome pelo qual ficou conhecida a Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Tal lei dispõe sobre as relações entre o Estado e sociedade brasileira e os povos indígenas lotados em território nacional. O Estatuto do Índio considera os povos indígenas “*relativamente capazes*” e que, portanto, devem ser tutelados por um órgão estatal. Atualmente, tal tutela cabe à FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Em seu artigo primeiro, a Lei 6.001 estabelece que seu objetivo é “*integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva*”.

Ao afirmar que é através da convivência com o “branco” que os índios podem deixar sua condição de incapazes, Mara corrobora os argumentos apresentados no Estatuto do Índio. Note-se que ela afirma que quando o índio entra em contato com os usos e costumes do branco, que seriam “melhores”, seriam “modelos” a serem seguidos, “*ele já está socializado*”, um eufemismo para designar “civilizado”, o que remete novamente à desaprovação aos usos e costumes indígenas.<sup>65</sup>

Cida faz referência, em sua fala, ao incidente, amplamente divulgado pela mídia, no qual uma senhora Kaiapó, durante o 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, realizado em Altamira (PA) em fevereiro de 1989, fez um gesto de advertência, tocando com a lâmina de seu facão o rosto do então diretor da Eletronorte, em protesto pela política de construção de barragens e hidroelétricas no Rio Xingu e outros rios da região, política essa que, da perspectiva dos povos indígenas xinguanos, provocaria danos sociais e ambientais irreparáveis em seu território. Considere-se que o ato da senhora indígena não é visto como um ato de coragem, um ato de bravura - afinal, esse não foi um ato de um índio idílico que luta em *guerras encenadas*, mas, sim, de um índio real, em um embate contemporâneo verdadeiro. Cida não percebe o ato de resistência kaiapó como uma atitude positiva e justificada, ao contrário: compartilhando o conceito de cultura utilizado pela etnologia do século XIX – o qual compreende a cultura como unidade, em que todos passam de um estágio menos evoluído para outros mais evoluídos –, ela afirma que, embora o índio tenha, de certa maneira, “evoluído”, em suas “*atitudes ele permaneceu*” primitivo, irracional.

Outro exemplo de instância em que a identidade indígena negativa é construída, via linguagem, ocorreu no encontro em que os cursantes e eu comentávamos as “biografias verdadeiras” dos personagens que apareciam na Atividade 5, já apresentada no subitem 4.2.1.1 deste capítulo. Como o que interessa focalizar são os comentários advindos da leitura da “biografia” do personagem referente à Figura 1, reproduzo a mesma novamente a seguir:

---

<sup>65</sup> O eufemismo é explicado por Van Dijk (2008) como um instrumento possível de ser analisado em discursos racistas, visto que seu objetivo é abrandar, através da seleção de palavras, o que se pensa realmente sobre o grupo estigmatizado. Thompson (1995), classifica a eufemização como uma das estratégias de dissimulação ideológica.

## BIOGRAFIA “REAL” DO PERSONAGEM

**Figura 1**



Antônio Amadeu, 37 anos, é casado e tem 9 irmãos. Ele é membro do povo indígena Kaingang e mora em Santa Catarina. Técnico em enfermagem, ele trabalha no posto de saúde de sua aldeia. Antônio tem dois filhos: Claudiana, que está cursando o magistério e Ronilson, que está cursando o ensino fundamental na própria aldeia. Sua esposa chama-se Mara e ela também é da etnia Kaingang. Os dois estão casados há quinze anos. Atualmente, Antonio cursa o primeiro ano do curso noturno de Direito em uma universidade particular.

Como já afirmado anteriormente, os cursantes demonstraram surpresa pelo fato de o personagem, um jovem Kaingang, estar cursando o 3º grau e, mais ainda, por estar cursando Direito, fato que, em si mesmo, já é bastante revelador: nas representações dos sujeitos de pesquisa não parecia caber a possibilidade da existência de um Kaingang advogado. A discussão da questão trouxe novamente à baila a questão das cotas, como pode ser visto na Interação 3, reproduzida novamente abaixo, desta feita de forma ampliada:

### INTERAÇÃO 3

**Cleusa:** ((dirigindo-se a Renata, uma colega)) Lembra aquela menina que estava conosco que era índia? E ela não tinha característica nenhuma? Uma morena clara, cabelo liso, a mãe dela era índia pura... o pai não era... Ela não tem traços ((indígenas))... Ela teve que provar que era índia pra poder ingressar na faculdade com aqueles benefícios ((sistema de cotas)). Pela maneira dela se vestir, pelas características físicas, **nós até estranhamos...** "Ah, essa indiazinha aí... **Índia?**"

**P.:** E ela gostava de ser chamada de "índia"?

**Cleusa:** Eu acredito que não... dava impressão que às vezes **ela se queimava com algumas situações...** Acredito que **ela vinha sendo discriminada porque os índios, de certa forma... eles têm costumes diferentes dos nossos...** Essa é a impressão que eu tenho.

**Renata:** Então é interessante isso, ela tinha vergonha de ser índia... interessante isso. Então... **pra tirar proveito era bom! ((ser índia)) Ela usou**

o “**ser índia**” pra entrar na faculdade. Tinha algumas situações que o pessoal colocava que ela se sentia agredida. Se você é diferente e alguém ressaltava essa pequena diferença, você vai se sentir agredida. Principalmente se você não gosta ((de ser o que é)).

Ressalte-se, em primeiro lugar, o modo como Cleusa justifica o preconceito contra o índio: “Acredito que ela vinha sendo discriminada **porque os índios, de certa forma... eles têm costumes diferentes dos nossos**”. Entenda-se: já que os índios são diferentes, é natural que sejam discriminados. A vítima, assim, é colocada como merecedora da discriminação que sofre. Os efeitos cruéis desse tipo de atitude para a moça indígena citada colocam, no entanto, o “branco” em posição negativa e, por isso, são eufemisticamente abrandados: “dava impressão que às vezes ela **se queimava** com algumas situações”... “Tinha algumas situações que o pessoal colocava que ela **se sentia** agredida...”. Percebe-se nessa interação, além disso, a reiteração do ponto de vista contrário à facilitação do acesso de minorias étnicas à Universidade,<sup>66</sup> com a justificativa que o sistema permite que “o índio ladino” tire proveito de sua situação de desvantagem (**Então para tirar proveito era bom! Ela usou o “ser índia” pra entrar na faculdade**). Na cadeia argumentativa construída nessa interação é quase como se tivéssemos:

O índio é diferente – portanto, pode ser discriminado.

O índio usa a sua diferença a seu favor – portanto, deve ser discriminado.

As identidades, como explica Bourdieu (1989), estão imersas em relações de forças simbólicas em que os dominados, ou se deixam à assimilação – afastando-se estrategicamente de suas identidades legítimas e reconhecendo a identidade dominante e os critérios que a constituem –, ou subvertem as forças simbólicas dominantes, destruindo os valores que os estigmatizam, lutando por autonomia em busca de definir os princípios de

---

<sup>66</sup> Essa opinião já havia sido expressa em discussões anteriores acerca do sistema de cotas para afro-descendentes (Ver seção 4.2.1.3 *Então o pessoal se cuida...*- representações sobre o racismo).

definição social em conformidade com seus interesses. O que está em jogo, neste último caso, é o poder de se apropriar das vantagens simbólicas que lhe são outorgadas pela legitimidade de uma dada identidade, uma questão que está no epicentro da questão das cotas, do ponto de vista das minorias étnicas.

#### 4.2.2.4 Reconstruindo representações de indianidade?

Após a leitura e discussão de vários textos teóricos que abordavam os conceitos de cultura e identidade, a atividade reproduzida abaixo foi proposta ao grupo:

#### ATIVIDADE 10

Leia o diálogo abaixo e complete-o.

#### **Dois amigos conversam em um bar...**

**Carlos:** Rapaz, domingo eu assisti a um programa do *Globo Rural* que mostrou um grupo de gente lá no Pantanal que dizia, na maior cara de pau, que era índio. Diziam que eram índios Guató.

**Fábio:** Cara de pau por quê?

**Carlos:** Por quê? Eram todos como a gente, de roupa, falando só português, andando pra lá e pra cá de barco a motor, relógio no pulso... Acho que até celular um deles tinha. E o sujeito que dizia que era o cacique era pastor evangélico! Índio coisa nenhuma!

**Fábio:**.....  
.....  
.....

Após a realização da tarefa, cada um dos textos escritos para completar o diálogo foi avaliado pelos demais participantes do curso, que tinham a incumbência de verificar se os

argumentos apresentados por “Fábio” eram convincentes e consistentes do ponto de vista teórico. Do ponto de vista da pesquisa aqui relatada, interessava-me verificar se, nesses textos, havia indicativos de mudanças nas representações dos cursantes observadas até então. Vários dos textos redigidos para completar o diálogo inicial, como, por exemplo, os seis reproduzidos abaixo, sugerem que isso pode ter ocorrido:

#### DIÁLOGO 1

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Não, não, você está completamente enganado, eles são índios, sim.

**Carlos:** Mas como? Pense bem: estão na moda, atualizados, se beneficiando da tecnologia e ainda com religião evangélica.

**Fábio:** Poxa, você não viu nada! Hoje eles estudam, se informatizam, participam de conferências e jamais vão deixar de ser índios.

#### DIÁLOGO 2

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** E você queria que eles estivessem como?

**Carlos:** Como índios!

**Fábio:** Ah, tá bom... Índios do tempo do descobrimento do Brasil já era, amigo.

**Carlos:** É acho que você tem razão... tempos modernos, índios também modernos.

#### DIÁLOGO 3

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Tá doido? Índio hoje é tudo assim. Não tem diferença de nós. Não deixou de ser índio porque não anda mais pelado.

**Carlos:** Você e suas idéias moderninhas... Cada um no seu lugar. Índio lá na mata e nós cá na cidade.

**Fábio:** Moderno eu? Não, sensível aos povos que desde o descobrimento do Brasil são humilhados em seus direitos, em sua cultura. Então você quer que o índio fique preso em suas ocas vendo o tempo passar?

**Carlos:** Ué, índio não foi sempre assim? Por que tem que ser diferente agora?

#### DIÁLOGO 4

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** E por este motivo você acha que eles não são mais índios. Então você que aprendeu falar inglês não é mais brasileiro?

**Carlos:** É, rapaz você tem razão mesmo.

## DIÁLOGO 5

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Cara!!! Você ta por fora, hoje em dia os índios não andam mais de tanga por aí.

**Carlos:** Mas essa de cacique pastor foi demais pra mim.

**Fábio:** Então você não sabe que primeiro foram os jesuítas que catequizaram eles, ensinando que a religião católica era melhor que a religião dos índios?

**Carlos:** Entendi, agora são os evangélicos que se colocaram como os salvadores dos índios.

**Fábio:** É isso aí...

## DIÁLOGO 6

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** É difícil julgar as pessoas por sua aparência física, o ser humano esta em constante evolução. Como vamos querer que os índios fiquem sempre com seus costumes pré-históricos? Eles evoluem como nós e isso é natural. Pois o ser humano é inacabado, está em constante evolução.

Mas, se a maioria dos textos produzidos parece indicar a possibilidade de que a indianidade estava sendo mais bem compreendida pelos cursantes, alguns, entretanto, revelavam desconhecimento acerca do que caracteriza as identidades culturais indígenas, quando não atitudes abertamente preconceituosas com relação às mesmas:

## DIÁLOGO 7

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Que é isso cara!!

**Carlos:** Que é isso o quê! Aposto que eles estavam enganando a todos.

**Fábio:** De repente não... Você nunca ouviu dizer que **alguns índios são quase normais?**

**Carlos:** Como assim, quase normais?

**Fábio:** Assim, igual a nós.

**Carlos:** Igual a nós, isso não. Jamais! Porque nós não andamos de barco, não moramos no pantanal. Nós andamos de roupa, celular, relógio e muito conforto.

**Fábio:** Cara de pau é a nossa.

**Carlos:** Por quê?

**Fábio:** Porque lemos e estamos falando deles se nem nos conhecem e nem sabem que nós existimos.

**Carlos:** Vamos parar de falar deles e aproveitar a nossa noitada e deixar **esses loucos** prá lá. Olha só que gatinhas logo ali.

**Fábio:** É mesmo e são bem melhor que os índios.

## DIÁLOGO 8

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Mas as coisas não são mais as mesmas.

**Carlos:** Como assim? Para mim, índio é aquele que vive como índio, com seus costumes e crenças de antigamente.

**Fábio:** Hoje os índios têm uma vida bem distinta dos índios de antigamente, **vivem como gente branca**.

**Carlos:** Para mim eles deixaram suas identidades e mascararam para serem aceitos pela sociedade branca.

## DIÁLOGO 9

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Escuta aqui, meu amigo! Só porque eles se vestem como nós não quer dizer que não tenham uma descendência indígena, ou você acha que eles deveriam andar pelados?

**Carlos:** Eu acho que sim, índio que é índio anda pelado sim, mora no mato e vive de caça e pesca.

**Fábio:** Não senhor, não diga besteiras, ele tem tanto direito quanto o branco, pois eles eram donos de tudo, os brancos é que invadiram e **transformaram sua cultura!**

**Carlos:** Mas hoje não dá mais para distinguir quem é quem, pois as identidades culturais estão sumindo ou se misturando a outras e **perdendo sua originalidade**.

**Fábio:** Quanto a isso você está certo.

## DIÁLOGO 10

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** Mas isso não quer dizer nada.

**Carlos:** Como não? Eles querem se dizer índios, mas são como nós. E depois querem ter direitos de índios.

**Fábio:** Mas na realidade são índios, tem sua cultura, suas crenças. O que eles vestem ou usam **são frutos da nossa sociedade que foi imposta a eles**.

**Carlos:** Então porque eles não vem morar na cidade e trabalhar como a gente?

**Fábio:** Muitas vezes eles tentam isso, mas são discriminados, ou não conseguem se adaptar aos costumes locais. Por isso temos que respeitar seus costumes e deixar que eles vivam de acordo com seus costumes, ou como desejarem.

## DIÁLOGO 11

**Carlos:** [...] Índio coisa nenhuma!

**Fábio:** E você acha que o vestuário muda a raça indígena?

**Carlos:** Mas claro que sim. **O índio perdeu sua identidade, seus costumes, já não são os mesmos. Sua cultura foi deixada de lado.**

**Fábio:** E que influencias isso tem em nossas vidas?

**Carlos:** Eu penso em meus filhos, como vou contar a eles a história dos primeiros habitantes do Brasil? Sua cultura, tradições, vestimentas, se nada mais existe. **A língua tupi-guarani, os instrumentos?**

**Fábio:** Mas você não acha bom que sejamos iguais perante a sociedade?

**Carlos:** Acho sim, mas também é de muita importância manter nossa identidade, assumir a raça, mesmo que a aparência mude.

Observe-se que, no Diálogo 7, a condição de “normalidade” é reservada à “gente branca”. Alguns índios, no entanto, teriam *quase* conseguido chegar a uma condição de sanidade (*alguns índios são quase normais... assim igual a nós*), deixando para trás sua condição de *loucos*, uma afirmação do personagem “Carlos” ao final do diálogo não contestada por “Fábio” - aquele que, em princípio, deveria rebater as argumentações negativas do primeiro acerca da indianidade. Percebe-se que autora deste texto até tentou formular inicialmente uma cadeia argumentativa favorável aos índios para a fala da personagem “Fábio”, ainda que de forma tímida, pouca assertiva (*De repente não...*). O seu posicionamento ideológico, no entanto, a impede de continuar e, ao final do diálogo, ela deixa aflorar explicitamente o seu próprio preconceito, ao fazer “Fábio” concordar com “Carlos”: os índios são, na melhor das hipóteses, sujeitos apenas *quase normais* e discussões sobre eles é perda de tempo, mesmo que em uma mesa de bar:

**Carlos:** Vamos parar de falar deles e aproveitar e a nossa noitada e deixar **esses loucos** prá lá. Olha só que gatinhas logo ali.

**Fábio:** É mesmo e são bem melhor que os índios.

O Diálogo 8 revela uma dificuldade de compreensão da relação existente entre *mudança cultural* e *identidade étnica*, dificuldade essa sugerida pelo enunciado *Hoje os índios têm uma vida bem distinta dos índios de antigamente, vivem como gente branca*. A autora do texto não parece ter entendido que modificações internas podem ocorrer no interior das etnias indígenas, sem que as **fronteiras identitárias** entre eles e outros grupos étnicos sejam apagadas. Vem novamente à tona a dificuldade de se entender, de fato, as implicações de noções como “mutabilidade cultural” ou “hibridação cultural”. O fato de que esses conceitos não foram suficientemente compreendidos fica evidente também nos Diálogos 9 e 10. Neles é possível observar que as mudanças nas culturas são colocadas como sempre decorrentes de imposições feitas de fora para dentro (*os brancos é que invadiram e transformaram sua cultura, O que eles vestem ou usam são frutos da nossa sociedade que foi imposta a eles*). Não há espaço nessas representações para a possibilidade de que algumas, senão várias, dessas modificações serem resultados naturais do processo de contato entre culturas, fenômeno esse que sempre existiu - nenhuma cultura tem o dom de ter sido “original” nos seus primórdios, como se afirma no diálogo 9 – e existirá.

Por fim, é importante chamar a atenção para os equívocos teóricos presentes no Diálogo 10. Além de nele se equacionar mudança cultural com “perda” de identidade, afirma-se que **Tupi-Guarani** seria uma língua, quando, na verdade, o termo se refere a uma *família linguística*, no interior da qual se encontram várias línguas indígenas. E esse equívoco, bastante comum no imaginário popular, revela total desconhecimento de informações básicas acerca dos Kaingang, o povo indígena que reside no próprio município em que os sujeitos de pesquisa atuam: a língua tradicional desse povo é uma língua da família linguística Jê! (D’ANGELIS, s/d).

A análise dos registros realizada nesse item revelou, além disso, que, embora haja alguns indícios de que tenha ocorrido alguma sensibilização para a questão indígena, muito investimento ainda precisa ser feito junto aos educadores do município em questão, se o

que se deseja é que eles tenham uma maior compreensão dessa questão em nível nacional e local.

### **4.3 Representações acerca do Conceito de Língua**

Nesta seção o leitor terá a oportunidade de perceber a representação dos sujeitos de pesquisa acerca do conceito de língua. Importa destacar que, em diferentes momentos de sala de aula, emergiram representações acerca do uso da língua em sua modalidade escrita, do valor da modalidade oral, além das relações por eles estabelecidas entre os usos da linguagem e o ensino de língua portuguesa.

#### **4.3.1 O certo e o errado nos usos da linguagem**

As atividades que serão discutidas ao longo desta subseção foram preparadas com intuito de levar os participantes do curso a refletir sobre as diferentes variedades sociolingüísticas da língua português e a relação entre linguagem escrita e linguagem oral. Na sequência, apresento a primeira atividade realizada com este intuito.

##### **4.3.1.1 *Mesmo falando e escrevendo errado, ele se faz entender***

Nessa atividade, solicitou-se que lessem um formulário e analisassem a linguagem nele utilizada.

**Encontro 5**  
**Atividade 1 – parte II**

O formulário abaixo foi preenchido por uma pessoa que precisava recorrer a um pedido indeferido de benefício previdenciário. Leia-o.

RECORRENTE - \_\_\_\_\_

RECORRIDO - INSS

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA - Belavista do Juruá  
Mangueirão Parana 01  
(RUA, Nº, BAIRRO, CIDADE, MUNICÍPIO, ESTADO)

MOTIVO DO RECURSO

- INDEFERIMENTO DO BENEFÍCIO Nº 136-956-0874

- CESSAÇÃO DO BENEFÍCIO Nº \_\_\_\_\_

- DATA FIXADA PARA INÍCIO DO BENEFÍCIO Nº \_\_\_\_\_

- VALOR INICIAL FIXADO PARA O BENEFÍCIO Nº \_\_\_\_\_

- DECISÃO PROFERIDA NO PROCESSO Nº \_\_\_\_\_

INFORMAÇÃO SOBRE VOLTA AO TRABALHO (somente nos casos de auxílio-doença ou de aposentadoria por invalidez). DATA

RAZÕES DO RECURSO foi indeferido o benefício  
tenho 67 anos e não tenho Renda  
de uma sou invertebra -  
e sou doente de rama -

Agora, responda por escrito:

**Essa pessoa, em sua opinião, utilizou a linguagem de forma adequada considerando o seu intuito? Por quê?**

Surpreendentemente, nenhuma das respostas dadas à questão da adequação ou não da linguagem quando se tinha em mente o objetivo do escrevente<sup>67</sup> se ateu à análise da pertinência, da relevância dos motivos apresentados pelo requerente para o recurso que solicitava: sua idade avançada (“tenho 67 anos”), sua condição econômica (“não tenho

<sup>67</sup> O nome do recorrente foi apagado de modo a garantir o seu anonimato.

renda nenhuma”) e seu estado de saúde precário (“sou hipertenso e já sofri um derrame”). Todas elas, no entanto, ao justificar a opinião acerca da adequação, ou não, da linguagem utilizada no formulário, fizeram referências a questões formais do que havia sido escrito ou ao nível de escolarização do escrevente, como atestam os exemplos reproduzidos abaixo:

- (a) Considero adequada porque consegui preencher os dados necessários, **apesar dos erros gramaticais** por pouco uso da escrita.
- (b) Sim, porque ela consegue expressar o que quer, **embora com vários erros de ortografia**.
- (c) Sim, porque ele conseguiu atingir o seu intuito, **mesmo com erros**.
- (d) Sim, **apesar de alguns erros de ortografia**, conseguiu expor o que desejava.
- (e) Sim, porque **mesmo falando e escrevendo errado**, ele se faz entender.
- (f) Não, porque **não está dentro das normas padrão**.
- (g) Sim, **tem pouco estudo**, mas consegue se comunicar com as pessoas.
- (h) Sim, porque ela expressa o que deseja, **dentro de suas limitações**.

A ênfase em todas as frases selecionadas, ressalte-se, recai sobre o aspecto normativo, prescritivo da língua utilizada para a construção textual: “**apesar dos erros...**, **embora com erros...**, **mesmo com erros...**, **não está dentro das normas padrão**”. Os participantes do curso percebem a linguagem utilizada pela pessoa que completou o formulário como transgressão e associam a forma escrita que classificam como “desviante” a um uso também não apropriado da oralidade: **mesmo falando e escrevendo errado...** Orlandi (1986) chama a atenção para a ênfase que se dá aos aspectos informacionais do texto. Para a autora, frases ou ideias como “este texto não é um texto” “isso não é Língua Portuguesa” vão se constituindo como dogmas que significam a desaprovação do que não corresponde ao modelo que se espera na escola. Nas representações docentes há ênfase nos aspectos de correção linguística, sem, como já dito, relevar, por exemplo, a consistência do registro. Quando se apela para essa definição de texto, toma-se como base alguns elementos constituintes que não levam em conta a diversidade de usos da linguagem: “...a noção de erro tem muito a ver com o caráter informativo da linguagem [...] essa noção de erro deriva das concepções de linguagem que caracterizam, tal como a

transformacional, uma competência linguística completamente apartada das condições de uso” (ORLANDI, op.cit., p.120).

A ênfase na questão da correção linguística pôde ser observada em inúmeras outras ocasiões como a que descrevo a seguir.

#### 4.3.3.2 Pode falar *errado*, mas tem que escrever *certo*

Estávamos discutindo o conceito de letramento quando as discussões trouxeram à tona, novamente, algumas representações dos educadores acerca da diversidade linguística e ensino de língua portuguesa. Vejamos:

##### INTERAÇÃO 6

**Rosa:** Tem uma professora LÁ no nosso meio que **eu nunca vi ela falar a palavra “problema” certa**. Ela fala “POBREma”. Mas ela escreve certo. É a mesma coisa: fala “barde”, mas escreve “balde”. Ela pode falar errado, mas ((escreve certo))...

**Mara:** O importante é se comunicar. A mesma coisa é o italiano. Ele não pronuncia os dois erres, mas na hora de escrever, ele coloca. Ele fala “**caroça**”. A própria televisão coloca muito isso. Do falar errado.

**Rosa:** E no MSN como se fala? É tudo abreviado...

**P.:** Porque uma variante linguística não pode ser considerada certa?

**Cleusa:** A gente tava discutindo que tem que respeitar o jeito da pessoa falar.

**Rosa:** **A criança de origem humilde ela fala errado e conforme ela fala, então a ortografia dela vai estar prejudicada**. Essa linguagem da internet, também, eles pegam por hábito, aí ele começa fazer desde bilhetinho... as palavras todas cortadas. Aí vai prestar o vestibular, escreve errado.

**Mara:** A Emilia Ferrero falou sobre a internet... dizendo que para a criança escrever esses códigos é porque ela conhece a linguagem padrão. Não ela

não iria inventar um negócio desse. Então pra inventar um código diferente para se comunicar é porque ela conhece. Ela sabe usar.

**Cleusa:** Ah, a gente fala "a criança humilde fala errado", mas e os nossos avós? **Eles falam errado.** Eles vão falar "fomos", eles falam "fumo" e pra eles é certo. Aí o neto deles de seis anos vai e corrige: "Vô, não é "fumo", é "fomos".

**Mara:** A preocupação da Cleusa é quanto à criança que falar errado e escreve errado. Eu sou casada com um descendente de italiano que fala "tera" ((referindo-se ao modo como ele pronuncia a palavra "terra")), mas na hora de escrever ele escreve certo! Porque ele foi alfabetizado de uma maneira correta... **a gente não pode mudar a pronúncia.**

**Rosa:** Ele fica, por exemplo, quatro horas falando "balde" e quantas horas falando "barde"? Isso quando ele vem na aula... **É triste, mas ele não vai ter muita projeção,** ele vai até um ponto e pára. Muitos deles param. **Aqueles que se auto-corrigem têm mais chance.** É só fazer uma estatística na escola e ver. Quantos chegam na faculdade?

**Mara:** Mas ele tem perspectiva também. Vai depender do professor que tá lá na frente. Se o professor acreditar que ele é um coitadinho, miserável... ele vai ficar nessa tua estatística. Vai depender do professor, ensinar, orientar, questionar e fazer ele se perceber enquanto pessoa.

No processo de produção de significados dos educadores percebe-se que eles consideram erradas as pronúncias "barde", "pobrema" "caroça" e "tera". Elas não se apresentam, na visão dos educadores, como manifestações de variedades do português que provêm, ou do contato com a língua italiana ("caroça" e "tera"), muito utilizada pelos descendentes que vivem há muitas décadas na região ou de uma variedade rural ("barde", "pobrema"), na qual pode ser observado o fenômeno do *rotacismo*. O rotacismo, como explica Bagno (1999, p. 40) refere-se à **tendência natural** que existe na língua portuguesa de trocar o "L" pelo R", tendência essa observada, por exemplo, nas passagens das formas latinas *ecclesia* e *plaga* para o português. Embora na passagem desses termos para o francês e o espanhol, tenha-se mantido o "L" ("église"/"iglesia"; "plage"/"playa"), em português elas, perderam o "L" e adquiriram o "R": igreja, praia. O fenômeno do rotacismo se aplica, em algumas variedades rurais do português, também a palavras como

“problema” e “balde”, enquanto que, na variedade considerada “cultura”, essa tendência não é observada. Logo, não se trata de deficiência linguística, como se apresenta aos olhos dos sujeitos de pesquisa, mas de observância a regras gramaticais diferentes.

Rosa em seu discurso relata que a “diferença-deficiência” linguística que vem de casa e não é “corrigida” na escola gerará o insucesso escolar: **“ele não vai ter muita projeção...aqueles que se auto-corrigem tem mais chance”**. Equaciona-se, assim, “fracasso linguístico” a fracasso escolar.

Bagno (2002, p.94) explica que essa visão sobre a língua já dominara o cenário escolar. Nas décadas de 50 e 60 as “falhas” no aprendizado escolar eram tidas como resultado dos antecedentes de classe e familiares. A língua falada pelos alunos provindos de classes populares passar a ser a vilã para o aprendizado nas décadas de 60 e 70. <sup>68</sup>Percebe-se que muito desse imaginário ainda está presente nos discursos docentes observados. Estes mesmos aspectos são discutidos também em Romaine (1994), particularmente quando ela discorre sobre a teoria do déficit, na qual a língua falada por crianças provenientes de grupos socialmente subordinados era denominada “código restrito ou língua menos elaborada”.

Romaine (1994, p.230) aponta que estudos sociolinguísticos têm demonstrado que as variedades consideradas subpadrão, traços das identidades de seus falantes, são tão complexas quanto as chamadas normas cultas, além de também servirem com perfeição para a expressão dos objetivos comunicativos de seus usuários. Os registros analisados indicam a necessidade de se trabalhar com os educadores questões acerca da diversidade linguística para que sua compreensão de língua e a linguagem vá além do uso “correto” da gramática e da ortografia.

Marcuschi (2001, p.31-32) chama a atenção para a perspectiva variacionista na qual não se faz caracterização estanque, tanto a fala quanto a escrita são tidas como variedades distintas e ambas apresentam variedades e regularidades, pois as línguas em situações de uso, não podem ser vistas como uniformes e homogêneas. Deste ponto de vista a escrita

---

<sup>68</sup> É interessante observar, além disso, a visão liberal de educação, na qual à escola caberia preparar os alunos para o mercado de trabalho, adaptando-os à sociedade de classes (Libâneo, 1986), implícita na fala de Rosa: **É triste, mas ele não vai ter muita projeção...**

não é tida como transcrição da fala ou padronização da língua, uma concepção não compartilhada com todos os sujeitos de pesquisa aqui focalizados, já que para alguns deles, como por exemplo, para Rosa (*A criança de origem humilde ela fala errado... e conforme ela fala, então a ortografia dela vai estar prejudicada*).

#### 4.3.1.3 Mas, o que estão te ensinando?

A análise dos registros gerados para esta tese revelou que, nas representações dos sujeitos de pesquisa, a “correção do aluno” é vista como extremamente importante, necessária, embora essa não seja considerada uma tarefa fácil, já que os educadores, eles mesmos, não se sentem seguros com relação ao que a gramática normativa prescreve como “bom português”,<sup>69</sup> como pode ser visto trecho de uma interação ocorrida em sala de aula transcrita a seguir.

#### INTERAÇÃO 7

**Rosiana:** Eu pensei muito assim... no meu pai, uma pessoa que fez somente até a terceira série... porque o modo de escrever dele é parecidíssimo ((com o do escritor do formulário)), até a letra. Mas pra conversar manter um diálogo, com qualquer nível de pessoa, aí ele não tem problema, é o que nós estávamos discutindo aqui... Agora quando parte pra ortografia padrão de língua portuguesa ... aí não, aí ele não é alfabetizado. Ele não é letrado na língua culta, nas situações de usos e práticas da língua escrita. Com a criança é mesma coisa, a oralidade de uma criança é extraordinária... Se você vai trabalhar oralmente com ela, ela te dá show ali, mas agora... partir pra escrita é outro processo. E totalmente difícil.

**Fernanda:** Do meu ponto de vista a gente não pode taxar uma criança de ignorante por erro ortográfico... porque eu penso assim... **até a gente tem**

---

<sup>69</sup> É possível perceber, em suas falas, várias instâncias em que, da perspectiva de muitos, eles próprios não seriam “bons usuários” da língua. Esses certamente classificariam como gramaticalmente “errada” a fala de Rosa na interação 6: *A criança de origem humilde ela fala errado*.

**dificuldade, são muitas as regras, é muito complicado. É claro que a e gente vai cobrar o correto e tudo, mas perfeição... não existe.**

Note-se que logo após reconhecer que os próprios professores têm dificuldades com a ortografia do português, Fernanda se apressa em desfazer qualquer possibilidade de que essa sua fala possa ser interpretada como “se o professor também não sabe, ele não pode cobrar do aluno”, reiterando o que considera ser função precípua do professor: ***É claro que a gente vai cobrar o correto e tudo.*** A escolarização do saber está fortemente marcada nos discursos analisados, como fica evidenciado na fala de Rosiana, para quem “ser letrado” significa dominar as regras do “bem escrever”, a ortografia e a norma padrão. Fora desse molde valorizado pela instituição escolar não se encontra “validade”, ou em termos foucaultianos, essa maneira de dizer ou escrever não tem valor de “verdade”. O conhecimento escolar é o parâmetro a ser seguido ou o único parâmetro reconhecido pela prática docente, já que relegam as práticas sociais de oralidade e escrita a condições inferiores. Mesmo tendo discutido, ao longo do curso, o conceito de letramento a partir da leitura de vários textos teóricos, o discurso docente não consegue se libertar das amarras das dicotomias tradicionais que posicionam fala *versus* escrita, correto *versus* errado, o que faz com que não consigam interiorizar uma definição mais abrangente do significado do conceito, não consigam compreender que letrado “é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.25). E assim sendo, a função do professor, não é letrar o aluno, mas, sim, alfabetizá-lo, “cobrar” dele uma escrita ortograficamente correta. Mas isso não é tudo: é preciso também “cobrar” do aluno “a fala correta”, como se pode ver a seguir:

#### INTERAÇÃO 8

**Mara:** Quando você tenta fazer com que ela fale Flavia, ela vai falar FRÁvia... isso não é fácil de tirar. Por mais que você MOSTre a diferença de pronúncia, ela vai persistir... falar FRÁvia, PRÁStico...

**Rosa:** Ela vai escrever errado... porque ela pronuncia daquela forma. E por exemplo, um aluno de quarta série que fala um português não padrão... vão dizer: **"Mas, o que estão te ensinando? O que você está fazendo na escola?"**

**Edwiges:** **Tem que ensinar.**

**Mara:** **E ensinar como se comportar também.** A minha maneira de me comportar aqui é totalmente diferente da minha casa.

Percebe-se, nesse excerto, que as formas de aquisição da linguagem em contexto de diversidade cultural e as implicações decorrentes de uma pretensa uniformização da língua – a língua portuguesa – para o ensino (GUIMARÃES, 2005) não são consideradas por vários dos cursistas: a diversidade linguística não é vislumbrada como tal; ela é tida como desvio que deve ser corrigido (*FRÁvia... isso não é fácil de tirar*), se o que se pretende é um ensino de qualidade (*Tem que ensinar ... Mas, o que estão te ensinando?*). Guimarães (op.cit) explica que as escolas e a mídia funcionam como instituições de regulação e valorização da língua oficial que é tomada como padrão recebendo *status* que as outras formas linguísticas não recebem. Neste caso, os educadores não têm nem mesmo a noção de registros formal e informal. A oposição feita é entre o “certo e errado”. A dúvida de Rosa esclarece que faz-se necessário incluir na formação dos docentes teorias capazes de questionar verdades apresentadas durante muito tempo sobre o que é língua, o que ensinar, como e porque. Perguntas essas tão difundidas em preparações de projetos pedagógicos, mas que tem tido tão pouco alcance prático no dia-a-dia da sala de aula.

Interessa aqui recuperar a fala de Mara dita no final da interação:

**Edwiges:** **Tem que ensinar.**

**Mara:** **E ensinar como se comportar também.** A minha maneira de me comportar aqui é totalmente diferente da minha casa.

Embora exista a possibilidade de que Mara estivesse fazendo referência à correção de comportamentos indesejáveis em sala de aula, como, por exemplo, desrespeitar ou agredir um colega, é mais provável que ela se referisse a modificações o comportamento de alunos,

de modo a fazê-los se adequar ao tipo de “etiqueta social” exigida pela escola, já que afirma: *A minha maneira de me comportar aqui é totalmente diferente da minha casa.* Considerando que nos bancos das escolas nas quais o grupo de educadores atua há um número considerável de alunos provenientes de grupos culturalmente distintos, como de populações rurais ou indígenas, um enunciado como esse, no qual se afirma que o professor tem que ensinar os alunos a se comportarem, é preocupante. Os parâmetros usados para se qualificar o que seja um modo apropriado de se comportar socialmente não são universais, mas culturalmente determinados.

Embora não tenha feito parte do escopo da pesquisa aqui discutida a análise das representações do homem do campo, trago aqui registros gerados durante a realização de uma atividade em que esse tipo de representação foi construído já que ela revela aspectos das representações acerca do modo como a língua(gem) é percebida pelos educadores em questão.

#### **4.3.1.4 É como se fosse o Chico Bento...**

Uma das atividades propostas no curso envolvia a análise do poema a *Language dos Óio*, de Patativa do Assaré.<sup>70</sup> Chamados a escreverem sobre a poesia, alguns sujeitos de pesquisa declararam:

Uma poesia **bonita, mas escrita com erros ortográficos.**

(Mari)

Usa a **linguagem** de maneira **simples**, fora da norma padrão, **mas** consegue transmitir seu recado.

(Silvia)

**Fora da norma** padrão, **mas** transmite seu pensamento.

(Denise)

---

<sup>70</sup> Esse poema pode ser encontrado na seção “Anexos” deste trabalho de tese.

Acho que é ótima para fazer uma reestruturação do texto ou da poesia, **mas a cultura da fala incorreta prejudica a escrita.**

(Maria Helena)

Escrita **com erros ortográficos, mas** uma belíssima poesia da cultura popular.

(Pablo)

O uso da linguagem popular poderia ajudar o professor a corrigir os erros sem ofender os costumes de sua família, mostrando **as diferenças do certo e do errado.**

(Mara)

**É como se fosse o Chico Bento,** que vive no sertão, suas concepções de vida são diferentes do povo da cidade.

(Vera)

A linguagem escrita **está errada, mas como é uma cultura popular,** ela é aceitável.

(Cristiane)

**Apesar de usar uma linguagem popular, é rica de sentimento,** com pontuação adequada.

(Cleusa)

Vários dos excertos acima corroboram o que já foi dito anteriormente com relação às representações dos educadores no que se refere à noção de uso correto e uso incorreto de da linguagem, principalmente no que tange a ortografia. As expressões *linguagem simples, língua coloquial, linguagem popular, cultura da fala incorreta*, constroem um subtexto nesse discurso no qual o sentido de “cultura inferior” aflora nos processos de compreensão textual dos docentes, que parecem não ver o poema que leram como um objeto válido de ensino de literatura e de língua portuguesa, a não ser se utilizada para mostrar **as diferenças do certo e do errado** (Mara). Prevaleceram também nesta atividade os conceitos eruditos de língua e literatura. Os cursistas percebem a linguagem poética de Patativa do Assaré como de menor valia: a sua sensibilidade poética não é percebida, com raras exceções (*uma belíssima poesia da cultura popular*): o que chama a atenção, para os educadores, é a forma, a materialidade linguística que, em suas opiniões deve ser corrigida. O conhecimento do sertanejo, juntamente com sua linguagem é classificado como simples

em oposição ao conhecimento do citadino, tido como complexo. Isso configura, além de preconceito, também intolerância linguística, conforme expõe Leite (2008, p.113), ao analisar textos jornalísticos com expressões preconceituosas sobre a linguagem em uso dos brasileiros. A autora argumenta que quando a dicotomia *popular / erudito* é utilizada, o popular fica quase sempre relegado à posições estereotipadas (LEITE, op.cit, p.113). Observe-se que Vera equaciona o “eu lírico” do poema de Patativa de Assaré ao menino “Chico Bento” personagem de autoria do cartunista Maurício de Sousa, criador das Histórias em Quadrinhos “Turma da Mônica”. As formas de se comportar, de se vestir desse personagem são reproduções estereotipadas do universo cultural do homem do campo, visto como um ser humilde, ingênuo e que, sobretudo, **fala errado**.

#### 4.3.2 No mundo com e sem escrita

Uma das atividades do curso previa a leitura de dois trechos retirados de um artigo de Maher, escrito em 1988. Nesse artigo, a autora faz uma análise do discurso de uma empregada doméstica, chamada Dona Cida, que tenta a) desmistificar a idéia de que saber ler e escrever é passaporte automático para uma vida bem sucedida e b) desconstruir a noção de que as pessoas que não são alfabetizadas são ignorantes, incapazes. Embora a atividade esteja reproduzida na sua íntegra na seção “Anexos” desta tese, reproduzo a seguir os dois trechos do artigo discutido nas interações transcritas, para maior conforto do leitor deste trabalho.

“Minha filha queria que eu estudasse no Mobral... Vô fica fazendo o que lá? À toa ... Porque eu acho que aquilo pra mim num vai 'fruir nada. Aquilo prá mim vai sê uma 'lusão de criança... Às veiz, quando eu era mais mocinha, eu achava que ia estudá e trabalhá num banco, num escritório. Aquilo... acho que era mais pose, num é D. Tereza? Num é que a gente achava que ia melhorá a vida da gente ... Porque eu acho a vida da gente ... quarquê serviço ... Se a senhora tem que subi, a senhora sobe, se a senhora tem que num subi, a senhora num sobe... Num é verdade? Agora dizê que ... 'Ah, eu perdi aquela casa, porque eu num sabia lê. Num arrumei aquele serviço ...' Mentira! Meu filho fala assim: 'Ah! A mãe é muito durona.' Num é durona. Num é verdade isso?” (MAHER, 1988, p.45)

“Por supor que a imagem que eu, sua interlocutora, fazia dela era a de uma pessoa incapaz porque era analfabeta, D. Cida inicia sua interação comigo ‘aceitando’ tal papel: *a gente que é ignorante, D. Tereza... ; então eu fazia assim mesmo, pros outros num vê que eu era burra, num sabia escrevê...*’ Mas ao longo de todo seu discurso, percebe-se um esforço no sentido de fazer com que eu mude a opinião que acha que tenho, porque esta não corresponde à que ela tem de si própria. O mesmo pode-se perceber em relação ao referente (escola/escrita). Enquanto que o valor atribuído por ela ao letramento é um valor relativo, julga que eu o considere fundamental. Visando fazer com que eu mude minhas imagens, faz usos de estratégias que vão desde tentativas, mais ou menos sutis, de denegrir indivíduos alfabetizados – saber ler não é garantia de esperteza – até auto-elogios. Vejamos algumas instâncias:

--Referindo-se ao dia em que uma ajuda de suas irmãs (letradas) lhe pede ajuda para falar com um político:

*Então ela falô, assim pra mim: ‘Cida, vamu comigo lá, porque ...[quase que sussurrando, em tom confidencial] (a minha irmã é meio acanhada, sabe?) Ela disse assim: ‘Vamu comigo lá, nós vamu conversa pra vê se eles me davam o material pra mim faze o muro’.*

-- Referindo-se à incapacidade da cunhada de tomar as providências necessárias para conseguir a pensão a que tem direito por viuvez:

*Aquela minha cunhada... mulhé do meu irmão que morreu... então ela sabe lê. Queria que a senhora visse: uma menina estudada! Mas é enrolada que eu vô fala prá senhora... Não desentope nada! É ‘trapalhada sabe? Tem medo de flá co advogado... Tem medo de fala com juiz... Eu num tenho medo, não. Já faiz dois ano que o marido morreu. Agora é que ela vai. Eu, se fosse eu, já tinha ido. ‘Trapalhada... Por isso é que eu falo, o estudo num faiz farta.*

-- Referindo-se à falta de iniciativa de uma enfermeira que a atendeu em um posto de saúde do governo:

*...e ela parada lá com a receita na mão. Olhando para mim... Eu fiquei tão nervosa! Agora, o que resolve, D. Tereza, os estudo dela? Me diga. Agora, se fosse eu...*

-- Referindo-se ao fato de que várias pessoas alfabetizadas de seu conhecimento são freqüentemente lesadas em transações de compra e venda, D. Cida é taxativa ao afirmar:

*Eu ninguém me engana, não!” (MAHER, 1988, p.42-43)*

Vejamos como os sujeitos da pesquisa reagem aos argumentos arrolados por “D. Cida”:

## INTERAÇÃO 9

**Pablo:** Que nem a Dona Cida diz “a escola não faz farta”... **Mas se ela tivesse estudado**, já que ela, sem estudar tem essa visão... Mas e se ela tivesse tido uma chance de estudar? Talvez ela diz que não faz falta porque a escola não trazia aquilo que ela buscava. TALVEZ ela diga isso como forma de se vingar, porque ela não pode estudar, **mas na realidade ela teria bem mais capacidade**... ela vai falar com o advogado, vai falar com o juiz... imagina se ela tivesse estudado então!

**P.:** Que mitos dona Cida tenta derrubar na sua fala?

**Pablo:** Que estudar melhora a vida.

**P.:** Você concorda ou discorda da dona Cida e por quê?

**Cida:** **É provADO que o estudo melhora a qualidade de vida da pessoa, né?**... pelo conhecimento que ela adquire. Uma mãe cuida melhor de um filho porque ela tem mais informação, ela tem mais condições de educar a criança direito, hábitos de higiene, tudo.

**Denise:** A minha mãe pensa assim: **se todo mundo estudar, quem vai fazer o trabalho braçal? Quem vai fazer o trabalho de doméstica?** Ela chega a dizer: quem vai pagar pra você estudar? **Ela tá certa, né?**

Percebe-se, na interação acima, que os educadores não foram convencidos pelos argumentos de “D. Cida”. Em primeiro lugar, vários deles expressaram a certeza de que mais anos de escolarização garante, automaticamente, uma melhor posição no mercado de trabalho e, por conseqüência, salários mais elevados e uma vida mais bem sucedida, certeza essa explicitada, nessa interação especificamente por Cida: **É provADO que o estudo melhora a qualidade de vida da pessoa, né?** ). Se é verdade que a escrita é um capital simbólico importante, que a escrita abre portas, também é verdade que ela não é garantia de acesso a benesses, a privilégios sociais (MAHER, 1988, p. 45). É interessante observar, além disso, que o discurso de Denise justifica as divisões de classes sociais existente na sociedade a partir do acesso, ou falta de acesso, ao conhecimento escolarizado (**se todo mundo estudar... quem é que vai fazer o trabalho braçal? Quem vai fazer o trabalho de**

*doméstica?*). Vê-se os educadores demasiadamente ligados a um modelo de escola cujas características são socializar pessoas cognitivamente e atitudinalmente para que sirvam, de forma adequada, aos interesses do capitalismo (SILVA, 1996, .p. 40)

O outro argumento de D. Cida – pessoas que não sabem ler e escrever são pessoas perfeitamente capazes, são inteligentes – também não parece encontrar eco no modo como os sujeitos da pesquisa percebem essa questão, como contra-argumenta Pablo (*se ela tivesse estudado...[...] na realidade ela teria bem mais capacidade*). Se é bem verdade que Pablo revelou ser um dos educadores mais abertos à questão das diferenças étnicas, ele parece ver com desconfiança a capacidade intelectual dessa outra alteridade – os analfabetos, como fica evidente também no trecho transcrito abaixo:

#### INTERAÇÃO 10

**Pablo:** Quando a gente domina a escrita, temos bem mais facilidade de comunicação, de argumentar, questionar o porquê das coisas. Porque a gente domina a escrita. Eu percebo uma pessoa... por exemplo, um pai de aluno que chega na escola... que NÃO domina a escrita, ele tem bastante dificuldade.

**P.:** Não domina a escrita em que sentido?

**Pablo:** Eu percebo que a dificuldade não é só de comunicação... mas em questão de até... fazer valer suas ideias. É muitas vezes eles reivindicam menos do que aqueles pais que dominam a escrita, aqueles que têm mais conhecimento.

Note-se que Pablo equaciona “domínio da escrita”, “capacidade argumentativa” e “capacidade de ser crítico”. Há, nessa cadeia argumentativa, uma falácia: há várias pessoas que sabem ler e escrever muito bem e que não conseguem, em muitas situações, *fazer valer as suas ideias* ou *questionar o porquê das coisas*, um fato que Pablo não considera. Como não considera também a possibilidade de que os pais de seus alunos que não sabem ler e escrever possam se sentir intimidados pelo ambiente escolar – ambiente esse

sabidamente considerado o santuário da escrita – e, por isso mesmo, se sintam na posição de quem não deve, ou pode, reivindicar muito.

A representação negativa do sujeito não alfabetizado não deriva apenas da construção da imagem de um ser mal-sucedido, social e financeiramente, e menos capaz discursiva e intelectualmente. A imagem do analfabeto como um **sujeito preguiçoso, indolente** e até **moralmente suspeito** apareceram em algumas das interações ocorridas em sala de aula, como, por exemplo, na que segue abaixo transcrita:

#### INTERAÇÃO 11

**Mari:** Eles ((os não-alfabetizados)) têm o mesmo valor que qualquer outra pessoa... seja letrado ou não. Só que hoje a sociedade mudou muito. Hoje TEM que ser todo mundo alfabetizado... Mas tem analfabetos que são mais sociáveis do que muitos que se dizem letrados. Transferiu muito esse negócio da educação... Antes era muito a família, a pessoa já vinha com uma educação de casa. Hoje NÃO! Hoje, se a escola não intervir, se a pessoa não estudar... é complicado. (...) O mundo é letrado. É tudo. Você não para na rua se tem alguém parado olhando pra placa e pergunta: "Você sabe ler? Quer que eu leia pra você?" Ninguém faz isso. Então é uma necessidade aprender ler e escrever. Mas o analfabeto tem o valor dele sim, porque do contrário ele é discriminado.

**Rosa:** Na fila do leite, tem várias pessoas novas, mas aí você vai dar a lista pra assinar e elas dizem: "Não sei, é só com o dedo..." Dá a impressão que **elas não tão nem aí pra estudar... tá bom assim, não trabalham... Pararam no tempo.** Eu acho que a D. Cida... eu acho que **ela se acomodou. É,** por exemplo, **como os índios... só na boa, esperando chegar a verba** ((do governo)) **no final do mês, né?...**mas a gente não aceita essa vida pra nós. A gente não aceitaria o governo chegar na nossa casa e entregar a cesta básica pra nós. Tanto que não aceita, que a gente tá aqui.

Para Rosa, quem só sabe assinar o nome *com o dedo* é retrógrado, *se acomodou, parou no tempo* e, pior, é - assim como os índios! - ladino porque tiram vantagem da sua

condição de analfabetos: ficam *só na boa, esperando chegar a verba* ((do governo)) *no final do mês*.

Há, nos registros analisados, uma recorrência da ideia de que a escrita é um capital simbólico necessário - o que não deixa de ser verdade em um mundo cada vez mais dominado pelas tecnologias. Mas, nas falas analisadas, também percebe-se a desqualificação daqueles que não dominam o código escrito ou não sentem a necessidade desse domínio, como “D. Cida”. Os educadores parecem não compreender um modo distinto de ser e perceber o mundo, sem a escrita, sem os meios tecnológicos valorizados por nós professores, sem informações escritas, livros, jornais, computadores, TV. Maher e Cavalcanti (2005) discutem, considerando o contexto da educação escolar indígena, a supervalorização da escrita em relação à oralidade, questionando a visão hegemônica que se lança sobre as sociedades de tradição oral e sobre os analfabetos. Segundo as autoras,

A opressão de um povo sobre o outro pode assumir várias formas. Uma delas – talvez a mais eficiente – consiste na valorização excessiva do saber do povo dominante e, simultaneamente na desqualificação dos povos que se quer dominar (CAVALCANTI e MAHER, op.cit., p.12).

A análise dos registros empreendida sugere que os olhares dos educadores sujeitos da pesquisa em questão não se desvinculam de concepções tradicionais de ensino e do que constitui conhecimento “legítimo”, o que se estende às suas noções do que seria ser competente linguisticamente. Para eles a escrita - mesmo tendo seu avanço muito recentemente na história mundial com a invenção da imprensa em 1450 (MARCUSCHI, 2001) - é o lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento. Há a crença de que pessoas que dominam a escrita têm melhores condições de argumentação e de compreensão do mundo e que as comunidades ou sociedades ágrafas estão relacionadas ao subdesenvolvimento e ao atraso econômico, social e cultural. As representações dos sujeitos de pesquisa revelam, de certo modo, a visão mesma visão desenvolvida por alguns autores da década de 80, os quais defendiam que a escrita desenvolve a capacidade

cognitiva dos indivíduos de modo geral. Vários autores, como por exemplo, Marcuschi (op.cit.) e Cavalcanti e Maher (2005), no entanto, alertam que essa visão não procede.

Ao retratarem o que julgam seriam as atitudes de pessoas ágrafas, os educadores se posicionam em um certo lugar do “dizer” (FOUCAULT, 2002) e reproduzem discursos já ditos (BAKHTIN, 2000). A escola, a disciplina, o currículo, a formação para a docência, as teorias são “vozes” que ressoam nos discursos dos educadores aqui analisados. Seus olhares ancoram-se no discurso “científico”, “na verdade que conhecem”, nas grandes narrativas ocidentais. O dia-a-dia, a língua viva da rua, do trabalho, da roda de amigos, do intervalo da escola aparecem, nas representações aqui analisadas, completamente apartados do seu fazer profissional. O conhecimento de mundo, a cultura e o uso da língua(gem) baseados em “outras verdades”, não lhes parecem legítimos e/ou dignos de estarem no currículo, na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

“A mesmidade da escola proíbe a  
diferença do outro”

SKLIAR, 2003

O objetivo maior do estudo descrito nesta tese foi fornecer subsídios para projetos de formação de educadores que atuam em contextos de diversidade, de um modo geral e, em particular, no sudoeste do Paraná. Para que essa contribuição fosse possível, havia a necessidade de saber se a diversidade vivenciada nessa última região era ou não percebida pelos sujeitos de pesquisa e que representações estes construíram sobre conceito de cultura, de identidade étnica (negritude e indianidade) e língua(gem); entendendo-se que as representações são corporificações discursivas de ideologias e práticas sociais tidas como verdadeiras aos nossos olhos. São visões de mundo que vão se formando em nossa consciência, objetivações e subjetivações que, às vezes, parecem nascer e permanecer ali, intactas e imunes ao mundo que muda, que se transforma, que se refaz. Intrigante é pensar porque algumas representações são tão “marcantes”, persistentes ao ponto de se tornarem “essencializadas”, “naturalizadas”, “biologizadas”? Há sempre a indagação: que forças são essas que agem para torná-las tão “verdades” (FOUCAULT, 2002) a ponto de serem defendidas como “minhas”, “suas”?

Como nos afirma Bakhtin (2000), nosso discurso não é o primeiro e não será o último: tudo o que é dito, já o fora antes e será novamente (re)dito. Mas dizemos/fazemos palavras, textos, idéias, julgamentos como se fossemos capazes de fazê-los sozinhos. Não somos. Somos reféns de “verdades”, às vezes mais e outras vezes menos “nossas”. Frutos de nossas crenças, ideologias e culturas. Não se pode dizer que as representações dos educadores são exclusivamente deles, uma vez que estão imanentes aos conteúdos sociais.

Quando formulamos uma proposta investigativa temos, talvez, a intenção de buscar “soluções” para os problemas vivenciados em nosso campo de trabalho, fazer um

“pedacinho do mundo melhorar”. O alcance deste trabalho não chega a tanto, embora esse fosse um objetivo ideológico da pesquisadora enquanto militante da educação. Conhecer as representações dos educadores acerca da diversidade, da linguagem e da cultura é mais corroboração de uma constatação empírica que propriamente uma nova constatação. O novo, se faz no olhar que se lança sobre a realidade apresentada.

Os resultados deste estudo poderão subsidiar atitudes, projetos de formação docente em contextos de diversidade, políticas de formação e de currículo para as diferentes licenciaturas. Espera-se que seus resultados sejam fonte de questionamentos e que façam pensar sobre as diferenças e igualdades e como elas são produzidas nas relações sociais mais amplas. Por outro lado, os resultados obtidos nos fornecem material para a análise dos significados subjacentes à prática educativa.

O significado da diversidade contido no discurso de educadores nos mostra suas ideologias, suas atitudes em relação à outridade. Em sentido menos abrangente, revela que teorias nortearam sua formação, além de expor os significados sociais embutidos em “seus” discursos. E isso se torna um novo problema – o que fazer a partir das constatações de uma pesquisa, além de apresentar os dados à comunidade científica para sua validação? A certeza de chegar à fase final de um estudo está na constatação de que seu objetivo foi cumprido. Que não somente as páginas antecedentes a esta, mas também toda a trajetória até aqui fez pensar, repensar, analisar e chegar a determinadas e limitadas conclusões. O que habilita-me a escrever hoje que os dizeres dos educadores e por extensão destes, as suas práticas sociais - visto que os dizeres se materializam em ações dada a performatividade da linguagem (SILVA, 2002.) - mostram que a educação e a educação linguística na região investigada apresentam-se deveras tradicionais e ainda calcadas em discursos de uma racionalidade moderna.

Isso faz repensar posturas, ações, estratégias para ampliar o significado de “formar docente”. Faz-se premente a necessidade de ampliar esse conceito, talvez taylorista, de (en)formar e buscar novas tentativas alicerçadas em posicionamentos teóricos e sociais menos técnicos. O avanço da ciência e da tecnologia em esferas globais não tem fomentado com a mesma voracidade avanços na instituição escolar, por definição e fundação moderna. Essa parece continuar presa de forma bem regulada em aparatos simbólico-ideológicos

capazes de suprimir “vontades e verdades” diferentes das expostas pela modernidade como relata Skliar (2003, p.199) “[ ] a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma...”

Muitas tentativas de expor outros olhares partindo de concepções multiculturais (CANDAU 2002; CARVALHO, 2005; SILVA 2005; MAHER, 2007) têm se apresentado nos círculos científicos e têm demonstrado sua força. O que se faz necessário, ao meu modo de ver, é tornar acessível ao grande número de profissionais da educação, formação crítica acerca dos conceitos língua(gem), cultura, identidade e educação intercultural. Isso, talvez, deva ser feito de maneira formal através de um Currículo que não apenas visibilize as diferenças, mas que as mostre em sua constituição ou nas relações de poder que as concebem; e de maneira menos formal, através da divulgação científica de estudos dessa natureza. Fazer circular discursos e práticas questionadores de discursos e práticas calcados na modernidade é uma tarefa que ocorre também no dia-a-dia de nosso trabalho como educadores.

Viu-se neste trabalho que a concepção de cultura expressa pela maior parte dos sujeitos pesquisados está extremamente ligada a uma pedagogia tradicional que percebe a cultura com letra maiúscula, singular e única (VEIGA-NETO, 2003) tomada como modelo a ser atingido em diferentes sociedades.

Uma certa ideologia monocultural parece estar ainda bastante presente nos discursos dos educadores, visto que, suas representações mostram suas buscas por um “estágio superior de conhecimento e de língua” passível de ser conseguido, alcançado através da ação escolar, a cultura é racionalizada, reificada (THOMPSON, 1995). Neste sentido o conceito de cultura funciona como elemento de diferenciação de poder e serve de justificação dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, pois hierarquiza, toma o conteúdo hegemônico do significado que não é neutro, mas carregado de proposições.

Como exposto nas teorias norteadoras deste trabalho, existem culturas, identidades e linguagens. Esses termos merecem ser compreendidos como cambiantes porque não se fecham em si e não se enquadram numa epistemologia “mono” (VEIGA-NETO, 2003) deve-se pensar em culturas e linguagens e não em termos e significados singulares.

A compreensão sobre as representações acerca do termo cultura auxilia-nos a compreensão de outras noções bastante relacionadas a este termo, uma vez que se tem um paradigma moderno orientando o olhar/dizer e por extensão a prática educativa dos sujeitos pesquisados.

As representações sobre a diversidade e a identidade étnica dos atores socioculturais da região em que atuam os educadores, remontam um discurso multicultural liberal de concepção assimilacionista. Uma vez que, em seus discursos, constroem uma verdade legitimada pelos ideais modernos da escola monocultural, em que os diferentes ali expostos são alvo de ações aditivas em uma “cultura superior”. Não há interesse em compreender/manter/valorizar sua cultura de origem, uma vez que, ela se apresenta desqualificada perante os meios científicos educacionais. O objetivo da docência, da pedagogia, do ensinar pauta-se na concepção do “civilizar” (ELIAS, 1994) nos moldes do conhecimento legítimo, neste caso, o escolar.

Ampliando-se a visão, a partir da compreensão do que seja cultura para os educadores, as subseções analisadas objetivaram perceber como a negritude e a indianidade, diversidade presente na região, são representadas pelos sujeitos do estudo.

Em relação à negritude os dados demonstram haver a reprodução de estereótipos (VAN-DIJK, 2008) e estigmas (GOFFMAN, 1963) em que as identidades são reificadas, expurgadas, naturalizadas (THOMPSON,1993) ignorando-se sua constituição sócio-histórica. É preciso, no entanto, entender o processo de constituição histórico, a fronteira e os marcadores étnicos (SANSONE, 2003) como elementos instáveis e transitórios.

As identidades indígenas são naturalizadas (THOMPSON, 1995; SPINK e FREZZA, 2000) racializadas (CARDOSO, 1995), essencializadas (HALL, 2002), localizando-se o índio em suas “origens” genéticas ou em um passado remoto. Quando presentes, as identidades em questão são percebidas como “desestabilizadas, desestruturadas”, identidades que teriam “perdido o seu centro essencial”. São postas hierarquicamente numa cadeia inferior de conceitos culturais, cujos detentores são “primitivos” remetendo à desvalorização de comportamentos e atitudes que não condizem com o modelo padronizado e regulado pela ordem social.

A concepção de língua(gem) observada neste trabalho marca determinadas posições de sujeito, algumas tomadas como legítimas e outras como marginais. Cabe aqui destacar que o significado estruturalista de língua é vivenciado no discurso dos educadores, a língua enquanto um sistema em que as regras são determinações, constituintes do “bem falar” e do “bem escrever”. “A língua é um sistema que reconhece somente a sua ordem própria” (SAUSSURE, 2002, p.31). Esta concepção de língua se relaciona à concepção tradicional de ensino e data da inserção do ensino de língua portuguesa no país, no século XVIII, através da reforma pombalina, a qual elegeu o ensino de língua com base na gramática.

Defrontados com situações e textos advindos de escritores cujo sistema de significados culturais é distinto do sistema valorizado na escola, os educadores apresentam atitudes relativistas em relação à língua. Somente terá *status* de língua aquela variedade que segue determinados padrões ortográficos. A variedade linguística rural, presente na região toma o aspecto de “**jeito de falar que deve ser respeitado**”, no entanto, as formas do falar rural, são alvo de correção para os educadores (*FRÁvia... isso não é fácil de tirar...Ela vai escrever errado... porque ela pronuncia daquela forma*). Outra questão pontual sobre este tema é a relação que os cursantes estabelecem entre língua escrita e conhecimento. Para eles a variedade padrão da língua escrita é tomada como a língua daqueles que têm conhecimento, entendido em seu sentido restrito, isto é, conhecimento escolarizado; enquanto às outras variedades designam o desajuste, o incompleto, o insensato, o incorreto, atribuindo-se aos educadores a função de possibilitar a ascensão linguística àqueles usuários.

Uma relação semelhante a essa pôde ser percebida quando nas representações explicitaram os valores de quem “domina” o código elaborado da língua, relacionando esse domínio aos “bons lugares” na cadeia social, econômica e por extensão simbólica. O analfabetismo adquire o significado de atraso, desconhecimento, como se os olhos e o mundo do analfabeto estivessem cobertos por uma venda impeditiva, causa de sua não participação e acesso aos bens materiais e simbólicos. Isso expressa atitudes relacionadas à visão culturalista (MARCUSCHI, 2001) cuja capacidade e processos cognitivos dos indivíduos estão diretamente relacionados ao uso da língua.

As representações de língua(gem), assim como as de identidade étnica e de cultura revelam, com poucas oscilações, um olhar: o olhar unidirecional, homogeneizador que mesmo vivenciando a diversidade linguística e sociocultural, não é capaz de encontrar nela significados e valores e passíveis de adentrarem ao currículo formal e prático. Aparta-se a vivência cultural e linguística dos fazeres e saberes (FOUCAULT, 2002) escolarizados, enclausurando-se a língua e cultura à escola e as identidades étnicas ao tempo passado ou a um presente marcado pelo preconceito, não observando aspectos sócio-históricos de sua composição. Como afirmou uma das participantes da pesquisa, quando confrontada com esse modo de perceber o mundo:

*É... nós só conseguimos enxergar dessa maneira, sob esse ponto de vista... e isso a gente leva pra sala de aula. Então eu acho que **o professor é um tanto perigoso**, né? Porque ele passa pro aluno geralmente aquilo que ele acredita.*

O que neste trabalho de tese se expôs teve o intuito de contribuir para ampliar o debate em torno das questões linguísticas e culturais, de um modo geral, e para servir como subsídios para ações que vislumbrem a diversidade local na formação docente, seja em forma de cursos que abordem mais aprofundadamente essa questão, seja em inserções curriculares, ou, ainda, em novas pesquisas em torno da temática, pois o processo de investigação não se encerra aqui - apenas lança um ponto-e-vírgula para que outras interrogações surjam e façam-se caminhos investigativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Um Ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismos. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.) **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras culturas**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 9-20.

AZEVEDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna – Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEREMBLUM, Andréa. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: ima visão humanística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BERGER, Peter; LUKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 239-377.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemu na escola, e agora?:* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüística: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, V. M (org.) **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.237-250.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/ 2002, p.125-161.

CARDOSO, Carlos Manuel Neves. **Multicultural**, nº 5, verão-outono, 1995. Disponível em: <[www.esse.ips.pt/cioe/multicultural/antropologia.html](http://www.esse.ips.pt/cioe/multicultural/antropologia.html)>. Acesso em: 15 set. 2005.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade étnica e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p.96-112.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **O Índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Brasília: MEC/CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 2002.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis Vozes, 1981.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha A língua kaingang. Disponível em: <[http://www.portalkaingang.org/Lgua\\_Kaingang.pdf](http://www.portalkaingang.org/Lgua_Kaingang.pdf) >. Acesso em: 15 set. 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45- 66.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 23, 2003, p.16-35.

FOCHZATO, Márcia Andréa. **Linguagem, identidade e escola:** os significados construídos pelos professores Kaingang da terra indígena de Palmas PR. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GOFFMAN, Erving. Estigma. **Notas sobre a Manipulação da Identidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1963.

GUIMARAES, Eduardo. **Multilinguismo**: divisões da língua e ensino no Brasil. Brasília: MEC/CEFIEL/ UNICAMP, 2005.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p.2-73.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002, p. 103-133.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. (A)cerca do popular e do legítimo. In: KNIJNIK, G. (Org.) **Exclusão e resistência**: educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 94-116.

KREUTZ, L. Identidade Étnica e Processo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 107, jul.

Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, São Paulo, 1999, p.79-96.

LANE, Silvia Maurer. **O que é psicologia social?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

LARAIA, Roque Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LARROSA, J. *Para qué nos sierven los extranjeros?* **Educación e Sociedad**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002, p. 67-85.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. No mundo sem escrita. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 12, p.42-46, 1989.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1998, p. 115-138.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-96.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p.255-270.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, José de Sousa. **Os Camponeses e a política no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10, 2, 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

MONDARDO, Marcos Leandro. Os Caboclos no sudoeste do Paraná: de uma “sociedade autárquica” a um grupo excluído. **Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 2, n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008. Disponível em** <[www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/.../23](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/.../23)>. Acesso em 12 abr. 2009.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Indiens urbains au Brésil. Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques. In: CALVET, L.; MOURRISOU-MOUYAMA, A. (Orgs.). **Le plurilinguisme urbain**. Paris: Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudition, 2000, p. 183-198.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso** : princípios e procedimentos. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas SP: Pontes, 1986.

PEREIRA, Maria Ceres; COSTA, Rinaldo Vitor. Quando a voz é o silêncio: questões de língua e aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 193-206.

ROMAINE, Suzane. Los problemas lingüísticos como problemas sociales. In: El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Madrid: 1994. p 227-258.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção negra do Brasil. Tradução: Vera Salvador Ribeiro. Salvador: EDUFBA, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, no.120, São Paulo, nov. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Produção social da identidade e da diferença. In: TOMAZ, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia, na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SITO, Luanda Rejane Soares. *Ali tá a palavra deles – um estudo sobre práticas de letramento numa comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010 (em andamento).

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Pablo. A boa nova da memória anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993, p. 59-68.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.25-68.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LOPES, A.; GRUPIONI, L. (Orgs.) **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI:UNESCO, 1995, p.425 – 441.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VAN DIJK, Teun A. Introdução. In: VAN DIJK, T. A. (Org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 23, p. 5-15, maio/ago., 2003.

VICENTE, Marcos Xavier. População Negra vai superar branca neste ano. **Folhapress**. Curitiba, 14/05/2008. Disponível em: <[http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=765744&tit=P populacao-negra-vai-superar-branca-neste-ano](http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=765744&tit=Populacao-negra-vai-superar-branca-neste-ano)>. Acesso em: 08 jun.2009.

VYGOTSKY. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARREN, Ilse Scherer. Educação, poder e cidadania: educação popular e diálogo intercultural. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. V.11 n.19 jan.jun, 2002, p.89-95.

WEIGERT, Daniele. Escravidão, compadrio e família em Palmas na Província do Paraná: um estudo de trajetórias de famílias cativas. Trabalho apresentado no 4º Encontro

Escavidão E Liberdade No Brasil Meridional, 2009. Curitiba. Anais Eletrônico. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/ivencontro/pdfs/comunicacoes/DanieleWeigert.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 07-72.

# ANEXOS

---

## ANEXO 1

### Texto 1

#### **A cor de um país plural**

*“E aí, neguinho?”, “Ô, Pelé, pega aquela caixa!”, “Tudo bem, Japa?”, “Entra aí, alemão!”, “Me dá uma bala, meu: você parece turco!”. Quem nunca ouviu no dia-a-dia frases como essas? O Brasil se diz um país sem preconceito racial, mas será que essas frases não ocultam algum tipo de preconceito?”*

### Texto 2

- 1) Um branco recebe por mês, em média, mais que o dobro do salário de um negro.
- 2) 70% dos negros estão empregados, mas que a metade ganha menos de dois salários mínimos.
- 3) De cada 100 crianças negras que entram na escola, apenas 4 chegam à universidade. Entre brancos, a proporção sobe para 13.
- 4) 87% de não negros manifestam algum preconceito contra negros ao responder ao questionário. Mas só 10% enxergam preconceito naquilo que fazem.

Folha de São Paulo, 25/1/1995.

### Texto 3

Desde os 12 anos, coloquei na minha cabeça que eu poderia me dar bem no futebol. Era um sonho, eu sabia. Então, por segurança, estudava para ser torneiro mecânico. Enquanto eu vendia pastéis em feiras livres, meus dois irmãos capinavam o jardim dos vizinhos. Mamã oferecia tapetes nas ruas e papai era garí da prefeitura. A vida era difícil. Refrigerante e frango, só aos domingos. Na escola, como eu não tinha dinheiro para comprar doces na hora da merenda, meus amigos diziam: “Também, teu pai é preto e lixeiro”. Até hoje me lembro de um garoto branco, o Marcos. Ele era muito rico para os nossos padrões, mas era o único que não se incomodava com a minha cor. Era meu melhor amigo. Trocávamos as roupas e ele deixava eu usar as dele, muito mais caras e bonitas do que as minhas. Eu nunca ia às festas boas do meu bairro. Tinha medo da discriminação. Sei que os grã-finos me olhavam de maneira diferente, então procurava o povão em bailes funk. Tudo isso era triste para mim, mas a pior decepção foi quando me apaixonei pela filha de um marinheiro. Ele não admitia vê-la ao lado de um negro com cabelo black power. E esse racista arruinou tudo.

**Marcelo Pereira Surcin**, o Marcelinho Carioca, jogador de futebol.  
Veja, 24/6/1998.

### Texto 4

Nossa raça ficou muito tempo no escuro, mas agora somos uma sensação. A revolução começou pela estética. O negro, hoje, se acha bonito, se veste melhor. Sou um modelo para os meniscos que, como eu, foram criados na pobreza das periferias. Zelando pela minha imagem, me cuidando, sei que posso melhorar a auto-estima dessa garotada e servir de exemplo para eles. Não bebo, não fumo, não curto drogas. [...] podemos crescer com consciência, seguir uma ideologia, promover ações solidárias. Nossos pais eram aplaudidos quando deixavam a escola para trabalhar. Nossos avós pensavam “que bom, meu filho não é vagabundo”. Resultado: ficaram burros. Não tínhamos cultura para nos relacionar com o branco, que por sua vez não sabia como tratar o negro. A minha geração também começou a trabalhar cedo, mas não largou os estudos. Meus pais sempre disseram que eu devia ser melhor que eles. Que eu tinha de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Por isso, a luta contra o preconceito é mais eficiente.

**José de Paula Neto**, o Netinho, vocalista do Negritude Júnior.  
Veja, 24/6/1998.

## Texto 5

No ano passado, eu passeava num shopping de Curitiba com a minha mãe, quando gostei de uma blusa. Entrei na loja. Vi o preço. Era caríssima. Mesmo assim, is experimentar. Mas ninguém me atendia. As vendedoras me olhavam de cima para baixo. Olhavam e faziam que não me viam. Fiquei nervosa e fui embora. Disse à minha mãe o que tinha acontecido. Decidi, então, voltar. Entrei e contei até dez. Todos continuavam a me ignorar. Aí explodi. “Será que tenho de abrir minha bolsa e mostrar o cartão de crédito?” Virei as costas e saí. A gerente então correu atrás de mim. Tentou me explicar que não podia adivinhar que eu tinha dinheiro para comprar a blusa. Não quis ouvi-la, não. Puxa, só porque sou negra não posso ter dinheiro? O preconceito existe, sim. [...]

**Cinthya Rachel**, 18 anos, a Biba do Castelo Rá-Tim-Bum.  
Veja, 24/6/1998.

## Texto 6

Moro num prédio de classe média. Aos nove anos, eu era o único negro. Três amigos meus viviam chamando meus pais de “Café” e “King Kong”. Eu me sentia humilhado. O síndico dizia que lugar de negro era na senzala. Aos onze anos, deixei de freqüentar o *playground*. Ficava m casa. Nunca mais brinquei no prédio. Mas não tem jeito. Se saio na rua cinco vezes em pelo menos uma sou insultado. No ano passado, ao voltar do colégio a pé, o motorista de uma Kombi jogou o carro em cima de mim e gritou: “Vai para casa, macaco”. Na época em que me isolei dos garotos do prédio, todos os fins de semana meus pais arrumavam programas fora de casa para mim. Num deles fomos à Hípica e decidi aprender a montar. Comecei a competir. Em seis anos, ganhei 18 medalhas e troféus. O hipismo me ajudou a superar o problema do preconceito.

**Augusto Modesto**, 16 anos, estudante em São Paulo.  
Veja, 24/6/1998.

## Fontes:

O texto 2 foi extraído do site <<http://aldocerqueira.blogspot.com/2007/11/cor-de-um-pas-plural.html>>. Os demais foram retirados de CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 6ª série. São Paulo: Atual Editora, 2002.

## ANEXO 2

### LINGUAGE DOS ÓIO

#### Patativa de Assaré

Quem repara o corpo humano  
E com coidado nalisa,  
Vê que o Autô Soberano  
Lhe deu tudo o que precisa,  
Os orgo que a gente tem  
Tudo serve munto bem,  
Mas ninguém pode negá  
Que o Auto da Criação  
Fez com maior prefeição  
Os orgo visioná.  
Os óio além de chorá,  
É quem vê a nossa estrada  
Mode o corpo se livrá  
De queda e barruada  
E além de chorá e de vê  
Prumode nos defendê,  
Tem mais um grande mistér  
De admirave vantage,  
Na sua muda language  
Diz quando qué ou não qué.  
Os óios consigo tem  
Incomparave segredo,  
Tem o oiá querendo bem  
E o oiá sentindo medo,  
A pessoa apaixonada  
Não precisa dizê nada,  
Não precisa utilizá  
A língua que tem na bôca,  
O oiá de uma caboca  
Diz quando qué namorá.

Munta comunicação  
Os óio veve fazendo  
Por izempro, oiá pidão Dá siná  
que tá querendo  
Tudo apresenta na vista,  
Comparo com o truquista  
Trabaiando bem ativo Dexando o  
povo enganado,  
Os óios pissui dois lado,  
Positivo e negativo.  
Mesmo sem nada falá,  
Mesmo assim calado e mudo,  
Os orgo visioná  
Sabe dá siná de tudo,  
Quando fica namorado  
Pela moça despresado  
Não precisa conversá,  
Logo ele tá entendendo  
Os óios dela dizendo,  
Viva lá que eu vivo cá.  
Os óios conversa munto  
Nele um grande livro inziste  
Todo repreto de assunto,  
Por izempro o oiá triste  
Com certeza tá contando  
Que seu dono tá passando  
Um sofrimento sem fim,  
E o oiá desconfiado  
Diz que o seu dono é curpado  
Fez arguma coisa ruim.

Os óis duma pessoa  
Pode bem sê comparado  
Com as água da lagoa  
Quando o vento tá parado,  
Mas porém no mesmo instante  
Pode ficá revoltante  
Querendo desafiá,  
Infuricido e valente;  
Neste dois malandro a gente  
Nunca pode confiá.  
Oiá puro, manso e terno,  
Protetó e cheio de brio  
É o doce oiá materno  
Pedindo para o seu fio  
Saúde e felicidade  
Este oiá de piedade  
De perdão e de ternura  
Diz que preza, que ama e estima  
É os óio que se aproxima  
Dos óio da Virge Pura.  
Nem mesmo os grande oculista,  
Os dotô que munta estuda,  
Os mais maió cientista,  
Conhece a lingua muda  
Dos orgo visioná  
E os mais ruim de decifrá  
De todos que eu tô falando,  
É quando o oiá é zanoio,  
Ninguém sabe cada óio  
Pra onde tá reparando.

#### Fonte:

SILVA, Antônio Gonçalves da. **Cante lá, que eu canto cá**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

## **Atividade 18**

O trecho abaixo foi retirado Maher (1988). Com base no depoimento de um adulto não-alfabetizado, a autora discute uma visão não convencional da escrita e do saber ler e escrever. Leia-o.

“Por supor que a imagem que eu, sua interlocutora, fazia dela era a de uma pessoa incapaz porque era analfabeta, D. Cida inicia sua interação comigo ‘aceitando’ tal papel: *a gente que é ingnorante, D. Tereza... ; então eu fazia assim mesmo, pros outros num vê que eu era burra, num sabia escrevê...*’ Mas ao longo de todo seu discurso, percebe-se um esforço no sentido de fazer com que eu mude a opinião que acha que tenho, porque esta não corresponde à que ela tem de si própria. O mesmo pode-se perceber em relação ao referente (escola/escrita). Enquanto que o valor atribuído por ela ao letramento é um valor relativo, julga que eu o considere fundamental. Visando fazer com que eu mude minhas imagens, faz usos de estratégias que vão desde tentativas, mais ou menos sutis, de denegrir indivíduos alfabetizados – saber ler não é garantia de esperteza – até auto-elogios. Vejamos algumas instâncias:

--Referindo-se ao dia em que uma ajuda de suas irmãs (letradas) lhe pede ajuda para falar com um político:

*Então ela falô, assim pra mim: ‘ Cida, vamu comigo lá, porque ...[quase que sussurrando, em tom confidencial] (a minha irmã é meio acanhada , sabe?) Ela disse assim: ‘Vamu comigo lá, nós vamu conversa pra vê se eles me davam o material pra mim faze o muro’.*

-- Referindo-se à incapacidade da cunhada de tomar as providências necessárias para conseguir a pensão a que tem direito por viuvez:

*Aquela minha cunhada... mulhé do meu irmão que morreu... então ela sabe lê. Queria que a senhora visse: uma menina estudada! Mas é enrolada que eu vô fala prá senhora... Não desentope nada! É ‘trapalhada sabe? Tem medo de flá co advogado... Tem medo de fala com juiz... Eu num tenho medo, não. Já faiz dois ano que o marido morreu. Agora é que ela vai. Eu, se fosse eu, já tinha ido. ‘Trapalhada... Por isso é que eu falo, o estudo num faiz farta.*

-- Referindo-se à falta de iniciativa de uma enfermeira que a atendeu em um posto de saúde do governo:

*...e ela parada lá com a receita na mão. Olhando para mim... Eu fiquei tão nervosa! Agora, o que resolve, D. Tereza, os estudo dela? Me diga. Agora, se fosse eu...*

-- Referindo-se ao fato de que várias pessoas alfabetizadas de seu conhecimento são freqüentemente lesadas em transações de compra e venda, D. Cida é taxativa ao afirmar:

*Eu ninguém me engana, não!” (MAHER, 1988, p.42-43)*

**As questões a serem colocadas poderiam ser, por exemplo:**

1. Em que partes de sua fala, D. Cida demonstra ser letrada, apesar de não alfabetizada?
2. Escolha dois exemplos que ela dá de pessoas não letradas, apesar de alfabetizadas?
3. Em resumo, depois de ler o depoimento parcial de D. Cida,
  - a) como você explicaria o que é ser letrado?
  - b) como ela se vê nessa sociedade que cobra que todos sejam alfabetizados?
  - c) sua visão sobre pessoas não-alfabetizadas muda ou não? Por quê?

Considere, finalmente, mais uma parte do depoimento de D. Cida:

*Minha filha queria que eu estudasse no Mobral... Vô fica fazendo o que lá? À toa ... Porque eu acho que aquilo pra mim num vai 'fruir nada. Aquilo prá mim vai sê uma 'lusão de criança... Às veiz, quando eu era mais mocinha, eu achava que ia estudá e trabalhá num banco, num escritório. Aquilo... acho que era mais pose, num é D. Tereza? Num é que a gente achava que ia melhorá a vida da gente ... Porque eu acho a vida da gente ... qualquer serviço ... Se a senhora tem que subi, a senhora sobe, se a senhora tem que num subi, a senhora num sobe... Num é verdade? Agora dizê que ... 'Ah, eu perdi aquela casa, porque eu num sabia lê. Num arrumei aquele serviço ...' Mentira! Meu filho fala assim: 'Ah! A mãe é muito durona.' Num é durona. Num é verdade isso? (MAHER, 1988, p.45)*

**Que mito corrente na sociedade D. Cida tenta derrubar em sua fala?**

**Você concorda ou discorda dela? Por quê?**

**Leia mais:**

MAHER, T. M. *No Mundo sem Escrita. Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: ALB/FE da UNICAMP, 12, p. 42-46, 1988.