

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

PRISCILA CHUARTS ALESSIO

**O *OUTRO* SOB O OLHAR DA CRIANÇA: REPRESENTAÇÃO E
LINGUAGEM**

DISSERTAÇÃO

**PATO BRANCO
2018**

PRISCILA CHUARTS ALESSIO

O *OUTRO* SOB O OLHAR DA CRIANÇA: REPRESENTAÇÃO E LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Andréa dos Santos.

PATO BRANCO
2018

A372o Alessio, Priscila Chuarts.

O outro sob o olhar da criança: representação e linguagem / Priscila Chuarts Alessio . – 2018.

161 f : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Andréa dos Santos Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2018.

Bibliografia: f. 146 - 150.

1. Cultura. 2. Linguagem. 3. Sociologia . 4. Identidade (Psicologia). I. Santos, Márcia Andréa dos, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 018

“O *Outro* Sob o Olhar da Criança: Representação e Linguagem”

por

PRISCILA CHUARTS ALESSIO

Dissertação apresentada às treze horas e quarenta e cinco minutos do dia nove de maio de dois mil e dezoito, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Andréa dos Santos
UTFPR/PB (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Didiê Ana Ceni Denardi
UTFPR/PB

Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira
UNILA/Foz do Iguaçu

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Letras – UTFPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu Deus amado, o Grande *Eu Sou*, Senhor do meu viver, dono de tudo o que sou, condutor da minha vida e de tudo que acredito.

A meus pais, que com muito suor e sem a terceira série do antigo primário me fizeram o que posso hoje ser. Obrigada mãezinha por todo seu amor, obrigada paizinho por tudo que fez para me educar, vocês serão eternamente meus exemplos.

A minha família querida que é meu porto seguro. Meu marido, Beto, que sempre me incentivou até onde eu não acreditava. Amor, eu te amo.

A minha filhinha Rebeca, companhia nas longas horas investidas em frente aos livros e ao computador. Pequena estrelinha que quando iniciei a jornada na Pós-Graduação ainda mamava em meu peito. Filha, você é meu tudo.

A minha querida irmã Cris, por todo o exemplo de competência e esforço nos estudos. Maninha obrigada por ser esse exemplo.

Agradeço a minha querida orientadora e amiga Márcia Andréa, que desde a graduação tem sido meu exemplo acadêmico e ético. Minha eterna *profe*, agradeço por toda a sua competência durante essa jornada que tem sido minha vida. Minha inspiração.

A minha banca, que com muito cuidado me incentivou criticamente a melhorar.

Aos meus professores, todos que construíram e constroem minha história.

As minhas colegas de mestrado, em que muitas vezes pudemos compartilhar nossos desafios na academia e na vida.

Aos locais de pesquisa, agradeço pela prontidão e por entenderem o papel da pesquisa na sociedade.

“Cultura, em resumo, são os outros”.

Terry Eagleton.

RESUMO

ALESSIO, Priscila Chuarts. O *OUTRO* SOB O OLHAR DA CRIANÇA: Representação e Linguagem. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Tal estudo trata-se de uma pesquisa interdisciplinar nas áreas da Linguagem e da Sociologia que tem por intuito verificar como as representações a respeito do *outro* são verificadas em dois grupos distintos de crianças de mesma faixa etária (seis a onze anos de idade): um grupo de crianças de uma Organização Não Governamental que atende crianças carentes e outro grupo composto por crianças de uma escola da rede privada de ensino. Esses dois grupos podem ou não possuir diferentes representações acerca do *outro*, compará-los de maneira que possamos identificar como são construídas as relações sociais de cada grupo, nos fazendo visualizar, por sua vez, como estão postas as organizações sociais da sociedade local. Pretende-se responder a alguns questionamentos: Quem é *esse outro* e qual a relação existente desse *outro* com cada grupo? A situação socioeconômica prepondera na construção das representações acerca do *outro*? Por se tratarem de crianças pertencentes a uma mesma região, porém, localizadas em diferentes polos socioeconômicos, qual é a relação que se pode haver entre as diferentes representações se consideradas ressonâncias de representações que as crianças apreendem de seu contexto cultural? Nosso objetivo principal é averiguar quais são as representações de cada grupo e identificar como estas se organizam nas relações sociais de cada grupo para com o seu *outro* específico. Os objetivos específicos são verificar como estão construídas essas representações considerando o contexto social em que as crianças estão inseridas e analisar a relação das representações de um grupo face às do outro grupo. Para a geração de dados, foi realizado um curso em ambas as instituições no total de 8h/a cada, abordando os seguintes temas: o índio, o negro, o haitiano e a desigualdade social. As aulas foram gravadas e posteriormente transcritas para melhor análise de dados. Como metodologia de pesquisa, este trabalho trata-se de pesquisa-ação, tendo em vista a interação da pesquisadora com as equipes de pesquisa, bem como as intervenções realizadas por todos os sujeitos envolvidos nos contextos pesquisados. Como fundamento teórico utilizou-se de teóricos provenientes dos chamados Estudos Culturais, bem como, autores que considerem a multiplicidade da linguagem no mundo. Como resultados da pesquisa, é possível dizer que as crianças estão cercadas por diversas forças provenientes de seus ambientes socioculturais que perpetuam discursos preconceituosos e que, apesar de poderem se identificar com os *outros* não o fazem por não haver consequências positivas em admitir a identidade de *outro*.

Palavras-chave: Representação. Cultura. Linguagem. Sudoeste do Paraná.

ABSTRACT

ALESSIO, Priscila Chuarts. *THE OTHER UNDER THE CHILD'S LOOK: Representation and Language*. 165 f. Dissertation (Master's in Letters) - Post-Graduate Program in Letters, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2018.

This study is an interdisciplinary research in the areas of Language and Sociology whose purpose is to verify how the representations about the *other* are verified in two distinct groups of children of the same age (six to eleven years old): one group of children from a non-governmental organization that serves children in need and another group composed of children from a private school system. These two groups may or may not have different representations about the *other*, comparing them we can identify how the social relations of each group are constructed, making us observe how the social organizations of local society are arranged. It is intended to answer some questions: Who is this *other* and what is the relationship of this other with each group? Does the socioeconomic situation prevail in the construction of representations about the *other*? Because they are children belonging to the same region, but located in different socioeconomic poles, what is the relationship that can be made between the different representations if they are considered resonances of representations that children learn from their cultural context? Our main objective is to find out what the representations of each group are, and, to identify how they are organized in the social relations of each group with their specific *other*. The specific objectives are to verify how these representations are constructed considering the social context in which the children are inserted and to analyze the relation of the representations of one group with those of the other group. For data generation, a course was held in both institutions in a total of 8h / a each, addressing the following topics: Indian, Black, Haitian and social inequality. Classes were recorded and later transcribed for better data analysis. As a research methodology, this work deals with action-research, considering the interaction of the researcher with the groups, as well as the interventions made by all the subjects involved in the contexts researched. Theoretical basis was used by theorists from the so-called Cultural Studies, as well as authors who consider the multiplicity of language. As a result of the research, it is possible to say that children are surrounded by diverse forces coming from their socio-cultural environments that perpetuate prejudiced discourses and that, although they can identify with *others*, they do not do so because there are no positive consequences in admitting the identity of *other*.

Keywords: Representation. Culture. Language. Southwest of Paraná.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	6
1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	9
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
2.1 OS LOCAIS E OS PARTICIPANTES	16
2.1.1 Contexto A: Organização Não-Governamental	17
2.1.2 Contexto B: Escola de Rede Privada.....	18
2.2 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	19
2.3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	24
3 CULTURA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE	26
3.1 O CONCEITO DE CULTURA	26
3.1.1 Perspectivas culturais da pós-modernidade	38
3.2 A LINGUAGEM E A REPRESENTAÇÃO	47
3.2.1 Linguagem como construção social.	47
3.2.1 Representação: Linguagem, Ideologia e Discurso.	52
3.3 A IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO	59
3.3.1 O Eu e o Outro: Processos de distinção e inclusão da(s) identidade(s)	65
3.3.2 Os caminhos da Identidade Nacional: a questão da raça como produto simbólico.	75
4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES	83
4.1 “O ÍNDIO É O EXCLUÍDO”	84
4.2 “EU NÃO... EU SO MORENO”	100
4.3 “É UMA <i>MACISP</i> ”	114
4.4 DESIGUALDADE SOCIAL.....	127
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	141
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO A – PLANO DE APLICAÇÃO DAS AULAS	151
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV).....	159

1 INTRODUÇÃO

Vivemos debaixo de uma égide discursiva em que esta, além de ser objeto de poder, age também como fundamento para toda a sociedade. Essa “égide discursiva” nada mais é do que as representações que os indivíduos possuem da realidade social vivida. São também, significações que refletem e refratam a ideologia pela qual se orienta cada grupo social, agindo na forma de “[...] campos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens” (CHAUÍ, 1991, p. 18). O discurso, por sua vez, é considerado como representação, pois “[...] se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, em um dado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação” (FIORIN, 2008, p. 188).

A linguagem, por sua vez, ocupa lugar de destaque dentro dessa perspectiva, por ser considerada o terreno mais fértil para que se possam ser verificadas essas representações presentes na trama social (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014). O sujeito fala através de um lugar ocupado na trama discursiva, lugar este que é determinado historicamente, e que pode ser verificado material e ideologicamente (ORLANDI, 2013). Essa relação discursiva que o sujeito realiza é determinada através das relações históricas que estão presentes em cada ato de fala, em cada gesto discursivo do sujeito, ou seja, a cada enunciado realizado pelo sujeito, existem forças históricas, materiais e ideológicas que determinam como dizer, o que se deve dizer e quem deve dizer o que se tem a dizer. O sujeito não precisa necessariamente ter consciência desse processo discursivo, sendo muitas vezes, não consciente da existência das relações de seu dizer.

Cada indivíduo, portanto, constrói suas representações de acordo com sua trajetória de vida, o contexto social e econômico ao qual está inserido, sua cultura, ideologia, etc. Assim, as representações são diferentes de acordo com cada sujeito e com cada agrupamento sociocultural em que está inserido. Visto de uma forma mais ampla, o discurso envolve mais do que uma simples escolha semântica e sintática de códigos que funcionam linguisticamente, podendo ser compreensíveis por indivíduos de uma mesma comunidade que compartilham a mesma língua; contudo, pode se compreender como a organização linguística-discursiva e as percepções sócio-históricas que o sujeito tem de si e da sociedade em que está inserido.

As representações se organizam de acordo com o ambiente sociocultural de inserção, isso significa que as noções de identidade e cultura do sujeito, bem como sua orientação

ideológica, são preponderantes para a construção das mais variadas representações que tem de si e do mundo em que habita. Sendo através das representações que o sujeito percebe o mundo, através das análises destas representações devidamente identificadas, há possibilidade de compreender como se organiza e se relaciona a sociedade em questão. Por sua vez, a linguagem é a forma em que são materializadas essas representações construídas pelos sujeitos, podendo ser investigadas a partir de um olhar mais aprofundado da prática discursiva.

Esta pesquisa pretende analisar representações de dois grupos de crianças do mesmo município, sendo um pertencente a uma Organização Não-Governamental que atende crianças carentes, e o outro grupo pertencente a uma escola da rede privada de ensino regular. Os dois grupos são distintos socioculturalmente embora localizados no mesmo município, nossa investigação pauta-se em identificar e analisar representações que os dois grupos possuem sobre temas pré-selecionados que se relacionam a aspectos ligados às questões do *outro* como um território muitas vezes desconhecido, longínquo das fronteiras culturais e sociais de cada agrupamento a ser pesquisado.

Estando, portanto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco, área de concentração Linguagem, Cultura e Sociedade, ao este trabalho tematiza.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Para melhor compreender como se desenvolveu o intuito de realizar tal estudo nas determinadas circunstâncias a serem relatadas, é importante descrever como é/foi o contato da pesquisadora para com os sujeitos de pesquisa. Por certo, isto tem relação com a trajetória da própria pesquisadora, sendo assim, passarei a abordar um pouco deste percurso. É pertinente iniciar relatando minha trajetória como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, para posteriormente relatar como se deu meu contato diretamente com os sujeitos de pesquisa.

Atuo como professora contratada da rede pública de ensino do Estado do Paraná desde 2014, ano ao qual obtive meu diploma de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Tal fato me proporciona a oportunidade de estar em contato com diferentes sujeitos de diferentes escolas que apresentam necessidades distintas. A rede pública de ensino permite um contato com diferentes contextos escolares, que em meu caso específico se deu/dá dentro de escolas

de periferia, escolas centrais e com mais recursos, na educação de jovens e adultos, no ensino noturno e também trabalhando com alunos que possuem necessidades especiais.

O professor contratado tem maior rotatividade do que aquele professor concursado que geralmente lota sua carga horário em uma ou duas escolas. Pelo contrário, o professor contratado precisa aceitar as aulas que sobram dos professores concursados, gerando assim grande rotatividade em diversas escolas e bairros diferentes. Em outras palavras, o professor contratado – que é meu caso – tem maior contato com ambientes diferenciados, com recursos diferenciados, com público diferenciado, sendo sua prática diferente em cada turma e local de trabalho.

O professor, em muitos casos, precisa transpassar a lógica de mercado em que há a noção de que o profissional de educação serve apenas para repassar os conteúdos estruturantes do currículo pedagógico, muito pelo contrário, sua atuação profissional está engajada na trajetória pessoal de cada sujeito que terá contato em sala de aula. Isto significa que o professor está em contato com as necessidades provenientes dos contextos culturais e sociais de seus alunos, que emergem nas relações de sala de aula.

As diferentes necessidades que os alunos compartilham na vida escolar, variam de acordo com as diferentes escolas, com as diferentes localizações geográficas em que estão inseridos. Perpassando por diversas escolas como professora da rede pública, as estratégias profissionais e objetivos adotados acabam por variarem dependendo do contexto em que se está trabalhando e com o sujeito com que se trabalha, devido às necessidades apresentadas por cada aluno. A noção de que o professor não é apenas um conteudista, mas que o papel social que exerce vai muito além disso, tem sido algo que tento desenvolver em minhas relações profissionais em sala de aula: ter a noção de que cada sujeito ali presente é construído através das relações histórico-discursivas que o cercam.

Da mesma maneira é possível dizer que na rede privada de ensino há diferentes sujeitos com, obviamente, necessidades diferentes, entretanto, é um sujeito diferente daquele da escola pública, tendo em vista os objetivos e condições diferentes da escola de rede privada. Meu contato com a rede privada se deu devido ao exercício de minha profissão no ano de 2016, em que fui contrata por uma escola de rede privada de ensino. Porém, é no contato com os sujeitos da escola pública é que se inicia o ensejo de se pesquisar dando voz aqueles discursos que estão apagados e contidos por diversas forças.

O intuito dessa pesquisa, como já relatado, é verificar como dois grupos de crianças representam o *outro*, este *outro* estabelecido para a pesquisa é o índio, o negro, o haitiano e a

desigualdade social. Cada *outro* selecionado para serem trabalhados¹ com os sujeitos de pesquisa, foram escolhidos devido às relações acadêmicas, profissionais e pessoais que venho desenvolvendo. De fato, estar em contato com diferentes escolas, diferentes localizações do mesmo município permitiu que eu pudesse estar em contato com diversos contextos sociais diferentes do meu. Além disso, leituras de artigos e teses sobre o tema diversidade sociocultural e formação de professores também completou meu foco para essas questões, como comentarei mais a frente.

Outro fato que me leva e me levou a querer pesquisar a representação do *outro*, é minha trajetória acadêmica dentro de uma disciplina de programa de mestrado em que era vinculada, em que pude conhecer outras realidades que não tinha tido tanto contato antes. Uma dessas realidades foi a indígena, sendo realizada uma visita a uma escola indígena da região em que pudemos ouvir os sujeitos indígenas sobre suas necessidades, conhecer sua cultura, sua luta por melhores condições, sobre o ser professor indígena em uma escola que segue uma estruturação não-indígena, dentre outros aspectos. Além da escola indígena, fizemos também uma visita a uma escola do Movimento Sem-Terra, em que foi possível compreender outro contexto sociocultural ao qual não tinha contato.

Além do contato com esses dois contextos proporcionados pelo programa de mestrado, tenho grande contato com a comunidade haitiana que reside no município. No ano de 2013 ocorreu meu primeiro contato com a comunidade haitiana e, conseqüentemente, me engajei em buscar conhecer as condições de vida desse povo. Em 2014 iniciei como voluntária em uma igreja evangélica local, aulas de língua portuguesa para haitianos, em que pude conhecer e buscar compreender como são as relações culturais e discursivas, bem como as dificuldades enfrentadas devido ao preconceito e racismo presente na região.

Especificamente sobre os grupos selecionados para pesquisa, foi a partir de meu contato com crianças carentes que se deu o interesse de realização do estudo das representações especificamente com crianças. Esse interesse veio a partir de um trabalho que realizei voluntariamente em uma Organização Não Governamental que faz parte dessa pesquisa, localizada em um município do Sudoeste do Estado do Paraná. O trabalho que desenvolvi foi direcionado ao ensino de Língua Inglesa para crianças da ONG. Em meu trabalho com as crianças na referida ONG, pude perceber algumas representações das crianças tais como o medo da polícia, ideia negativa da força policial, autoestima baixa em relação a

¹ Foi organizado um curso ministrado nos contextos de pesquisa abordando os *Outros* selecionados que será detalhado mais a frente.

outras crianças que são de um *status* socioeconômico mais elevado, etc. Mesmo com crianças na faixa etária de dois anos e meio já era possível verificar tais representações.

Percebendo esses aspectos representativos na vida das crianças em relação à desigualdade social, somando-se a pertinência em se falar sobre os sujeitos que são apagados discursivamente através do poderio socioeconômico, conjuntamente, construímos uma proposta metodológica que abrangesse essas questões, porém com o objetivo de se observar como se relacionam as representações de um outro grupo de crianças da mesma idade, porém pertencentes a um diferente contexto socioeconômico. Assim, a partir desse viés, buscamos realizar a pesquisa em conjunto com uma escola da rede privada de ensino que possui crianças na mesma faixa etária (de sete a onze anos de idade) das crianças da ONG, contudo, em condições materiais muito distintas.

Todos esses aspectos, profissionais, acadêmicos e pessoais, permitiram que pudéssemos construir esta pesquisa que pretende verificar a construção das representações que cada grupo possui sobre os sujeitos estigmatizados selecionados e realizar uma comparação das relações existentes considerando aspectos sobre a cultura e identidade presentes em cada grupo, sempre levando em consideração o contexto em que os grupos estão inseridos, que é a região Sudoeste do Paraná.

1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Quanto a nossa proposta, nos atemos em verificar representações de diferentes grupos de crianças da mesma faixa etária, porém distintos em outras categorias, como por exemplo, a questão socioeconômica, acesso a bens materiais e culturais, etc.; e também, procuramos observar como os grupos veem o negro, o indígena, o haitiano, entre outros grupos sociais (como o mendigo, o praticante de delitos), e a desigualdade social. Sempre considerando que as representações podem diferir em relação à organização sociocultural em que cada sujeito está localizado. Define-se organização sociocultural o ambiente escolar, familiar, social, racial, geográfico, religioso e econômico, em que o sujeito está inserido. É nele que sua identidade se constrói, seus paradigmas, suas noções de mundo, sua cultura cria raízes, etc. É, portanto, neste ambiente que o sujeito constrói suas representações da sociedade, e, a partir disso, perpetua discursos que carregam essas representações, criando um ciclo cultural que é repassado de geração a geração.

Para este estudo cabe verificar como as representações a respeito do *outro* são evidenciadas em dois grupos distintos de crianças: um grupo de crianças de uma Organização Não Governamental que atende crianças carentes provenientes de periferias do município, e outro grupo composto por crianças de uma escola da rede privada de ensino. Esses dois grupos podem ou não possuir diferentes representações acerca do *outro*, compará-los de maneira que possamos identificar como são construídas as relações sociais de cada grupo, nos permite visualizar, por sua vez, como estão postas as organizações sociais da sociedade local.

A partir dessa ótica, pretendemos responder a alguns questionamentos: Quem é *esse outro* e qual a relação existente desse *outro* com cada grupo? A situação socioeconômica prepondera na construção das representações acerca do *outro*? Por se tratarem de crianças pertencentes a uma mesma região, porém, localizadas em diferentes polos socioeconômicos, qual é a relação que se pode haver entre as diferentes representações se consideradas ressonâncias de representações que as crianças apreendem de seu contexto cultural?

Essas perguntas nos direcionam para uma trajetória que identifique como estão organizadas as relações sociais do município. Averiguar, portanto, quais são as representações de cada grupo e identificar como estas se organizam nas relações sociais de cada grupo para com o seu *outro* específico, tornam-se nosso objetivo principal de pesquisa. De maneira mais específica, pretendemos ainda, verificar como estão construídas essas representações considerando o contexto social em que as crianças estão inseridas e analisar a relação das representações de um grupo face às do outro grupo.

Observar como as representações dos diferentes grupos são e estão construídas dentro de cada contexto específico, localizado dentro de um contexto cultural maior, que é a região Sudoeste do Paraná, torna-se importante, pois, será possível analisar como se dão as relações culturais e identitárias. A pesquisa poderá gerar reflexões a respeito das práticas escolares sobre o tema proposto, bem como, se essas práticas estão sendo efetivas e em qual direção estão prosseguindo.

Para a área de Letras e afins, também será de grande interesse e aproveitamento, pois, gerará objetos passíveis de análise linguístico-discursiva, contribuindo assim para o desenvolvimento deste campo de conhecimento. Para a área da Sociologia e também para a sociedade, será de grande valia, pois se proporá verificar as relações sociais, culturais e ideológicas presentes na sociedade sudoestina a partir das representações identificadas dos diferentes agrupamentos selecionados. Uma contribuição de extrema relevância social é a busca por minimizar as situações de preconceito e racismo que este trabalho poderá empreender.

Destacamos também alguns estudos realizados que nos auxiliaram a compreender nosso objeto e objetivo de pesquisa, bem como a traçar nosso percurso até os objetivos em se pesquisar o que se pesquisa. Alguns deles se encontram no corpo de nosso texto, outros serviram como forma de localizar as pesquisas recentes sobre nossa temática. O primeiro deles de autoria de Santos (2010), com o título “‘Nós só conseguimos enxergar dessa maneira’...; representações e formação de educadores”, tese de doutorado realizada na região Sudoeste, onde nosso município está localizado, sobre representações de educadores indígenas. Sobre a questão haitiana na região, Giacomini (2017), bem como outros estudos sobre as questões da representação e identidade em grupos marginalizados realizados.

Em relação ao estudo das representações do *outro* abordado aqui em nossa temática, não encontramos estudos que abordassem a construção discursiva e sociológica desse *outro* que é muitas vezes invisibilizado pela cultura e sociedade sudoestina. Há grande lacuna de pesquisas realizadas com o intuito de criticar e/ou apontar as necessidades de mudança de discurso, de posicionamento social em relação a esses grupos nessa região específica. Para isso, novamente destacamos a importância de se falar, de se mostrar como tais grupos são compreendidos pela sociedade sudoestina do Paraná.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco partes: a primeira delas trata-se da introdução ao tema proposto, os objetivos e perguntas de pesquisa, etc.; a segunda parte é relativa aos detalhamentos metodológicos da pesquisa; a terceira parte refere-se ao desenvolvimento teórico, que foi dividida em três partes em que foram abordados os temas teóricos de maior interesse e pertinência para nossa análise de material; e a quarta parte atinente à análise das representações e a quinta as considerações de pesquisa.

Na segunda parte há a subdivisão em três subitens do grande aspecto teórico intitulado “Cultura, Representação e Linguagem”. O primeiro deles aborda a questão do conceito de cultura através dos tempos, o segundo subitem as questões da linguagem e da representação, e, no terceiro item abordamos os aspectos teóricos referentes à identidade e seus desdobramentos na sociedade.

Na quarta divisão da dissertação apresentamos as análises das representações. Achamos pertinente dividi-las em quatro subitens relativos aos tópicos que abordamos no

curso dado nas instituições como explicaremos no capítulo seguinte, sendo assim, elas foram nomeadas de acordo com algum dado que nos chamou atenção na fala e/ou produção escrita das crianças. Finalizamos com a quinta parte abordando algumas considerações sobre a pesquisa.

Ao final desta pesquisa anexamos o plano de aplicação das aulas nas instituições, em que constam todos os materiais utilizados nas aulas, além dos documentos solicitados às instituições referente à deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de tudo, vale-se dizer que concordamos com Minayo (2001) em afirmar que o objeto de estudo das Ciências Sociais, e, ao qual este trabalho está relacionado, é um objeto histórico. Ou seja, significa que a existência das sociedades está em um “[...] determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (MINAYO, 2001, p. 13). Podemos dizer que nosso objeto de pesquisa é um objeto dinâmico, localizado em uma sociedade viva e em constante transformação, que reflete e refrata sua estrutura através das relações simbólicas e materiais por ela construída.

Sendo o objeto dessa pesquisa a realidade social, aqui é concebida de maneira dialética, significa que a realidade social é vista a partir de suas relações entre as condições objetivas e as condições subjetivas de existência. As condições objetivas referem-se às que ocorrem externamente ao homem, como a divisão de sexos e as necessidades materiais, por exemplo, e, as condições subjetivas seriam as condições que dependem da vontade humana, que são construídas a partir das objetivas (DEMO, 1995). Consideramos que:

A realidade social não é determinada, mas **condicionada**, o que permite atribuir-lhe maneiras típicas, tendenciais, regulares do seu acontecer. É previsível nesta medida, bem como planejável, manipulável, ou seja: pode em parte ser feita pelo homem (DEMO, 1995, p. 94, grifo do autor).

É condicionada no sentido em que a realidade social é construída historicamente, a partir de formações históricas que são condicionadas a contextos materiais específicos e disponíveis para que estas pudessem ser realizadas. Isso pressupõe que a realidade social é permeada por movimentos históricos, não podendo ser observada por uma ótica essencialmente estruturante da realidade, que ignora as condições históricas sociais, observando-a como produto e não como processo. Conforme aponta Demo (1995, p. 89) “a história se ‘move’ por leis necessariamente objetivas, mas a par de seu lado objetivo natural, possui o lado subjetivo, político, de conquista humana cultural”.

Propomo-nos em abordar nosso contexto de pesquisa de maneira a vê-lo como cenário dinâmico, arena de disputa discursiva, contraditório e que se (re)constrói dentro de uma dinâmica histórica que atravessa os sujeitos nela inscritos. Santos (2010) aponta os caminhos percorridos pela Linguística Aplicada em apresentar-se como horizonte comprometido ético e

político em agir para a transformação social, questionador das bases até então tidas como seguras pela realidade social, bases estas positivistas e estruturais.

As perspectivas adotadas pela Linguística Aplicada são interdisciplinares (MOITA LOPES, 2009), pois se propõe em construir um olhar pautado além de uma linguística positivista, mas que enxergue outras percepções advindas de outras áreas de conhecimento científico para que a realidade social possa ser compreendida. Assim, mostra-se um caminho mestiço e nômade, principalmente por propor-se a pensar de forma diferente além dos paradigmas consagrados nas áreas de pesquisa (FABRICIO, 2006 apud MOITA LOPES, 2009).

Por entendermos que o sujeito social é composto de inúmeros fragmentos de identidades, que reconstrói a realidade social em que vive de maneira fluida, admitimos a necessidade de observá-lo de maneira a considerar sua heterogeneidade. Apreendendo que estamos imbricados em um mundo em que há intensa relação de poder nas práticas sociais, e que esta relação é materializada discursivamente em vias ideológicas, lançamos a asserção de Moita Lopes (2009, p. 22) sobre a necessidade de se pensar “formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem”.

Considerando a intrínseca relação existente entre a linguagem, a cultura e a representação com o processo de identificação do sujeito com o mundo, pretendemos realizar a tematização deste processo em nossos métodos de pesquisa. Conforme asserções buscadas em Gil (2008), esta pesquisa caracteriza-se por ser explicativa, pois pretende identificar os diversos fatores que contribuem para a construção das representações em que participantes de pesquisa percebem a sociedade em que estão localizados, em detrimento de suas próprias questões identitárias. Entretanto, isto não exclui o fato de haver uma primeira descrição dos fatores que, a princípio, foram observados dentro do contexto social recortado para análise.

Para, portanto, realizar a geração dos dados, utilizamos a Pesquisa-ação, que se caracteriza por ser:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A Pesquisa-ação caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que envolve o pesquisador e os participantes de determinada instituição social ou círculo social na resolução

de problemas encontrados *a posteriori*. Ou seja, é na interação com o ambiente pesquisado que os possíveis problemas antes meramente apontados se elucidarão, não sendo definidos por apenas uma pessoa, contudo, tomarão forma durante o processo de interação entre pesquisador e ambiente pesquisado. É uma espécie de pesquisa colaborativa entre as partes, em que pesquisador e participantes encontram soluções em conjunto para resolução de um problema (THIOLLENT, 1986).

É diferente da observação participante em que pauta-se através “do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto” (NETO, 2001, p. 59). Neste tipo de pesquisa o pesquisador apenas utiliza-se de um papel mais próximo do contexto pesquisado para que os participantes possam ter mais segurança e confiança no pesquisador, sendo a participação caracterizada mais pela figura do pesquisador para que os participantes possam se identificar com ele/ela, gerando mais aceitação pelo grupo pesquisado (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação já difere em alguns termos da observação participante. De fato quando se faz pesquisa-ação há um ambiente participativo, porém, é preciso que haja participação dos sujeitos investigados na resolução de problemas identificados na situação de pesquisa. Há uma contribuição de ambas as partes na construção de uma ação que se volta ao grupo pesquisado e também ao pesquisador, que por sua vez, também é um sujeito. O pesquisador, neste caso, desempenha “[...] um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1989, p. 15).

Em nossa pesquisa, a pesquisadora faz parte de ambos os ambientes pesquisados, portanto, não há uma necessidade de aproximação visando confidencialidade dos sujeitos de pesquisa. Na geração dos dados, conforme será mais bem descrita no subitem 2.2, nos pautamos em construir um curso com assuntos previamente selecionados (justificativas e descrições das escolhas dos assuntos selecionados constam no item), em que foram abordadas as questões e objetivos da pesquisa. Conforme demos condução à aplicação do “curso”, foi possível identificar alguns problemas referentes às representações que as crianças manifestaram em relação as suas próprias identidades bem como em relação à construção do ambiente social em que estão localizadas.

O intuito, portanto, foi que a cada finalização dos assuntos abordados e a retomada nos próximos encontros que tivemos, os problemas identificados foram sendo trabalhados em conjunto com o grupo, de maneira que eles próprios iam tomando consciência desses

problemas. Ao longo da pesquisa iremos abordar com mais precisão tais afirmações sobre a participação de ambos os sujeitos da pesquisa – as crianças e também a pesquisadora.

2.1 OS LOCAIS E OS PARTICIPANTES

Os locais designados para pesquisa foram selecionados de acordo com a vivência profissional da pesquisadora. Na ONG realizava trabalho voluntário desde 2015 com atividades relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças de dois anos até nove anos de idade. Já na escola de rede privada, o contato se deu no ano de 2017 como profissional de Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensinos Fundamental I e II.

O anseio inicial de realizar um estudo que verificasse as representações das crianças dos dois ambientes começa com meu contato com a ONG. Ao presenciar algumas falas negativas do imaginário das crianças pequenas da instituição (até cinco anos), sobre a ação policial na cidade, me fizeram questionar a relação que essas crianças têm com seu próprio ambiente sociocultural. Além disso, por estar como profissional em outra instituição que atende crianças de nível socioeconômico elevado, esse primeiro questionamento passa a carregar um sentido mais amplo, quando consideramos que ambas as instituições atendem crianças do mesmo município, com a mesma faixa etária e que apresentam representações muito distintas acerca de alguns temas.

Desta maneira traçamos as objetivações da pesquisa de modo a entender como estão organizadas as representações de ambos os grupos a fim de compará-las para compreendermos como eles se organizam dentro de um contexto maior que é o município. Além de que, ambos os grupos são representativos do contexto macro a qual pertencem – região Sudoeste do Paraná. Assim, detalharemos na sequência o contexto e os participantes de ambos os locais.

2.1.1 Contexto A: Organização Não-Governamental

A Organização Não-Governamental em que esta pesquisa foi realizada localiza-se na área rural do município, entretanto, não atende crianças da área rural, mas crianças da periferia do município. A ONG iniciou-se em 2007 com voluntários da Pastoral da Criança que realizavam trabalhos de assistência social às famílias carentes que habitavam as margens da BR 158. Com o passar do tempo (anos 2011 e 2012), as famílias foram transferidas pela prefeitura da cidade a residências mais adequadas – as famílias não possuíam condições mínimas de habitação, como saneamento básico, por exemplo. Contudo, as crianças e adolescentes continuaram expostas a problemas como drogadição, violência doméstica, prostituição, abusos sexuais e psicológicos.

O funcionamento da ONG é garantido através de doações e apoio da Prefeitura Municipal que fornece a merenda escolar e o transporte escolar até a instituição, uma vez que, conforme descrito acima, localiza-se em área rural. A primeira sede da ONG era localizada próxima ao local em que as famílias moravam – BR 158, sendo um local alugado e que sofria com vandalismos frequentes. Em 2016 a ONG foi transferida para um local próprio com estrutura maior para melhor atender as crianças, contudo, localizado na zona rural.

Até o presente momento, a ONG atende em torno de cinquenta crianças entre 2 a 12 anos de idade, sendo divididas em dois grupos: o primeiro grupo define-se por crianças menores, de dois até cinco anos de idade, que permanecem por tempo integral na instituição; o segundo grupo caracteriza-se por crianças de seis a doze anos de idade que pelo período da manhã frequenta o ensino regular da rede pública municipal, permanecendo na ONG no período da tarde. Cada grupo conta com uma professora responsável pelo atendimento da turma que realiza atividades pedagógicas e de reforço escolar, sendo que as crianças contam com diversas outras atividades oferecidas por voluntários, tais como atendimento psicológico, aula de música, balé, esportes e recreação, aulas de tricô e crochê, aulas de línguas estrangeiras, etc.

A instituição tem um papel muito importante na vida das crianças e de suas famílias, pois além de oferecer pelo menos três refeições diárias e atividade extraclasse, a ONG dá auxílio psicológico para as crianças. Para nossa pesquisa, selecionamos o segundo grupo, de crianças de seis a doze anos de idade, tendo em vista que era o grupo com maior quantidade de crianças da instituição – cerca de 20 crianças matriculadas, bem como por estarem em idade escolar poderíamos visualizar as práticas pedagógicas em relação ao tema proposto. Tal

grupo conta com meninos e meninas de variadas idades dentro da faixa etária seis a doze anos, sendo considerado um grupo misto.

Meu contato com a instituição, conforme já comentado anteriormente, se deu através de aulas voluntárias de língua inglesa para o grupo de crianças menores (até cinco anos de idade), realizadas inicialmente no ano de 2015. Desde esse ano sempre mantive contato com a ONG e o trabalho por eles desenvolvido na vida das crianças. Após o interesse em pesquisar alguns aspectos discursivos observados é que realizei a proposta para a coordenação pedagógica em aplicar um curso que envolvesse as questões anteriormente pontuadas.

2.1.2 Contexto B: Escola de Rede Privada

O segundo grupo pesquisado trata-se de um quinto ano de uma escola de rede privada do município. Tal escola é considerada como uma das pioneiras na região a atender alunos dentro do segmento privado, além de ser uma instituição de grande renome atendendo diversos alunos da região. Esta instituição funciona desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola conta com estrutura muito ampla e está sempre colocando os alunos em contato com a tecnologia.

Os alunos desta instituição são provenientes de ambientes socioeconômicos mais elevados, sendo considerados de classe média alta a classe alta. A escola está localizada em bairro nobre do município, atendendo alunos não apenas do bairro, mas do entorno da cidade e também de municípios da região Sudoeste do Paraná. Com grande tradição no ensino, esta instituição é modelo para outras do mesmo segmento na região.

Em relação ao grupo de alunos escolhidos para participar da pesquisa, foram levados em conta alguns aspectos: 1) crianças que mais se aproximassem da mesma faixa etária da maioria das crianças do primeiro grupo; 2) disponibilidade da equipe pedagógica da escola, e 3) disponibilidade da professora da turma. Assim o grupo selecionado foi uma turma de quinto ano com aproximadamente vinte e cinco crianças entre nove a onze anos de idade.

Dentre as crianças da turma, podemos dizer que grande parte é proveniente de áreas nobres da cidade, como grande parte do público atendido nesta instituição, havendo crianças na turma que ou estudaram na mesma instituição desde o início da vida escolar, ou são provenientes de outras escolas da rede privada. A turma é bem variada em relação ao gênero das crianças, estando dentre este número meninos e meninas incluídos.

A respeito de meu contato com essa instituição, ele inicia-se no ano de 2016 com minha contratação como professora de língua inglesa. Depois de compartilhado nosso interesse em pesquisar o ambiente escolar com a coordenação pedagógica da instituição, recebemos prontamente o aceite e demos encaminhamento aos procedimentos legais em relação ao Comitê de Ética para realizar nossa pesquisa em ambas as instituições.

2.2 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

De forma resumida, o processo de geração dos dados da pesquisa considerou um curso de duração de 08h/aulas em cada instituição abordando os seguintes temas: o índio, o negro, o haitiano e a desigualdade social. Dessa maneira, construiu-se um plano de aplicação desse curso e que posteriormente foi apresentado à equipe pedagógica das instituições para que pudesse haver a aceitação ou não da proposta. Após o aceite das instituições, dos procedimentos para o comprometimento ético da pesquisa e da organização das datas para execução do plano com as respectivas equipes de cada escola, é que os dados começaram a serem gerados.

Esta pesquisa foi deliberada com parecer positivo em relação a sua execução pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná de junho de 2016, cadastrado sob o número 67278017.8.0000.5547 referente ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. Essa deliberação ocorreu após o aceite documentado e devidamente protocolado junto ao Comitê de Ética, juntamente com todos os documentos exigidos pela plataforma (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de uso de Som e Voz, etc.). Após o termo de deliberação, nos reunimos com as instituições e organizamos a aplicação do plano de aulas de acordo com a disposição das atividades letivas de cada ambiente de pesquisa.

Em relação ao plano de aplicação – o mesmo encontra-se anexo à pesquisa –, este foi aplicado em ambas as instituições, sem alterações no planejamento, com os mesmos materiais selecionados para ambas. Os materiais e a maneira com que foram organizados em cada aula foram pensados de modo que pudessem permitir que houvesse a menor interferência da pesquisadora nas representações das crianças, bem como o andamento das aulas, como será apresentado na análise.

A partir dos questionamentos que propomos responder ao início desta pesquisa, considerando nossos objetivos para sanar nossa inquietação investigativa e, baseadas em nosso referencial teórico apresentado para compreendermos os aspectos referentes a nosso objeto de pesquisa; organizamos algumas categorias de análise. As categorias de análise foram indicadas de acordo com os tópicos abordados em sala de aula (o índio, o negro, o haitiano e a desigualdade social). Reunimos as representações dos grupos em cada tópico no capítulo da análise e traçamos as observações pertinentes sempre atentando em responder as nossas indagações iniciais da pesquisa.

Em relação à escolha dos temas trabalhados com os contextos de pesquisa (negro, índio, haitiano e a desigualdade social), justificamos tais escolhas, principalmente, pela invisibilidade dos sujeitos temas de nosso curso na região Sudoeste do Paraná. Além de que, é na proximidade da pesquisadora com os contextos pesquisados é que foi notado o aparente distanciamento para com os temas que abordamos em nossa geração de dados.

Sobre o indígena, que é o primeiro assunto a ser abordado nas aulas, é através de meu contato – conforme já comentado anteriormente – com a comunidade escolar indígena, de leituras de pesquisas realizadas no entorno Sudoeste do Paraná (SANTOS, 2010), e também, devido à presença de grupos indígenas na região que são invisibilizados pela sociedade que os envolvem dentro de um discurso monoculturalista que escolhemos abordar o sujeito índio com as crianças. O índio é frequentemente retratado na vida diária dos moradores da região como vendedores de artesanatos nas ruas e beiras de estradas, preguiçosos, pobres, aproveitadores, bêbados, dentre outros aspectos negativos que os moradores retratam.

Considerando nossos objetivos e questionamentos de pesquisa, selecionamos duas aulas para abordar a questão indígena no Brasil. Iniciamos perguntando aos alunos quem para eles era o índio, após esse momento mostramos algumas imagens de índios brasileiros em que os alunos foram questionados oralmente sobre os sujeitos que ali estavam representados. As imagens foram escolhidas através da plataforma Google Imagens, estando relacionadas às representações essencialistas de índios, bem como imagens de índios portando objetos não considerados pela ideia essencialista como pertencentes aos grupos indígenas (relógio, celular, Coca-Cola, etc.).

Após essa parte da aula, mostramos dois vídeos sobre os índios: 1) o primeiro vídeo intitula-se “Os Indígenas: Raízes do Brasil” realizado pelo canal do YouTube “Enraizando” que é um projeto educacional realizado pelo Rizoma Estúdio em 2014, que promove a informatização através de animações; 2) o segundo vídeo tem o título de “Documentário Índios no Brasil” realizado pela TV Escola, o acesso deste vídeo deu-se através do *site*

YouTube. A escolha do primeiro vídeo deu-se por ser um vídeo muito informativo que desmistifica muitas ideias já escolarizadas a respeito da vida dos índios e também os localiza atualmente dentro da política capitalista.

O segundo vídeo foi escolhido por se tratar de pessoas reais que realizam atividades distintas (estudantes, adolescentes, donas de casa, professores, comerciantes, artistas, etc.), de várias regiões do Brasil que respondem quem para eles seria o índio, bem como, o vídeo traz indígenas de todo o Brasil, comentando sobre sua cultura e a ressignificação do ser índio no Brasil atual. Ambos os vídeos foram escolhidos com o intuito de romper algumas ideias cristalizadas pelas crianças. Após assistirem aos vídeos a pesquisadora comentava com eles o que eles achavam sobre cada vídeo e o que julgavam interessante sobre as informações repassadas. Depois da discussão, ao final da aula, todos recebiam papéis em que respondiam o seguinte questionamento: “Quem para você é o índio?”. Nos papéis eles não deveriam colocar seus nomes e não podiam compartilhar qualquer informação com os colegas, para que as respostas não fossem influenciadas, após responderem deveriam entregar à pesquisadora.

Nas aulas três e quatro abordamos como tema (o negro) seguindo a mesma metodologia adotada para com o indígena: foi perguntado às crianças sobre quem para eles é o negro, visualizaram imagens de pessoas negras em diversas atividades, em seguida comentariam sobre tais, para posteriormente assistir alguns vídeos que denotassem sobre o negro no Brasil. As imagens selecionadas que retrataram os negros foram retiradas da plataforma de busca Google Imagens, sendo selecionadas diferentes imagens como pessoas negras trabalhando, realizando capoeira, danças de origens africanas, apresentações em teatros, crianças negras, tribos africanas, imagens de escravos norte americanos e brasileiros no início do século XX, etc. Selecionamos as imagens com a ideia de mostrar diferentes contextos para verificar se os alunos tem consciência das influências da cultura negra na construção da identidade nacional, bem como se os alunos possuem consciência da desigualdade que os negros sofrem devido ao racismo. Todas as vezes que as mostramos questionávamos quem estava sendo representado na imagem, quais atividades faziam, etc.

As crianças visualizaram dois vídeos retirados do YouTube: 1) o primeiro deles é da série “Enraizando”, porém sobre as raízes africanas da história brasileira; 2) o segundo vídeo é um curta metragem feito no Brasil pela TV Cultura intitulado “Vista minha Pele”, em que aborda um mundo em que os brancos ocupariam o lugar dos negros e assim vice-versa. A partir dos dois vídeos podem-se trabalhar questões relacionadas ao preconceito e ao racismo muito presente na região Sudoeste do Paraná. Este é um dos motivos que escolhemos trabalhar com a imagem do negro dentro de nosso curso, tendo em vista a invisibilidade do

negro na região – muitas pessoas desconhecem e desacreditam da influência do negro na história da formação da região Sudoeste do Paraná –, bem como, a mais recente vinda de imigrantes haitianos para trabalhar na região.

Após assistir e discutir sobre os vídeos, as crianças responderam quem para elas seria o negro. Abordamos também, a questão da imigração haitiana no município e região. No início do curso, não havíamos separado um tópico específico o haitiano, porém, ao iniciar a aplicação das aulas, notamos fortemente a curiosidade das crianças sobre o haitiano. Incluímos os haitianos na aula que aborda os negros, sendo trabalhado ao final da aula.

O haitiano foi assunto surgido em todas as aulas que trabalhamos com as crianças, sendo após finalizarmos o assunto da influência negra na história do Brasil, abordamos e discutimos algumas questões específicas sobre os haitianos. A razão por dividirmos, de certa forma, o negro em uma categoria e o haitiano em outra, é devido o objetivo de tratarmos das questões especificamente envolventes sobre o tráfico de escravos no Brasil, as influências e as ressonâncias que perduram até hoje no modo com que os negros são tratados no país.

A questão haitiana é algo muito recente e desestabilizador – como veremos na análise – nas estruturas de identificação dos moradores do município, pois, além de serem negros, ou seja, alvo de racismo e preconceito na região, os haitianos carregam o fardo de serem imigrantes em uma terra que despreza o imigrante e que tem orgulho da descendência europeia caucasiana. Os haitianos são diversas vezes considerados como estranhos e de certa forma invasores, por não falarem bem o português, por vestirem-se de forma diferente, por portarem-se de maneira diferente, e ainda, por ocuparem vagas de emprego de pessoas “de bem” moradores da cidade e região.

Os dados referentes aos haitianos foram gerados em todas as aulas, diversos comentários, histórias contadas pelas crianças, e de maneira mais específica, na aula que abordamos os negros as crianças assistiram um vídeo retirado do YouTube com o título de “*Rekomansê*” realizado por estudantes de jornalismo da cidade Chapecó-SC sobre a situação dos haitianos na região. Após discutirmos o vídeo, as crianças responderam em um papel quem para eles seria o haitiano.

Nas aulas cinco e seis abordamos a questão da desigualdade social, que é de longe o aspecto em que as crianças mais se identificaram durante a realização do curso. Novamente seguimos a metodologia que estávamos adotando nas outras aulas, porém, nestas aulas adicionamos algumas perguntas em que os alunos responderam sobre questões a respeito do bairro em que vivem. Sobre existir violência, se há segurança, se há moradores de rua no bairro, como é a distribuição de bens e serviços, se eles gostam do lugar em que vivem, se há

mais pessoas ricas ou mais pessoas pobres nos bairros, etc. As questões foram escritas em um papel que foi entregue à pesquisadora ao final da aula.

Antes de fazermos tais questionamentos, mostramos algumas imagens aos alunos em que estes puderam comentar sobre cada uma. As imagens foram retiradas da plataforma Google Imagens, em que retratavam a desigualdade social e a violência urbana das cidades. Mostramos aos alunos pessoas pedindo esmola, morando nas ruas, crianças trabalhando, policiais patrulhando, pessoas encarceradas, movimentos sociais, contrastes urbanos (favela e prédios modernos), etc. Posteriormente à discussão, as crianças responderam aos questionamentos sobre os locais em que vivem. Em seguida reproduzimos uma reportagem retirada do YouTube, feita pelo canal Bandeirantes em um programa intitulado “Domingo Espetacular”, a respeito de uma postagem de uma bancária negra em redes sociais sobre uma foto de uma família branca pedindo esmola. A equipe do programa foi atrás dos moradores e da mulher que postou a foto em uma rede social pedindo que outras pessoas ajudassem.

Escolhemos tal vídeo por justamente podermos discutir com as crianças a questão racial e a distribuição de renda no país. Após esse vídeo, reproduzimos outros dois vídeos sobre a desigualdade social: um deles abordava a construção histórica e cultural do Brasil em aspectos desiguais entre os povos negro, indígena e mestiço sendo narrado por uma criança de onze anos (“Desigualdade Social”, vídeo de 2 minutos e 50 segundos feito por Valéria Salgado e reproduzido diretamente do canal da autora no *site* YouTube); o outro apontava a diferença de duas pessoas convivendo em uma mesma cidade, porém, de forma social diferente (“Desigualdade social – curta metragem”, retirado do canal do YouTube “GamerYTBR” produzido por estudantes do Ensino Médio para a disciplina de Sociologia). Depois de discutirmos sobre os vídeos, as crianças responderam em um papel o que eles achavam que seria a desigualdade social.

Nas duas últimas aulas retomamos os aspectos já trabalhados, as crianças comentaram sobre o que chamou mais atenção em todas as aulas e o que puderam apreender com o que discutimos. Em seguida, as crianças escreveram um texto relatando sua história de vida, suas aventuras, descreveram como é a casa em que vivem, com quem vivem, contaram sobre a escola, as relações sociais que possuem e relataram qual assunto que mais se identificaram durante o curso e o motivo pelo qual fizeram tal escolha. Após escreverem, as crianças entregaram o texto para a pesquisadora finalizando o curso.

Como nosso objetivo inicial é verificar as representações que as crianças possuem acerca de seu *outro*, elaboramos as aulas para que pudéssemos visualizar como as crianças veem cada um dos sujeitos selecionados para discussão. Todo o material que selecionamos

para as discussões foi pautado nas interações com as crianças, procurou-se entender as representações delas sobre o *outro*. As questões das interações sempre foram direcionadas para o contexto local de identificação das crianças. Os vídeos selecionados foram escolhidos para que alguns aspectos cristalizados pudessem ser questionados e que se pudesse haver uma tomada de consciência das crianças em relação à sociedade em que vivem.

Para que os dados pudessem ser mantidos de forma a não se perder qualquer aspecto pertinente sobre o contexto a ser pesquisado, as aulas foram gravadas em áudio para uma posterior transcrição a fim de serem mantidas as observações mais fiéis quanto possível ao seu contexto quanto possível. Além disso, a pesquisadora utilizou-se de diário de campo em que pode fazer anotações sobre o que foi possível observar no decorrer da geração de dados, porém, este diário serviu para consulta apenas e para lembrar questões tratadas, falas dos alunos em que o gravador talvez não tenha captado, dentre outros aspectos.

2.3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados a partir dos termos emergentes nas discussões. Dessa maneira reunimos todas as representações que as crianças possuíam, sendo estas nossas categorias de análise, que são o índio, do negro, do haitiano e a desigualdade social,. Os comentários das crianças gravados e posteriormente transcritos², as anotações que eles fizeram nos papéis no decorrer do curso incluímos nas categorias, como poderá se visto no capítulo das análises. Devido a nosso objetivo ser verificar essas representações, sem destacar uma ou outra representação, nossa tentativa foi de organizar as categorias de maneira equilibrada em que pudemos reunir todos os aspectos correspondentes que surgiram nas manifestações discursivas dos participantes.

Além disso, como nossos questionamentos vão à direção de observar como o discurso age nas relações sociais de nossos participantes de pesquisa Organizamos os dados para que tais indagações pudessem ser respondidas e atentadas por nossa análise. Dessa maneira, incluímos nas análises algumas imagens das respostas dos alunos escritas em atividades e a transcrição das discussões realizadas. Podemos afirmar que diversos aspectos surgiram no momento de nossa análise, aspectos que poderão ser tratados de maneira mais

² As transcrições foram baseadas conforme regras de PRETTI (1999). Contudo, utilizamos apenas os sinais que foram pertinentes para nossa interpretação dos dados.

aprofundada, também, em trabalhos futuros, dado a complexidade do tema e a quantidade de dados gerados para esta pesquisa.

Destacamos também, que cada assunto que delimitamos para análise, são assuntos delicados que merecem atenção e cuidado ao ser analisados, por corresponderem diretamente à organização social do mundo em que nossas práticas discursivas estão imbricadas. Assim, para esta pesquisa nos atemos na análise, a princípio, em responder nossos questionamentos, entretanto, tendo a consciência de que há muito material e aspectos que surgiram e que de certa forma não havíamos previsto na fase anterior à execução do plano de aplicação das aulas. Tais aspectos poderão ser verificados em futuros trabalhos.

3 CULTURA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

Este capítulo abordará as concepções de cultura, representação e identidade. Em um primeiro momento, nos atemos em abordar as questões que envolvem o desenvolvimento do conceito de cultura do século XVIII até nossos dias, por entendermos que falar sobre este desenvolvimento e como ele foi se delineando através do tempo, chegando ao sentido que hoje construímos em nossa sociedade, é de tal forma fundamental para que possamos compreender nosso objeto de pesquisa.

Assim, propomos iniciar nossa reflexão com o desenvolvimento do conceito de cultura (item 3.1), partindo em um segundo momento para as questões da dinâmica cultural que hoje permeiam e direcionam a forma com que enxergamos nossa sociedade. No item 3.2, abordaremos a relação existente entre a linguagem e a representação, pois compreendemos a intrínseca relação entre esses dois conceitos dentro da sociedade. Para compreendermos melhor, será tratada, dentro deste aspecto, a linguagem como construção social, para, posteriormente, adentrarmos nos conceitos de linguagem, ideologia e discurso.

Finalizando este momento da pesquisa, propomos refletir sobre a relação existente entre a identidade como representação. Os aspectos que norteiam as diversas representações e organizações da identidade, bem como a questão do racismo e preconceito racial também foram abordados dentro deste item.

3.1 O CONCEITO DE CULTURA

A ideia que temos de cultura passa por um longo trajeto de sentidos, evocados por diversas vezes ao longo de nossa história como humanidade. As relações das ideias de “algo culto”, “não culto”, “falta de cultura”, etc., vêm de uma descontínua trajetória histórica que passará desde algo referente aos cuidados com a terra, até (e além) dos conceitos difundidos pelo Iluminismo. Em um primeiro momento é justo falar sobre o desenvolvimento do conceito da palavra cultura na Língua Francesa, pois é a partir desta língua que esta palavra ganhará forma e sentido, para, posteriormente línguas vizinhas o apreenderem, como o inglês e o alemão, por exemplo.

Eagleton (2011) observa que a palavra “cultura” advém de lavoura ou de cultivo de lavoura, sendo sua raiz latina *colere* podendo significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a proteger e adorar. *Colere*, por sua vez, desemboca dois termos muito interessantes: *cultus* e *colonus*. O primeiro, *cultus*, reflete o termo religioso “culto”, sendo mais tarde, como nos mostra a história, relacionado ao sentido de cultura como algo transcendente, sagrado. Já *colonus* relaciona-se ao termo contemporâneo “colonialismo”. Conforme Eagleton, “[...] cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois polos, positivo e negativo, que o conceito nos dias de hoje, está localizado” (2011, p. 10-11).

O termo cultura vai passar por mudanças em sua relação semântica ao longo dos séculos. Primeiro ela vai denotar sentidos relacionados a uma atividade, passando por longos anos até ir metaforicamente transformando-se em questões espirituais, como se fosse uma entidade. O substantivo cultura irá aparecer primeiramente na França e na Inglaterra, sendo posteriormente incorporada a outras línguas, como o alemão, em que irá ser grafada, primeiramente como *Cultur*, para posteriormente ser transformada em *Kultur* (THOMPSON, 2011). No século XVI nota-se a formação do sentido da palavra cultura distanciando-se da ideia de estado de algo cultivado – neste caso, a terra. Contudo, passa a designar uma ação, ou seja, de “terra cultivada” passa a ter um sentido de “cultivar a terra”. Apenas na metade do século XVI é que se nota uma conotação de sentido figurado de *cultura*, designando a cultura de uma faculdade, o trabalhar para desenvolvê-la (CUCHE, 1999).

Do cultivo de grãos, passa a estar relacionada ao cultivo da mente. Até o fim do século XVIII e início do século XIX, a ideia de cultura relacionada ao processo geral ou ao produto desse processo, não era uma concepção comum (THOMPSON, 2011). Cultura vai aparecer no Dicionário da Academia Francesa de 1718 implicando sempre um complemento, como por exemplo, “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, entre outros. Com o passar do tempo, a noção de cultura começa a se libertar de seus complementos e passará a designar o estado de espírito que foi cultivado pela instrução, a educação do espírito, o estado de espírito daquele que tem cultura (CUCHE, 1999).

Essa noção de cultura é exponencial dentre os pensadores do Iluminismo, pois, se acreditava que cultura era o somativo dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade. É neste momento que se observa uma estigmatização do sujeito que “não tem cultura”, observado, conforme nos mostra Cuche (1999), no Dicionário da Academia de 1798, a separação entre “um espírito natural e sem cultura”:

“Cultura” se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época. Se o movimento iluminista nasceu na Inglaterra, ele encontrou sua língua e seu vocabulário na França (CUCHE, p. 21, 1999).

A ideia de cultura é então remetida ao otimismo presente da época, ao futuro perfeito do Homem (‘h’ maiúsculo e masculino). O conceito de cultura vai estar muito próximo à outra palavra muito presente no vocabulário da época, sendo inclusive e até maior do que cultura, que é o conceito de civilização. O campo semântico de civilização é o mesmo de cultura, sendo localizadas às mesmas concepções formadoras, porém não equivalentes, em que “cultura” possui um sentido relacionado a progressos individuais, e “civilização”, a progressos coletivos (CUCHE, 1999).

Utilizada no final do século XVIII principalmente na França e Inglaterra, civilização refere-se a “um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie” (THOMPSON, 2011, p. 168). Há, portanto, a referência daquele que é culto e/ou civilizado, sendo parte do desenvolvimento humano buscar ser civilizado, ser culto, despontando ao caráter de hierarquia imposto pelas sociedades ocidentais chamadas de civilizadas por si mesmas.

A França, como civilização, desempenha um papel de exemplo para os demais países. Isso significava que tudo da França era considerado como algo nobre. Os códigos de conduta, a língua e as regras de etiqueta francesas, por exemplo, representavam o que mais havia de superior, isto conjuntamente com a superioridade política da França, só atestava que a França detinha toda a “civilidade” da época. A França, portanto, era o modelo que os demais países deveriam seguir – se assim quisessem estar dentro do fluxo civilizatório (SANTOS, 2010).

Elias (1994) comenta que civilização se refere a uma variedade de fatos. Desde realizações tecnológicas, a costumes e tipos de maneiras, ideias religiosas, desenvolvimento do conhecimento científico, tipos de relacionamentos, preparação de alimentos a tipos de punições judiciárias. Civilização é um conceito criado pelo ocidente em que este enxerga a si mesmo em detrimento de outros países e lugares, julgando a si mesmo como o ápice da civilização. Assim, toda a tecnologia, os costumes, a religião, o conhecimento científico, seu sistema judiciário, dentre outros aspectos, são considerados civilizados, e nisso desenvolve-se um chamado caráter “especial” em que o ocidente tem de se orgulhar.

Cultura, por sua vez, passa a ter estreita relação com civilização, como duas faces de uma única moeda. Em sua leitura de Williams (1976), Eagleton (2011) comenta que cultura age como sinônimo de civilização e/ou civilidade, em um sentido de um processo geral de um progresso intelectual, espiritual e material das sociedades. Civilização abrange tanto os costumes como a moral, de tal maneira explícita uma relação entre comportamento polido e o comportamento ético, que remeterá ao *gentleman* inglês (EAGLETON, 2011). Civilização trata-se de um processo de melhoria da sociedade como um todo, englobando as instituições, a educação, a legislação, etc. Esse processo deve se estender a todos os povos da humanidade, para que haja uma espécie de unificação. Neste processo, os povos considerados mais civilizados têm o dever de cooperar com os considerados mais atrasados (CUCHE, 1999).

Entretanto, com a decadência da corte francesa e a ascensão da burguesia, as ideias de civilização acabam de certa forma, sendo enfraquecidas gradualmente. A Revolução Francesa contribuirá fortemente neste processo, bem como as mudanças políticas que estavam ocorrendo em toda Europa, com destaque para a Alemanha, que influenciará grandemente na mudança da concepção do que seria cultura. Santos (2010) observa que com o enfraquecimento da aristocracia francesa, há uma atenuação da própria língua francesa, cedendo lugar às línguas nacionais. O que se observa, portanto, é o início da decadência do império civilizado dentro do que se considerava como referência dentre os países europeus.

A *kultur* alemã, contudo, não denotava os mesmos ideais de cultura e civilização compartilhados pela França e Inglaterra. Se a ideia francesa é de uma cultura universalista, a *kultur* alemã vai percorrer um caminho mais particularista. *Kultur* torna-se um termo muito utilizado pelos intelectuais burgueses alemães, usado, principalmente, para fazer oposição à aristocracia alemã, que copiava as maneiras “civilizadas” da corte francesa. Há uma clara oposição entre os termos cultura e civilização, sendo assim considerado como vindo da cultura tudo o que for autêntico, que pode contribuir para o enriquecimento intelectual e espiritual, e ao contrário, tudo o que for leviandade, aparência brilhante, refinamento superficial se deve à civilização (CUCHE, 1999).

O francês era a língua utilizada pela corte e significava um símbolo de *status* entre as classes superiores. Distantemente da corte havia um pequeno grupo de intelectuais da língua alemã, formado pela nobreza rural e a oficialidade cortesã que zombava da maneira que a corte alemã agia, que abandonava as realizações artísticas e intelectuais. Estes se utilizavam da *kultur* para se auto distinguir da corte alemã, criando oposição entre os termos de civilização e cultura (THOMPSON, 2011). Para a *intelligentsia* burguesa alemã, se a corte alemã era civilizada, ela sofre uma grande falta de cultura. O povo simples, por sua vez,

também não possui essa “cultura”, sendo a *intelligentsia* considerada por si própria como a responsável pela percussão da cultura alemã (CUCHE, 1999). Conforme aponta Eagleton (2011, p. 22) “*kultur* ou ‘cultura’ tornou-se assim o nome da crítica romântica pré-marxista ao capitalismo industrial primitivo”.

A *intelligentsia* é formada pela burguesia alemã, camada até então não influente, com certo sentimento de inferioridade, que busca sua função e ascensão dentro do seio alemão, bem como, o enfraquecimento político da Alemanha a despeito dos vizinhos Inglaterra e França (CUCHE, 1999). A *intelligentsia* vai buscar na cultura a unidade nacional que identificasse o povo alemão como sendo propriamente alemão, encontrando seu orgulho no campo da *Kultur*, ou seja, da ciência, filosofia, academia, da arte, etc. *Kultur* e civilização passam, portanto, a designar processos opostos, mesmo que seja apenas no campo conceitual. Conforme aponta Santos (2010):

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 (SANTOS, 2010, p. 32).

Civilização vai, neste sentido, representar um caráter mais sociável, de boas maneiras, comportamentos agradáveis, espíritos cordiais, enquanto que cultura abrangerá um conceito mais elevado, mais solene, crítico, espiritual, que irá representar de maneira muito estereotipada o alemão (EAGLETON, 2011). São marcas que se tornam específicas da burguesia alemã – a espiritualidade, a sinceridade e a profundidade, que irão passar de especificidades que definiam a cultura intelectual burguesa do século XVIII, para ser no século XIX especificidade de todo o povo alemão. Busca-se, portanto, a reafirmação do povo alemão como um todo, como uma unidade cultural, indo cada vez mais em direção de destacar e consolidar as diferenças nacionais. A procura por definir o caráter cultural alemão evolui de tal maneira que alcança a afirmação da superioridade da cultura alemã, ligando-se cada vez mais à ideia de nação, afirmando, assim, a força do caráter étnico-racial alemão (CUCHE, 1999).

Apesar de existirem diferenças terminológicas, civilização e *kultur* irão desempenhar o mesmo papel dentro de suas sociedades correspondentes. As duas remeterão ao fato de marcação de fronteiras, porém, não as mesmas fronteiras. Civilização representará a marcação de fronteiras estipuladas por grupos colonizadores, além de seu território, de caráter

expansionista. Contudo, *Kultur* está relacionada a uma marcação de fronteiras internas, dentro de seu próprio território, tanto político e espiritual, denotando “o que realmente é alemão?”. Toda essa busca por desenvolver repostas satisfatórias às questões revelará a diferença entre os dois aspectos: civilização minimiza as fronteiras nacionais entre os povos, pois delimita o que deve ser comum a todos os seres humanos, ou o que deve ser; *kultur*, pelo contrário, enfatiza as diferenças nacionais e a identidade de certos grupos (ELIAS, 1994).

Mesmo com as mudanças de sentido provocadas pela oposição dos termos cultura e civilização, a ideia de cultura como o enobrecimento do espírito e da mente estava enraizada nas concepções devido a grande influência do caráter progressista iluminista. Na França a ideia de cultura iria se ampliar devido ao interesse pelas letras e filosofia alemã. Os franceses, contudo, rejeitavam as ideias da cultura nacionalista alemã e, juntamente com a oposição alemã de *civilização x cultura*, contribuíram para a progressão de uma ideia de cultura aliada aos ideais da Revolução Francesa. Há, dessa forma, uma nova visão de que fazem parte da cultura francesa os que nela se reconhecem, independentemente de suas origens (CUCHE, 1999).

De maneira geral, cultura, passa a representar todos os apegos regressivos que impedem que o homem ingresse na cidadania do mundo. Representava a ligação emocional a determinado lugar, a nostalgia por aquilo que é tradicional, a reverência por aquilo que é hierárquico. Os choques de sentido entre civilização e cultura fazem parte, assim, de certa disputa entre tradição e a modernidade do século XIX. A ideia da *kultur* alemã, então, torna-se um ataque consciente ao universalismo proveniente do iluminismo (EAGLETON, 2011). Ambos os conceitos utilizados por alemães, franceses e ingleses denotam o orgulho de cada nação em ser.

A modernidade do século XX pré-anunciada no final século XIX, fará com que muitas concepções relacionadas à cultura desloquem seu sentido. Cabe citar a grande influência de alguns estudiosos para seu tempo, bem como o surgimento de disciplinas que se destinassem a estudar as culturas. O surgimento da Antropologia irá denunciar a emergência de se haver uma disciplina que dedicasse seus esforços às diversas culturas, transformando gradualmente a ideia de cultura como enobrecimento para o estudo dos costumes, das crenças e práticas além da Europa (THOMPSON, 2011).

Diversos trabalhos irão deslocar gradualmente os sentidos de cultura. Muitos estudos irão seguir a lógica evolucionista de cultura, que considerava a evolução de cada cultura até chegar a um estágio melhorado, superior, atestando assim, a ideia de civilização ainda muito

forte. É neste momento que o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), conceituará a primeira definição etnológica de cultura:

Cultura e Civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 1 apud CUCHE, 1999, p. 35).

Os estudos de Tylor – considerado o fundador da antropologia britânica, são de fato muito importantes para os estudos culturais. Tal qual como pertencente de sua época, sua concepção é essencialmente descritiva e objetiva, contudo, traz noções de que cultura é a expressão da totalidade da vida social humana, abrangendo assim, uma dimensão coletiva de cultura. Além disso, Tylor desenvolveu o método comparativo em que consistia em comparar diferentes culturas, pois para ele havia certa conexão entre as culturas em torno de um movimento de progressão cultural (CUCHE, 1999).

Essa visão tinha como preceito analisar o que resistia de uma cultura ao passar pelo fluxo do processo civilizatório, podendo assim demonstrar que entre a cultura considerada mais primitiva e a considerada mais avançada havia um elo, certa ligação. Segundo Cuche os estudos de Tylor consideravam que “entre primitivos e civilizados, não há uma diferença de natureza, mas simplesmente de grau de avanço no caminho da cultura” (CUCHE, 1999, p. 38). Os trabalhos de Tylor revelam pressupostos metodológicos de como a cultura deveria ser estudada, tornando-a objeto sistemático da pesquisa científica (THOMPSON, 2011). Os estudos de Tylor irão influenciar diversos outros estudos na mesma linha descritiva de análise da cultura.

Um desses estudos são as contribuições de Franz Boas (1858-1942), a respeito dos métodos etnográficos e noções culturais que desenvolveu em seu trabalho. Sua obra preocupou-se principalmente em desconstruir a ideia de raça muito forte nos estudos de sua época. A partir de comprovações empíricas realizadas, Boas afirmou a instabilidade das raças, que não há como afirmar que as raças possuem caracteres imutáveis (CUCHE, 1999).

De acordo com Cuche (1999, p.41), para Boas não havia “[...] diferença de ‘natureza’ (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas”. Rejeitando, assim, o comparatismo com o objetivo de se descobrir a existência de leis universais sobre o funcionamento das culturas, até então desenvolvidos por Tylor. Além de que, Boas considerava a complexidade de cada cultura e a necessidade de se examinar

metodicamente cada detalhe de um determinado sistema cultural para tentar chegar a compreender essa complexidade (CUCHE, 1999).

Os estudos de Boas contribuíram fortemente para as noções de relativismo cultural, pois defendiam a especificidade de cada cultura e sua singularidade, defendendo que o etnólogo passe longo tempo conhecendo todos os detalhes da cultura, compreendendo a língua e o vínculo que os indivíduos possuem com sua cultura. Ainda, conforme aponta Cuche, além das inúmeras contribuições de seus estudos, há em Boas “o anúncio de toda a antropologia cultural norte-americana que virá a ser desenvolvida” (CUCHE, 1999, p. 46).

Boas criticava as noções evolucionistas relacionadas aos estudos culturais, pois não considerava possível haver hierarquização de culturas. Essa asserção de Boas releva um caráter contrário ao que, até então, era a visão presente na sociedade, de que havia um desenvolvimento civilizatório entre todas as sociedades, sendo que uma estaria no topo deste processo, como modelo de civilização e as demais percorreriam este caminho a fim de subirem mais degraus na escada civilizatória ocidental. A partir da perspectiva relativista de cultura é que os argumentos de que “todo e qualquer sistema cultural tem sua própria validade e riqueza começou a ganhar força e posturas etnocêntricas³ começaram a ser alvo de críticas” (SANTOS, 2010, p. 34).

Emile Durkheim (1858-1917), considerado nome fundador da antropologia francesa, caminha em uma direção não evolucionista, porém, considera a pluralidade das civilizações, fortalecendo a ideia de que todas as civilizações contribuem para a civilização humana, desenvolvendo assim, uma abordagem unitária dos fatos considerados culturais (CUCHE, 1999). Rejeitava concepções que admitiam diferenças biológicas entre primitivos e civilizados, bem como a concepção de que todos os povos caminham para um mesmo fim, um mesmo grau de evolução civilizatório.

Da mesma forma de Boas, Durkheim defendia o método empírico como maneira de se estudar as complexidades de cada fato social. Além disso, Durkheim desenvolveu noções da consciência coletiva, presente em todas as sociedades, noção esta que é formada dos valores, dos sentimentos comuns, ideais de cada indivíduo que formam determinada sociedade. Essa noção vale-se de considerar que a consciência coletiva precede ao indivíduo, impondo-se a ele, sendo descontínua à consciência individual e superior a esta, é a partir dela que forma-se coesão existente em uma sociedade (CUCHE, 1999).

³ Segundo Rocha (1988) o etnocentrismo é “[...] uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1988, p. 5).

O conceito de cultura em si, a ideia de cultura e não de civilização, vai ocupar grande destaque na antropologia americana, que irá de tal maneira consagrar-se cientificamente abrangendo a sociologia e a psicologia. Cuche (1999) comenta que este sucesso é devido ao contexto em que se formam os Estados Unidos, dentro de um conceito de nação de imigrantes, com diferentes origens, uma nação que se reconhece como pluriétnica, apesar de não admitir muito os negros e índios como parte dessa nação. Diferentemente da Europa, em destaque aqui para a França, que não se enxerga como se veem os estadunidenses, pelo contrário, é na França que se observa a exaltação de sua civilização, de seu modelo universal, irá muito tardiamente – apenas na década de 70, reconhecer essa abordagem cultural.

Favorecendo essa abordagem norte-americana, podem-se observar três grandes correntes de estudo, denominadas “culturalismos”. Uma delas é a herança de Boas e seus sucessores em que se refere aos estudos relacionados à distribuição de elementos culturais, sendo alguns conceitos emprestados dos etnólogos difusionistas alemães⁴, de maneira geral, esta corrente preocupou-se em estudar “a repartição espacial de um ou de vários traços culturais nas culturas próximas e analisar o processo de sua difusão” (CUCHE, 1999, p. 68).

Uma noção advinda dessa corrente é a de “área cultural”, que se refere à convergência de traços semelhantes em certo espaço cultural, sendo que em seu centro estariam as características fundamentais de uma cultura, e em sua periferia estariam aquelas características que se entrecruzam com as características das áreas vizinhas (CUCHE, 1999). Para Kroeber (1952 apud Cuche, 1999), esta concepção é bem aplicada nas comunidades indígenas da América do Norte, sendo as áreas culturais e geográficas coincidentes em geral, entretanto, nas demais regiões do mundo torna-se um tanto discutível, visto que, as fronteiras são menos nítidas, resultando em áreas culturais definidas através de aproximações e de poucos traços em comum umas com as outras.

Essa corrente trouxe grandes contribuições teóricas, principalmente devido a grande quantidade de observações empíricas que contribuíram para a compreensão de formação cultural. O desenvolvimento do conceito de modelo cultural, que é a designação de um “conjunto estruturado dos mecanismos pelos quais uma cultura se adapta a seu ambiente” (CUCHE, 1999, p. 70), se deve aos estudos realizados por esta corrente teórica, bem como outras contribuições como a abertura para os estudos sobre aculturação, trocas culturais, etc.

⁴ O Difusionismo foi uma corrente teórica antropológica do início do século XX e final do século XIX, parecida com o evolucionismo cultural que abordava diacronicamente as culturas. Propunha falta de inventividade das grandes invenções, que dentro desta linha eram propagadas através de difusão, migração, etc. Ganha força através de antropólogos alemães, sendo seu auge entre 1910 e 1925 (ALVES, 2016).

Algumas posições difusionistas vão provocar o antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1884-1942), que se atém à observação de maneira direta às culturas em seu estado presente, sem realizar buscas no passado, sem tender, dessa forma, ao evolucionismo voltado para o futuro e também, para o difusionismo voltado para o passado. A observação é vista aqui de maneira sincrônica, firmando a ideia de que cada traço cultural dentro de determinada cultura exerce certa função, sendo a cultura, por sua vez, incluída dentro de um sistema em que seus elementos não podem ser estudados isoladamente (CUCHE, 1999).

Influenciada por aspectos advindos das ciências da natureza, há nessa corrente essa tendência a se pensar na existência dos elementos constitutivos da cultura em função das necessidades do homem, existem, pois, são frutos das necessidades humanas. Malinowski conceitua as instituições (econômicas, políticas, jurídicas, educativas...) ao invés dos traços culturais como elementos concretos da cultura, considerando que “nenhum traço tem significação se não estiver relacionado com a instituição à qual pertence” (CUCHE, 1999, p. 73).

Grande contribuição de Malinowski é a criação do método de estudo etnográfico denominado “observação participante”, em que considera a aprendizagem da língua, a observação dos costumes, dos fatos cotidianos, incluindo os considerados insignificantes. A escola americana “cultura e personalidade”, irá ser estudada sob diferentes perspectivas progressivamente influenciadas pelos estudos psicológicos, sendo nomes destaques Ruth Benedict (18887-1942), Margaret Maed (1901-1978), Ralph Linton (1893-1953) e Abram Kardiner (1891-1981). Essa escola, em geral, preocupou-se em desenvolver estudos que se dedicam em compreender de que maneira os seres humanos vivem e incorporam sua cultura (CUCHE, 1999).

A diversidade entre os métodos de estudo e algumas concepções desta escola são de fato, muito variados, porém, inegável é sua contribuição para o desenvolvimento das noções de cultura. Assim, de maneira geral, esses pesquisadores irão se perguntar “por quais mecanismos de transformação, indivíduos de natureza idêntica a princípio, acabam adquirindo diferentes tipos de personalidade, característicos de grupos particulares”? (CUCHE, 1999, p. 76), em suas pesquisas tentarão encontrar caminhos que correspondam às suas indagações.

Apesar da França não se ater, de maneira geral, à antropologia americana, Lévi-Strauss desenvolverá seu trabalho muito influenciado por alguns autores americanos. Seu pensamento irá além da abordagem particularista das culturas, contudo, seu trabalho se desenvolverá em analisar a invariabilidade da cultura, ou seja, sua preocupação é em estudar os materiais culturais idênticos que há em uma cultura e em outra, como, por exemplo, as

regras universais existentes de uma cultura à outra que regem toda a vida em sociedade (CUCHE, 1999).

A sociologia americana, por sua vez, será de grande maneira influenciada pela antropologia cultural, se apropriando dos métodos de trabalho desta, porém, com uma abordagem direcionada às comunidades urbanas. Isso significa que os sociólogos americanos utilizarão os métodos que os antropólogos utilizavam para o estudo de aldeias indígenas em comunidades urbanas, sendo pequenas ou médias, ou até mesmo em bairros. Uma das hipóteses revela que o que se considera é que cada comunidade compõe um tipo de microcosmo representando a sociedade à qual é pertencente (CUCHE, 1999).

Todo o percurso dos conceitos de cultura, o fizeram ser o que se é apreendido hoje, desde suas raízes no trabalho da terra, no cultivo da lavoura até o relativismo pós-moderno. É nítido que no século XIX que *cultura* sofre diversas mudanças frutos de embates políticos, intelectuais e sociais da época. É certo que os ideais iluministas da época influenciaram todo o pensamento até então expoente, cultura e civilização caminham, assim, juntas, como uma moeda de troca, entretanto, uma é sinônimo da outra. Somente a partir de conflitos conceituais alemães e franceses é que se observam mudanças nessa dinâmica: cultura e civilização passam a ser praticamente opostas. Opostas, pois cada uma remeterá certos aspectos de ideais políticos advindos de uma era turbulenta, representativa de grandes mudanças no mundo ocidental.

A atmosfera vivida no final do século XIX, e em consequência, no início do século XX, estava borbulhando os ideais evolucionistas. As tentativas positivas na busca por cientificar a cultura e os métodos de se estudá-la era fundamental na produção intelectual da época. Tylor, Malinowski e outros, apesar de muitos aspectos se diferenciarem, bem como muitas abordagens serem distintos uns dos outros, em certo aspecto partilhavam de uma mesma visão, em que Thompson (2011) classifica como sendo uma visão descritiva de cultura, podendo ser resumida em:

[...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade (THOMPSON, 2011, p. 173, grifo do autor).

Os estudos descritivos tinham como prerrogativa a busca por delimitar e sistematizar os fatos culturais das mais diferentes culturas, tal busca gerou diversas abordagens, muitas divergentes entre si, apesar disso havia certa similaridade em relação à concepção de cultura.

Apesar da busca pela cientifização do conceito de cultura e o distanciamento da visão primitiva de cultura como sendo o cultivo das diversas faculdades humanas, esta busca não eliminou de todo a crença no progresso, pelo contrário, se mostra claramente como um marco referencial evolucionista. Em alguns estudos essa concepção é mais preponderante do que em outros, como por exemplo, os estudos de Tylor (THOMPSON, 2011).

É sensato afirmar que o grande desenvolvimento do colonialismo no século XIX, fez com que o sentido de cultura ganhasse formas antropológicas relacionadas a um modo de vida específico. Essa maneira de enxergar a cultura é de fato influenciada pelos estudos etnológicos e antropológicos das sociedades primitivas e de seus “selvagens”. A ideia de cultura ser algo instintivo, preso à própria carne do sujeito ao invés de ser algo que poderia ser concebido na mente e na prática social, revela campos protegidos da sociedade, de certa forma impenetráveis, em relação a certas “energias” potencialmente espirituais, destrutivas, artísticas e eróticas que a sociedade mal sabia lidar (EAGLETON, 2011).

Conforme aponta Eagleton:

Não é surpreendente que o conceito tenha encontrado lugar tão acolhedor no estudo de sociedades ‘primitivas’, as quais, aos olhos do antropólogo, permitiam que seus mitos, rituais, sistemas de parentesco e tradições ancestrais pensasse por elas (EAGLETON, 2011, p. 46).

A Antropologia fez das sociedades seu objeto de estudo – e aqui se frisa *outras sociedades*. Quando resolve se autoanalisar, ou seja, quando resolve pesquisar a *sua* própria sociedade ocidental, considerada por si mesma como superior, depara-se com diversos “selvagens” inclusos dentro desta sociedade. São estes caracterizados por serem criaturas guiadas por suas paixões ferozes, semi-inteligíveis, cheios de enigmas, dados a comportamento rebelde, representando todo um comportamento que necessita ser disciplinado (EAGLETON, 2011). O que ocorre, então, é a idealização do folclórico dentro da sociedade ocidental, o mesmo ser que é considerado primitivo em outras sociedades. Portanto, o folclórico e o primitivo são considerados “resíduos do passado dentro do presente, seres cuidadosamente arcaicos que emergem como anomalias dentro do contemporâneo” (EAGLETON, 2011, p. 44).

As concepções de primitivo/selvagem da sociedade ocidental, encaminham grande parte das pesquisas para o estudo desses povos, desses seres enigmáticos cheios de instintos dentro da chamada sociedade civilizada. As pesquisas por sua vez, afirmaram e reafirmaram a essencialização desses indivíduos. O que ocorre na modernidade vai ecoar na pós-

modernidade, porém, com uma perspectiva diferente: na pós-modernidade, que já não vive tanto assim os ideais iluministas, há certa busca pela valorização da cultura desses seres essencializados. Contudo, estes já não o são tão “puros” culturalmente quanto na modernidade, pois, possuem suas identidades fragmentadas, assim como toda a sociedade pós-moderna. Estes serão os novos desafios que o mundo pós-moderno virá (e vem) a enfrentar.

Cultura, até então, encontrava lugar em termos avaliativos, seria a cultura como civilização, revelando qual cultura era superior à outra. Conforme o termo foi se desenvolvendo, cultura passa ser muito mais descritiva do que avaliativa, não possuindo, já na modernidade, razão para elevar uma cultura em relação à outra. A pós-modernidade vai louvar os modos de vida chamados de totais quando estes são minoritários, porém, irá censurar quando se trata de maiorias: “as ‘políticas de identidade pós-modernas incluem assim o lesbianismo, mas não o nacionalismo, o que, para os radicais românticos mais antigos, ao contrário dos radicais pós-modernos mais recentes, seria algo totalmente ilógico” (EAGLETON, 2011, p. 27).

Essa “tendência” de pensamento reflete o momento histórico em que o pós-modernismo se encontra: após os grandes movimentos de libertação nacional que ocorreram em meados do séc. XX, sendo jovem demais para lembrar das calamidades políticas antes ocorridas (EAGLETON, 2011). Estas e outras novas questões surgirão dentro da dinâmica das sociedades pós-modernas, levando o conceito de cultura sofrer certas mudanças devido às conjecturas históricas, políticas e econômicas de nossa época.

3.1.1 Perspectivas culturais da pós-modernidade

Mais ou menos na metade do século XVIII, de maneira geral, cultura foi um termo utilizado para distinguir as realizações humanas daquilo que seriam os fatos da natureza. Neste sentido, cultura significava aquilo que a humanidade poderia fazer, e natureza, aquilo que a humanidade deveria obedecer. Somente no século XIX, com a ascensão da antropologia cultural, é que houve a *naturalização da cultura*. Os esforços estavam direcionados a descrever o porquê, a explicar como e a mostrar os fatos chamados de sociais. Na metade do século XX é que ocorre o inverso do que estava sendo observado no século XIX: é neste século que há a *culturalização da natureza* (BAUMAN, 2012).

Nas palavras de Bauman (2012), ele explica que:

A naturalização da cultura foi parte e parcela do moderno desencantamento do mundo. Sua desconstrução, que se seguiu à culturalização da natureza, tornou-se possível – talvez inevitável – com o reencantamento pós-moderno do mundo (BAUMAN, 2012, p. 10).

O mundo do século XVIII foi tornando-se cada vez mais à imagem do homem e cada vez menos à imagem de Deus, sendo considerado um espaço para as atividades, tarefas, trabalhos, triunfos, quedas, realizações, faculdades humanas, etc. Deixava-se de ver um mundo eterno, imutável, supremo como a divindade cristã, contudo, o mundo estava afeiçoando-se mais às faculdades racionais. A busca que se segue pela verdade via racionalidade influenciará no desvinculamento com a ordem divina para que a ordem humana possa fazer alicerce sob a condição da humanidade, ordem esta que estará sempre servindo à vontade humana.

Como o enobrecimento da mente e do espírito humano, cultura estará inscrita nesta lógica. Logo, não podemos nos esquecer da relação mútua que civilização e cultura construíram e reconstruíram ao longo das épocas. Cultura vem de uma prática rústica e primitiva que é o cultivo da terra para tornar-se algo sublime, quase que divino, fruto das mais singelas realizações humanas, como a música, a pintura, a literatura, as ciências, etc., desde que fossem frutos das realizações da camada considerada superior da sociedade. Cultura é a distinção, como dito por Bauman (2012), entre os “duros” fatos da natureza daquilo que é designado como fruto da realização humana.

Juntamente com os ideais civilizatórios que atravessaram fronteiras não apenas intelectuais, mas geográficas, a ideia do que é culto, civilizado, do que tem cultura, só veio a reforçar as distinções sociais, encontrando ecos na contemporaneidade. Com os estudos da antropologia cultural, a busca pelo primitivo, por aquele que não faz parte da cultura dominante dos modelos de civilização europeus, fez com que esses dois sentidos – cultura e natureza; se entrelaçassem ainda mais, havendo, conforme denomina Bauman, a naturalização da cultura. Isto significa que a cultura pode ser produto humano, confrontando as forças indomáveis e inflexíveis da natureza antes revogadas por seus antigos autores (BAUMAN, 2012).

Naturalizar a cultura é fazer com que a liberdade do ser humano em realizar-se seja regulada. Ao mesmo tempo em que cultura representava a autoafirmação do ser, ela deveria ser regulada normativamente. Os estudos sociais do século XIX demonstraram essa relação,

pois se buscava a marcação de fronteiras culturais existentes entre os mais variados povos, contudo, sempre em detrimento da cultura ocidental. Essa busca mostrou que a cultura pode ser produto da ação humana, deslocando em grande parte o sentido daquela cultura do século XVII e XVIII como algo transcendental, sublime. Porém, esse deslocamento de sentido fez com que cultura fosse cada vez mais demarcada pela natureza, pela ordem, por aquilo que era da obediência. Em outras palavras, este processo fez com que os indivíduos pudessem ser considerados ingressos em determinada cultura se obedecessem a certas normas, certas regras advindas da natureza.

A naturalização da cultura essencializou e fixou a identidade dos indivíduos, mostrando a eles que se eram considerados o que eram, somente poderia ser devido a obediência a determinadas regras existentes dentro de sua cultura. Essa ideia foi reforçada com as inúmeras perspectivas dos pesquisadores sociais que tentaram descrever os mais variados mecanismos existentes dentro de determinada cultura, muitos destes estudos, ainda, buscavam a comparação das culturas, fixando cada vez mais a identidade destes sujeitos. Era o fluxo de pensamento seguindo o curso intelectual de sua época.

De maneira geral, podemos apreender que cultura representava o espírito livre (que se deslocava na forma da criatividade e invenção) na forma da arte, distinguindo assim, aqueles espíritos que não se deleitavam tanto nas vias de liberdade dos que assim se permitiam. Ora, se para existirem os espíritos livres, é necessário que haja aqueles que não o são. A cultura pertencia, portanto, a uma minoria e a ela servia, influenciando a todos que adentrassem na busca por aquilo que era considerado como parte da “alta cultura”, pois os que dela eram aproximados transformar-se-iam em melhores seres humanos. Havia outro discurso que trouxe a ordem para a cultura, observado e aplicado através da antropologia, revelando a continuidade e a ordem social da cultura. Aqui cultura torna-se instrumento.

Essa mudança de perspectiva, reafirmada com os estudos sociais do fim do século XIX e início do século XX, vieram a contribuir para com a essa noção de cultura: como algo que estabiliza a liberdade ou pelo menos que a mantém dentro da ordem. Apesar disso, a pós-modernidade gradualmente vem apagando certas fronteiras culturais fixadas na modernidade. Isto não significa que anteriormente à modernidade, cultura não fosse ordenada, pelo contrário, o que se observa é que na pós-modernidade a ordem vem sendo mais fortemente confundida, tendo em vista a negação das teorias universalistas e essencialistas (BONNICI, 2005). O processo inverso da naturalização da cultura, que Bauman (2012) acima denominou de *culturalização da natureza*, vem contínua e gradualmente invertendo as tendências fixadoras modernas. Para o autor, essa inversão nas tendências, ocorre após o decurso de uma

“busca frenética dos fundamentos sólidos e inabaláveis da ordem humana, consciente de sua fragilidade e carente de confiança, veio um tempo que a espessa camada de artifícios humanos tornou a natureza quase invisível” (BAUMAN, 2012, p. 9). Se há fronteiras, há aquelas ainda não exploradas, estas permanecem cada vez mais distantes e exóticas.

Harvey (2012) destaca que o projeto da modernidade nasce em anseios iluministas. Entretanto, o século XX com os campos de concentração, as duas grandes guerras, a ameaça nuclear e todo o militarismo presente, deita por terra todo o otimismo na humanidade. Desta maneira, a ideia de cultura na pós-modernidade trouxe certos impulsos negativos, pois ao contrário de todos os homens das épocas anteriores, o homem contemporâneo tem vivido há muito sem qualquer ideal comum, podendo dizer que até mesmo sem qualquer ideal (SIMMENS, 1968 apud BAUMAN, 2012). A tecnologia e, sem dúvida, com o advento da internet, contribuiu – e contribui – fortemente com essa atmosfera apagada de fronteiras. O transporte representou um dos símbolos do desenvolvimento tecnológico de suas eras – a invenção da roda, as grandes navegações, a invenção de carros movidos a motor, as ferrovias, a invenção do avião no século XX, etc.; na pós-modernidade dará grande salto, tendo em vista que o transporte através da internet torna-se praticamente instantâneo, sem que se haja a necessidade de sair do lugar físico.

As fronteiras geográficas encurtaram-se, a interação humana ganhou um novo aspecto, um aspecto de que não necessariamente precisa haver interação presencial, de toque humano. A cultura vem sofrendo mudanças nessas alterações que estamos vivenciando. A cultura sedimentada, fixada, idealizadora e estabilizadora de identidades, parece que não possui mais tanto lugar como nos anos passados. Aquele modelo de cultura selvagem que os pesquisadores da Antropologia do início do século XIX insistiram em descrever, se mostra em desequilíbrio, pois muitas foram as mudanças sofridas política e socialmente pelas sociedades. Entretanto, apesar de tantas mudanças ocorridas em tão pouco tempo, o mesmo dizer sedimentado, aquela consciência coletiva herdada de muitos séculos devido a busca pela cultura civilizada, ainda apresenta inúmeros resquícios na contemporaneidade.

Hall (2003) faz uma reflexão acerca da concepção contemporânea sobre o multicultural e o multiculturalismo, que vem ao encontro de nossa reflexão sobre a pós-modernidade. Os inúmeros deslocamentos que ocorreram (e ainda ocorrem) no mundo, a questão pós-colonial, dentre outros fatores promoveram as migrações, transformaram as chamadas sociedades “puramente” étnicas e culturais em “mistas”. Bhabha (2013) afirma também que a partir de meados do século XIX, época da emergência da última fase da nação moderna, ocorreu um dos períodos mais acentuados de migração em massa no Ocidente e

colonização do Oriente. Esses acontecimentos relacionados aos deslocamentos caminham juntamente com as novas perspectivas culturais experimentadas na pós-modernidade. A cultura não pode mais ser sedimentada, pois, as sociedades não mais o são, há a exigência de mudança das perspectivas que alcance além do contexto intelectual e que permeie a prática cultural dentre os povos.

Adentrando mais na questão multicultural/multiculturalismo que Hall (2003) sustenta, conceituamos que multicultural:

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade de qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original” (HALL, 2003, p. 52).

Já multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas que servem para administrar os problemas da diversidade que são gerados pelas sociedades multiculturais. Todas essas sociedades estão agrupadas em um único Estado, representando a heterogeneidade cultural por serem multiculturais. Entretanto, distinguem-se da homogeneização que o Estado-nação moderno liberal representa com seus valores universais. Assim, o multiculturalismo tenta solucionar os problemas e as dificuldades vivenciadas pelas comunidades multiculturais dentro de um jogo de forças heterogenizantes e homogenizantes, através de estratégias políticas, comerciais, corporativas, de caráter pluralista, etc., sendo relacionado a uma “série de processos e estratégias políticas sempre inacabados” (HALL, 2003, p. 53).

Santos (2003) destaca que a expressão *multiculturalismo* tem seu início voltado a descrever a coexistência de grupos culturais diferentes na sociedade moderna, com o passar do tempo, o termo passa a ser utilizado de maneira generalizada em descrever as diferenças culturais dentro de contextos transnacionais – de deslocamento. Hall (2003) destaca também que multiculturalismo é um conceito que tem gerado diversas posições, tanto contrárias, quanto inclinadas a considerá-lo. Porém, o autor adverte que estamos todos imbricados nas práticas do multiculturalismo, que caracterizam as sociedades contemporâneas. No terreno multicultural há formas de enfrentamentos às contradições nas sociedades. Essas contradições referem-se às relações que há entre o que é global e o que é local dentro das comunidades. O *global* refere-se, como o próprio termo sustenta, à globalização e seus efeitos nas sociedades, onde a tendência cultural é a homogeneização, tendo como caráter ideológico o neoliberalismo global, sendo a orientação financeira e cultural voltada para o ocidente, tendo como expoente os Estados Unidos (HALL, 2003).

Entretanto, apesar de se haver a forte tendência de homogenizar as culturas, o global gera efeitos nessas comunidades, efeitos de diferença, de contradição entre o que é local das comunidades, o que é próprio de suas práticas culturais e o aquilo que é global, sendo que o local representa uma resistência dessas culturas às forças externas homogenizantes (HALL, 2003). Desta maneira, podemos afirmar que “o local não possui um caráter estável ou trans-histórico [...] ele resiste ao fluxo homogenizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais” (HAL, 2003, p. 61).

Bauman (2012) apresenta um conceito parecido ao que Hall (2003) denomina de local e global, porém de uma maneira mais intimista em relação às práticas culturais, que é o conceito de dentro-fora. *Dentro* refere-se a “[...] extrapolação de ‘estar em casa’, caminhar num terreno que se domina, conhecido até a evidência ou mesmo a invisibilidade” (BAUMAN, 2012, p. 23). Assim, o “dentro” refere-se àquilo que é de costume, àquilo com que estamos acostumados a pisar, a nos envolver, é um lugar que não nos sentimos intimidados, em que as palavras não nos faltam, um lugar seguro para agir. O “fora”, pelo contrário, representa aquele lugar desconhecido aonde não se pode prever tampouco compreender (BAUMAN, 2012). Conforme resume o autor:

Está “fora” significa atrair e temer problemas – e exige esperteza, destreza, engenhosidade ou coragem, aprender regras estranhas sem as quais se passa muito bem em outros lugares, e dominá-las por meio de tentativas arriscadas e erros muitas vezes dispendiosos. A ideia do “dentro”, por outro lado, significa o não problemático, hábitos adquiridos sem dor e desfrutados quase inconscientemente, habilidades que exigem pouca reflexão – e, sendo como são, eles parecem leves e não exigem escolhas, decerto não escolhas torturantes, não há espaço para a hesitação que gera ansiedade. O que quer que tenha sido retrospectivamente apelidado de “comunidade” costumava ser trazido à luz por essa oposição entre “bem aqui” e “lá fora”, “interno” e “externo” (BAUMAN, 2012, p. 24).

Se pensado a partir do ângulo dentro-fora, inúmeras serão as situações que poderão afirmar essa preposição. Essa relação disposta entre o dentro-fora é muito próxima ao que é caracterizado pelos trombes entre o local e o global nas culturas, sendo que ambas as preposições se complementam. Poderíamos chamar também, essas contradições existentes dentro das culturas, de embates entre o que é considerado moderno e o que é considerado tradicional. Se existem as denominadas comunidades é porque existem sujeitos que possuem entre si um “forte senso de identidade” (HALL, 2003, p. 65), mas que pode ser, de fato, uma proposição enganosa se tomada como ponto totalizante, pensando nas comunidades como fixas, representantes estabilizadas de certas identidades. Enganosa no sentido de remeter a noções que a separam do mundo à sua volta, criando barreiras homogenizantes entre o mundo

externo e o mundo interno. Apesar de serem denominadas comunidades e reafirmarem forte senso de identidade com os locais de origem, são compostas por sujeitos distintos que possuem práticas distintas em seu dia a dia (HALL, 2003).

Se compararmos de uma maneira bem geral o jogo homogenizante que permeia o local e o global, com as tácitas práticas que afirmaram a superioridade europeia através dos movimentos colonizadores em prol do processo civilizatório mundo a fora, pode-se perceber que há ainda fortes resquícios deste processo na contemporaneidade. Porém, hoje, as forças civilizatórias foram esfumaçadas, quase que ocultadas, pois utilizam muito mais do aparelhamento ideológico a fim de haver a manutenção do ideal de cultura totalizante, que ao responder o cerne da diferença afirma e justifica a exclusão das culturas.

Contrário à consideração homogeneizante das culturas, nos incide a perspectiva dos estudos pós-coloniais no sentido de intervir nos discursos de normalização hegemônica da modernidade, contra o discursivo colonialista (SANTOS, 2010). Os Estudos Pós-coloniais tratam de analisar as condições e a realidade de certos grupos que estavam e estão excluídos por aqueles que detêm a hegemonia colonial, especificamente, versam sobre “a análise de acontecimentos sociais, culturais e políticos em países colonizados pelas potências europeias na Modernidade” (BONNICI, 2005, p. 09).

Dentro desta perspectiva, considera-se a hibridização das culturas, tendo em vista a imposição da cultura do colonizador sobre as tradições dos povos nativos. Há deste modo, a hibridização das culturas do colonizador e colonizado, porém, sempre é tomada a cultura do colonizador como regra de conduta. Os colonizados, por sua vez, buscaram maneiras de subverter as regras como forma de resistir à opressão imposta pela colônia. Neste sentido destaca-se a língua como forma de subversão, sendo utilizada como espécie de um novo poder entre os colonizados já que subvertiam a língua do colonizador para um código linguístico próprio. Com a alfabetização, maior poder foi possibilitado aos povos colonizados para a escrita e disseminação de ideias que elucidavam as diferenças entre o colonizado e o colonizador, portanto, a “escrita pós-colonial inverte o sistema eurocêntrico de valores e faz perceber a história e a sociedade a partir da perspectiva daquelas vozes que foram silenciadas ou excluídas” (BONNICI, 2005, p. 11).

A perspectiva pós-colonial é importante para dar voz aos grupos que foram silenciados durante anos em prol da hegemonia civilizatória europeia e que convivem com as tensões multiculturais em suas comunidades. Conforme aponta Bhabha (2013), as perspectivas pós-coloniais “[...] intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de

nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 2013, p. 275). O autor elenca conceitos sobre a *cultura como estratégia de sobrevivência*, que seriam aquelas culturas que resistem ao discurso nacionalista universalizante apelativo que mistura um passado autêntico e um presente vivo.

Contudo, a cultura como estratégia de sobrevivência revela-se transnacional, tendo em vista que os discursos pós-coloniais estão inscritos dentro das histórias de deslocamento cultural, e; tradutória, justamente devido à complexidade dos deslocamentos espaciais tornarem muito complexa a maneira de como a cultura significa ou o que é significado por ela. Assim, a cultura se inscreve em um processo de alteridade em que a identidade cultural e a identidade política dos sujeitos são construídas, sendo considerada uma prática “desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida que seu resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação” (BHABHA, 2013, p. 281-282).

O hibridismo, por sua vez, inscreve-se na possibilidade dos sujeitos reverterem as estruturas de dominação colonial de uma perspectiva em que seus discursos são colocados contra outro, um lugar em que a diferença cultural se realiza. É neste momento que o chamado Terceiro Espaço da enunciação descrito por Bhabha (2013), toma corpo como sendo o lugar em que se realiza a passagem entre o “eu” e o “você” dentro da produção de sentido, sendo representativo tanto das condições gerais de linguagem quanto das implicações específicas do enunciado como forma institucional inconsciente. É no Terceiro Espaço que as condições discursivas da enunciação permitem que os símbolos culturais e os significados não possam ser fixos e unificados, mas que os signos possam ser apropriados, traduzidos e lidos de outras maneiras.

O Terceiro Espaço apontado por Bhabha (2013) permite que haja um escape frente às polarizações discursivas impostas pelas significações culturais eurocêtricas, pois há a permissão de se compreender as prerrogativas culturais de outro ponto de vista que não seja aquele visto unicamente a partir dos ângulos dos colonizadores. Bonnici (2005) assinala que esta visão híbrida da cultura permite que o suporte pelo qual se assenta o discurso imperialista e colonial possa ser subvertido, pois localiza a resistência nas práticas contra discursivas. De maneira intrínseca ao Terceiro Espaço da enunciação, é que se destaca a agência dos sujeitos pós-coloniais face aos parâmetros construídos dentro da prerrogativa colonialista como forma de subversão a esses mesmos valores culturais. Apesar de a colonização ter grande influência sobre o sujeito tornando difícil o escape das limitações impostas por esta, “a agência do sujeito pós-colonial é possível, como as lutas pró-independência e a literatura pós-colonial

atestam” (BONNICI, 2005, p. 13).

A ideia de cultura, de maneira geral, era concebida como um grande repositório do que há de melhor na produção de conhecimento humano, utilizando juízos de valores estéticos e morais para definir e classificar a cultura, incidindo em um dos campos institucionalizados do saber ocidental, as humanidades. O cânone era o expoente representativo desta noção, tendo em vista que determinava segundo critérios de seleção o que era considerado como o melhor do que havia dentro da cultura. Outra concepção é a que reconhece a cultura como pluralista, pois, considera os modos de vida como totalidades. Nessa visão, é possível distinguir as culturas e avaliá-las conforme padrões relativistas em uma cadeia evolutiva avaliadora do que é complexo, do que é simples, ou do que é civilizado e do que é primitivo. As *coleções* se destacam nesta concepção, tendo em vista que a autenticidade da cultura é garantida de acordo com padrões eurocêntricos (SANTOS, 2003).

Cultura passa a ter requisitos de classificação que coexistem entre o que tem cultura e o que é cultura. Conforme aponta Santos (2003), a respeito das duas formas de conceber cultura:

Essas duas formas foram consagradas e reproduzidas por instituições típicas da modernidade ocidental, como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, e exportadas para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade (SANTOS, 2003, p. 27).

Entretanto, a partir da década de 1980, as perspectivas de estudos culturais foram convergindo para uma perspectiva voltada a ver a cultura como “um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade [...]” (SANTOS, 2003, p. 28), associado à diferença e hierarquia em contextos locais e/ou globais. As perspectivas pós-coloniais, dentro deste contexto, são fundamentais para emancipar os sujeitos colonizados, pois passam a dar agência ao sujeito contra os discursos homogenizantes da colônia em um contexto social e cultural híbrido. Cultura torna-se um conceito estratégico para definir as identidades e alteridades dentro do mundo contemporâneo, sendo também, recurso para afirmação da diferença e do reconhecimento em meio a lutas e contradições sociais (SANTOS, 2003).

3.2 A LINGUAGEM E A REPRESENTAÇÃO

A partir de nossas ponderações sobre cultura, pudemos apreender que o sujeito pós-moderno é um ser fragmentado e que se relaciona de forma fragmentada também em relação à cultura. Adentraremos neste momento às questões direcionadas ao papel da linguagem no processo de identificação do sujeito com sua cultura e, da mesma maneira, abordaremos a relação que a linguagem e a representação possuem dentro do “circuito cultural” (HALL, 2016). Salientamos que estes conceitos aqui apresentados (cultura, identidade, linguagem e representação), fazem parte de um processo que constrói o sujeito em si mesmo. Se é processo, consideramos que um não pode ser separado do outro, existindo relação de interdependência entre tais. Em resumo: é o processo vivo que faz o mundo ser interpretado como mundo.

Para que juntamente com os leitores pudéssemos traçar uma linha mais entendível, subdividimos esta seção em dois momentos: a linguagem como construção social e, um segundo item sobre a relação entre linguagem, ideologia e discurso. O primeiro abordará as questões sobre linguagem e a representação como atuantes na construção dos inúmeros sujeitos da sociedade. O segundo abordará de maneira mais específica as questões que relacionam a linguagem com a ideologia e o discurso. Consideramos que todas essas concepções estão imbricadas em um mesmo processo constituinte da realidade, não podendo ser completamente observado em separado, pois, como haveremos de discutir, estes conceitos estão inter-relacionados.

3.2.1 Linguagem como construção social.

Submergindo nos conceitos relacionados à linguagem, que são de fato importantes para a construção de nosso objeto teórico, faremos um recorte para compreendermos nossa concepção de língua e linguagem, que já se encaminham no título desta seção. Para isso, é necessário falar sobre as contribuições iniciais de Saussure para a formação da Linguística

como estudo autônomo científico⁵.

Saussure considera que há uma dicotomia entre a língua/linguagem e a fala, sendo a língua considerada um objeto único e suscetível de classificação, parte essencial da linguagem: “é 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” (1969, p. 17). A língua é para Saussure um sistema de signos que obedece às leis do contrato social estabelecido, não podendo ser modificada pelo falante (PETTER, 2012).

A fala, em Saussure, é um ato individual que resulta das combinações realizadas pelo falante que se utiliza do código língua, sendo um processo realizado por atos de fonação necessários (PETTER, 2012). Assim, os estudos de Saussure, apontam para duas necessidades de estudo da linguagem: uma que estude a *langue* e outra que se preocupe com a *parole*. Saussure parte do estudo de uma ciência que investiga principalmente a língua, assim seus seguidores partem de uma perspectiva que explique a língua por si própria, examinando “as relações que unem os elementos do discurso e buscando determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações” (PETTER, 2012, p. 14). Desta maneira, a língua é considerada uma estrutura, sendo os seguidores de Saussure chamados posteriormente de estruturalistas, por seguirem essa linha de entendimento.

Giddens (1999) comenta que a teoria de Saussure baseia-se em postular que a língua caracteriza-se por ser um sistema que se infere nos usos individuais de fala, contudo, está independente deles. Além disso, o autor destaca que Saussure ao designar o sistema da *langue* em sua obra, compreende que o sistema linguístico só pode ser definido em termos de diferenças, ou seja, “[...] a palavra extrai sua significação apenas das diferenças estabelecidas entre ela e outras palavras, as palavras não podem ‘significar’ seus objetos” (GIDDENS, 1999, p. 289). O percurso dos estudos da linguagem como ciência do início do século XX caminhava nessa direção.

É inegável a imensa contribuição de Saussure e de seus seguidores para a formação da Linguística, contudo, essas postulações estruturalistas passaram a ser negadas ou admitidas por teóricos posteriores. Hall (2016) destaca que Saussure realizou grande feito em considerar a linguagem em si como um fato social, porém, o autor não se dedicou a analisar a relação entre os dois aspectos do signo linguístico (o significante e o significado), em sua relação referencial com o mundo real. Da mesma forma, o autor aponta que Saussure dedicou-se

⁵ Em 1916, dois alunos de Ferdinand de Saussure, que era professor da Universidade de Genebra, publicam o livro “Curso de Linguística Geral”, a partir de anotações das aulas. Essa obra tornou-se a obra fundadora da Linguística como ciência.

muito aos aspectos formalistas da linguagem, excluindo as características dialógicas e interativas da linguagem.

Bakhtin (2004) é um dos teóricos que vem contrário a essa dicotomia separatista entre língua e fala, sobretudo considera fundamentalmente o enunciado como unidade real de estudo da linguagem, em que a língua se faz possível apenas através da realização de enunciados concretos, sejam estes orais ou escritos. Bakhtin (2004) critica as postulações dos estruturalistas, pois para ele, é necessário que toda investigação linguística deva considerar seriamente a natureza dos enunciados concretos para que não se caia em uma investigação essencialmente formalista, deformadora da historicidade e debilitadora das relações reais da língua com a vida.

Bakhtin traz em jogo a questão enunciativa da linguagem, observando que a linguagem é realizada através de enunciados, sendo este o objeto de estudo da linguística, tendo em vista que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2004, p. 265). Há uma relação constitutiva inseparável entre os enunciados e a atividade humana, aliás, é a partir das inúmeras esferas da atividade humana que os enunciados se constroem, em que se organizam de acordo com as necessidades apresentadas nestas esferas de atividade, em diversos tipos relativamente estabilizados de enunciados, formando, o que denomina Bakhtin, de gêneros do discurso. Esse aspecto difundido pelos estudos de Bakhtin indica um caminho que passa a observar a constituição da linguagem como ela está construída e localizada na sociedade.

Essa perspectiva traz a visão da linguagem como interação social que faz com o que o indivíduo, mero utilizador dos códigos linguísticos dos estruturalistas, passe a deixar de ter um papel passivo na realização da linguagem como uma forma estrutural e estabilizada, pelo contrário, o percurso que os interlocutores realizam, desde a elaboração mental do conteúdo a ser enunciado até sua realização concreta, é dado através de uma orientação construída socialmente para determinado fim social (BRANDÃO, 2012). Assim, podemos notar um trajeto voltado a um objeto de estudo real, vivo, dialético e dinâmico, construtor da realidade.

Cada enunciado, por sua vez, revela vestígios de outros enunciados ao qual está vinculado em uma mesma esfera de comunicação, manifestando ecos e ressonâncias destes, podendo afirmá-los, basear-se neles ou negá-los propriamente (BAKHTIN, 2004). Essa relação discursiva constrói o enunciado, da mesma maneira que não há como a separar do próprio enunciado, pois ela está presente nele mesmo. Em outras palavras, podemos dizer que cada enunciado ou cada discurso reflete-se mutuamente nos discursos posteriores e anteriores,

e assim sucessivamente, realizando uma complexa relação de mútuabilidade entre os mais variados discursos existentes.

Santos (2010) destaca que as posições tomadas por Bakhtin e seu círculo, defendem um rompimento com as definições puramente linguísticas dos termos língua e linguagem. Pelo contrário, ao realizar tal fato, Bakhtin propõe vislumbrar os significados provenientes de qualquer interação social feita pelos indivíduos, tornando-os participantes ativos do processo de significação da realidade. Ao se posicionar contrário a abordagem de Saussure e seguidores, Bakhtin “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 [...]” (SANTOS, 2010, p. 66).

Essa mudança de perspectiva teórica da Linguística nos remete a muito do que hoje consideramos intrínseco a nosso constructo de pensamento. Com isso, podemos conceber que somos sujeitos de linguagem, através dela somos construídos e por ela construímos toda nossa realidade. Entretanto, muitos são os aspectos complexos que delineiam essa relação humana vital para que construíssemos nossa sociedade com suas inúmeras contradições e significados. O papel da ideologia, por exemplo, é algo natural à maneira com que concebemos a história humana, apesar de ser aquilo que Demo (1995) denomina como condição subjetiva da existência humana, que depende da vontade do homem, a ideologia é algo intrínseco à vontade humana, sendo esta última existente a partir de um viés ideológico, não podendo existir sem estar nele impresso. É a relação dialógica discursiva ao qual estamos imbricados.

Vygotsky (2007) nos dá noções de como a linguagem é construída socialmente. Ao versar sobre as relações constituintes entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o autor revela críticas ao estudo que até então vinha se fazendo sobre o pensamento e a linguagem. Apesar de ser psicólogo, Vygotsky propõe ideias diferentes do que se era concebido sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para ele, ao se tratar o significado das palavras separadamente do discurso, o significado resultar-se-á de maneira forçada em um ato de pensamento que se “desenvolve e transforma independentemente do seu veículo material” (VYGOTSKY, 2007, p. 17). O autor propõe uma visão em conjunto entre o desenvolvimento do pensamento com a linguagem em que haja maior atenção à relação entre o significado e a palavra dita.

Vygotsky (2007) afirma que é no significado que o pensamento e o discurso (aqui tomado como fala) se unem em forma de pensamento verbal. O que nos remete à *langue* e a *parole* de Saussure: ao dicotomizar a linguagem e propor o estudo dissociado entre ambos os

conceitos, o autor desvincula a realidade social da produção de linguagem feita pelos indivíduos. Vygotsky (2007) ao destacar a importância de não haver essa desvinculação no estudo da linguagem, revela a grande importância que o significado possui no desenvolvimento dos pensamentos até tornar-se, conforme o autor, *pensamentos verbais*. Conforme destaca:

[...] o significado é uma *parte inalienável* (grifo do autor) da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal que procurávamos (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

O autor nos mostra a importância de se perceber a linguagem em seu todo, em sua relação intrínseca entre o pensamento – num sentido total desnudado de características verbais; com as palavras, ao qual o autor denomina de *pensamento verbal*. Resumindo de forma bastante simples, podemos tomar nossos pensamentos apenas como meras funções cognitivas, livres de qualquer sistema simbólico, como se fossem espíritos livres, porém, ao tornarem-se discurso (aqui em um sentido alusivo às concepções dialógicas de linguagem), esses pensamentos necessitam de um veículo material para se concretizarem: as palavras. Por isso a importância que o autor dá ao estudo do significado andar em contíguo com os estudos da língua e pensamento, que era feito de maneira dividida entre a Psicologia e a Linguística. O significado das palavras só pode ser compreendido como um “fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado” (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Portanto, as palavras e seus significados, se constroem na medida em que os indivíduos realizam interações denominadas *sociais*, por Vygotsky são chamadas de *intercâmbio social*. A linguagem seria esse *sistema mediador*, proveniente da “necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 2007, p. 19), em que as trocas de experiências constroem outros significados e são construídos pelos significados anteriores àquela troca de *pensamentos verbais* propriamente dita. Voltamos a Bakhtin (2004) e sua observação a respeito da relação dialógica dos enunciados: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2004, p. 265). Isso nos remete a compreender que a linguagem é *construída* através de uma complexa relação entre os sujeitos por ela envolvidos.

Bakhtin (2004) também afirma que os enunciados carregam vestígios de enunciados anteriores em uma infundável relação discursiva. Vygotsky (2007), por sua vez, aponta as necessidades de se olhar à relação entre o pensamento e a linguagem de maneira indissociável, em que “todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva [sic] para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere” (p. 21). Os dois autores, embora versem de pontos científicos diferentes (Vygotsky era da área da Psicologia, Bakhtin da Filosofia), nos fazem refletir sobre a relação que existe entre o intercâmbio social e a linguagem, pois não há como dissociar um do outro, pois ambos estão envolvidos em um mesmo processo.

Vygotsky ainda afirma que se um pensamento for despido das palavras irá permanecer nas sombras, ou seja, não será dizível, não sendo passível de compreensão tanto de quem o quer dizer, quanto de quem o escuta. Assim, conforme o autor, o pensamento existe por meio das palavras, considerando que estas têm por característica serem “um reflexo generalizado do mundo” (VYGOTSKY, 2007, p. 150). Essas afirmações argumentam a favor de nossa compreensão da linguagem como construção social, bem como outros autores que veremos no próximo tópico, pois, remetem ao dinamismo e à complexidade da construção dos sentidos realizados nos/pelos indivíduos.

3.2.1 Representação: Linguagem, Ideologia e Discurso.

Conforme já tratado, a realidade social é algo muito complexo e a linguagem se faz possível através das interações sociais, sendo complexa da mesma maneira. A noção de representação dentro dessa abordagem é muito importante para compreender nosso objeto teórico. O percurso que empreendemos até este momento nos encaminha a adentrarmos mais nas questões pertinentes ao funcionamento da linguagem. Representação está ligada ao processo de operacionalidade da linguagem. Está relacionada à maneira que concedemos sentido e significado às coisas que estão em nossa volta, como por exemplo, as palavras que utilizamos para definir essas coisas, as emoções relacionadas a elas, as classificações e valores que embutimos nelas. De uma maneira geral representação é a concessão de sentido que damos às coisas (HALL, 2016).

Representação aproxima-se ao conceito de sentido, pois é a partir deste que *representamos* às coisas em nossa volta. Sentido é o que significamos através de nossa

interpretação, podendo ser relacionado com uma grande variedade de valores, objetos, linguagens – visual, escrita, sonora, etc. –, símbolos, dentre outros. Desta maneira, conceitua-se que sentido se refere ao que “nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’ [...]” (HALL, 2016, p. 21). Compreende-se que o sentido resulta de relações humanas sociais, remetendo ao conceito de discurso, sendo esse último constituído de relações de sentido (ORLANDI, 2013).

Sentido está diretamente ligado à representação que construímos a partir de elos de relações com outros sujeitos dentro de nossa sociedade, perfazendo assim, as formações discursivas implicadas na construção socio-histórica de nós mesmos. Em outras palavras, representamos o mundo em que vivemos através da linguagem, sendo esta, uma relação inseparável com os papéis sociais que desenvolvemos. Nessa relação intercambiada entre a representação e a linguagem, é preciso considerar a função que a cultura exerce, e assim, consequentemente, na construção da identidade. Aquilo que representamos carrega significado cultural, tendo em vista que estamos imersos a uma determinada cultura, com seus inúmeros valores e significações. Hall (2016) afirma que cultura, de uma maneira geral, aponta para a produção e para o compartilhamento de significados:

Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. Assim a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante (HALL, 2016, p. 20).

Portanto, podemos entender que cultura possui um caráter regulador, considerando que as representações nela presentes obedecem a um sistema regulador das práticas e condutas sociais, ordenando e administrando a vida em sociedade (HALL, 2016). É nessa relação que se inscreve a linguagem como processo constante de representações culturais da identidade dos sujeitos. O processo de construção de sentidos por meio da linguagem é de fato muito complexo, e para que possamos compreendê-lo de uma maneira mais ampla, apontaremos alguns conceitos para melhor apreendermos o funcionamento da representação na constituição da realidade.

A linguagem é variável, fonte inesgotável de sentido, constrói sentidos múltiplos que agem de acordo com cada contexto e ideologia correspondente, a linguagem constitui o homem e o homem se constitui de linguagem. Para Bakhtin/Volochínov (2014), a palavra, por excelência, constitui-se por ser *fenômeno ideológico* e por ser fenômeno ideológico é considerada o “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,

2014, p. 36). Para compreendermos tal relação, antes é preciso postular sobre o *signo ideológico* ao qual os autores se referem para compreender a realidade.

O *signo* remete a algo que possui significado, que reflete e refrata uma realidade externa a si mesmo, sendo considerado um produto ideológico. Assim, “tudo o que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31, grifo do autor). Produtos de consumo ou de produção, por exemplo, podem se tornar signos, desde que remetam a outra realidade, uma realidade ideológica. O signo ultrapassa a realidade natural de objeto, indo além de suas particularidades para designar uma realidade externa a si, por exemplo, produtos de consumo como o pão e o vinho, agem como signos quando relacionados e utilizados por determinada ideologia, como a religiosa cristã (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Portanto, o signo reflete e refrata uma outra realidade, podendo distorce-la, apreende-la de algum ponto de vista mais específico, ser fiel a ela, etc., estando sempre sujeito aos juízos de avaliação ideológica, por exemplo, será avaliado como bom, mau, falso, justo e verdadeiro. O signo não é apenas um reflexo ou uma sombra da realidade, é “também fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33). O que é de domínio ideológico faz parte do domínio dos signos, sendo correspondentes. Contudo, cada campo da atividade humana de caráter ideológico, tem um modo específico de orientação para a realidade, refratando-a a sua maneira específica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

De tal modo, os signos designam a uma realidade material, pois possuem uma encarnação no mundo material: um som, cor, movimento, massa física, etc. Cada signo gera efeitos e pode gerar a outros signos, porém, conforme apontam os autores, não basta colocar dois homens em contato para que se constituam os mais diversos signos, é preciso que estejam organizados socialmente. Esse processo de constituição de diferentes signos emerge das consciências individuais, ou seja, é a partir do processo de interação entre uma consciência individual e outra que a cadeia ideológica se faz: é na interação que os signos se constituem. A própria consciência individual se faz a partir no momento em que “[...] se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34).

Faraco (2009) comenta – baseado na obra do círculo de Bakhtin⁶, que o mundo somente adquire sentido para nós quando semiotizado, sendo uma relação de caráter axiológico, sempre atravessada por juízos e valores. Bakhtin/Volochínov (2014) afirmam que

⁶ Denominação atribuída *a posteriori* ao grupo de intelectuais que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, na Rússia, sendo o autor com obra de maior envergadura, Mikhail M. Bakhtin (FARACO, 2009).

a consciência adquire forma e existência em signos formados por determinado grupo dentro da organização social. A consciência individual é construída através do material semiótico que permeia a realidade, sendo isto retirado, permanece apenas o ato fisiológico carente de sentido. O papel da palavra é vital, pois, acompanha “*toda criação ideológica, seja ela qual for*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 38, grifo do autor). Tudo o que descreve a realidade é apoiado por palavras, seja uma obra musical, uma obra de arte, um ritual, mesmo não sendo substituíveis por palavras, porém, se apoiam em sua existência para que possam existir. A palavra, portanto, “[...] está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 38).

Conforme aponta Faraco (2009), para o círculo de Bakhtin a criação ideológica não pode ser reduzida à superfície empírica, pois é considerada sempre como social e histórica, não podendo ser estudada fora da realidade prática dos seres humanos. No processo de representação que realizamos há a duplicidade apontada por Bakhtin/Volochínov (2014) no signo: a reflexão e a refração. O signo pode refletir a realidade ao qual é externa a si (realidade material) ao mesmo tempo em que refrata essa realidade, pois, através dos signos que “[...] nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações” (FARACO, 2009, p. 50-51). Isso nos leva ao conceito de discurso e, por conseguinte, de formação discursiva que exercem relação íntima com o exposto.

Discurso, segundo Orlandi (2013), refere-se ao “efeito de sentidos entre locutores” (p. 21). Essa noção caminha além de uma ideia de transmissão de informação entre dois falantes, contudo, refere-se aos processos de identificação e de construção da realidade por diferentes sujeitos, revelando uma noção de discurso como sistema de representação. Hall (1992/2016) em sua interpretação dos trabalhos discursivos postulados por Foucault, afirma que para o autor, discurso refere-se a:

Um grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico – uma forma de representar o conhecimento sobre tais temas. (...) O discurso tem a ver com a produção do sentido pela linguagem. Contudo, (...) uma vez que todas as práticas sociais implicam *sentido*, e sentidos definem e influenciam o que fazemos – nossa conduta – todas as práticas têm um aspecto discursivo (HALL, 2016, p. 80).

Percebe-se que o conceito de discurso tenta superar a noção tradicional, estruturalista da linguagem, reconhecendo o papel das construções históricas presentes em cada discurso.

Em outras palavras, a noção de discurso envolve mais do que uma simples escolha semântica e sintática de códigos que funcionam linguisticamente compreensíveis por indivíduos de uma mesma cultura que compartilha uma mesma estrutura linguística, contudo, se pode compreender como organização linguístico-discursiva das percepções sócio-históricas que o sujeito tem de si e da sociedade em que está inserido. Essa noção de discurso está lado a lado com as postulações de Bakhtin (2004) e de Bakhtin/Volochínov (2014), pois ambas se referem à linguagem como objeto dinâmico, construído sociohistoricamente.

Cada discurso, por sua vez, está relacionado a uma formação discursiva específica de cada sujeito. Formação discursiva se define por aquilo que está presente dentro de uma ideologia que determina o que pode ou não ser dito em determinada conjuntura sócio-histórica. Brandão (2012) afirma que formação discursiva se refere a um sistema de regras que determina o discurso, deste modo, a formação discursiva apresenta-se como um sistema de relação entre “objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias” (p. 32). É a formação discursiva que permite a regularidade de um discurso. As formações discursivas não são homogêneas, pelo contrário, são muitas vezes contraditórias em si mesmas, revelando fronteiras fluidas produzindo o discurso (ORLANDI, 2013).

Conforme define Foucault (2008):

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2008, p. 49-50).

Podemos dizer que formação discursiva é o que molda o discurso, ou seja, tudo aquilo que regula, controla, permite, proíbe e estiliza a maneira com que nos posicionamos discursivamente dentro de certa conjuntura sócio-histórica. De uma forma mais geral, é um tipo de campo em que estão dispostas as regulamentações que manifestamos através da linguagem, permitindo ou não essas manifestações, dependendo do lugar em que se fala e da época em que se fala, bem como, o tipo de discurso que deve ser dito. O discurso é, deste modo, “um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (BRANDÃO, 2012, p. 33).

As palavras não tem sentido em si mesmas, mas recobram sentidos a partir das formações discursivas em que estão inscritas e, formação discursiva nada mais é do que *formação ideológica* (ORLANDI, 2013). As palavras são construídas via material ideológico,

sendo todo sentido que construímos determinado ideologicamente. Logo, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2013, p. 43). Não apenas “dizemos” através das formações discursivas, mas, compreendemos outros discursos.

Sabemos, pois, que tudo o que enunciamos obedece a certas regras e organizações sociais. Até mesmo quando consideramos alguma conduta discursiva inadequada para certo momento, ela só será inadequada porque existe um comportamento mais regular, mais comum àquele momento que não causaria tanto estranhamento aos sujeitos presentes. Assim, sempre quando há manifestação discursiva, há obediência a certas regras e ordens estabelecidas pelas instituições sociais, até mesmo quando o objetivo for negá-las. Esse “jogo” discursivo está presente em todos os campos da ação humana, pois é nele em que estamos construídos e é nele que nos inserimos como sujeitos.

Foucault (2008) verifica o funcionamento das formações discursivas e postula a ocorrência de alguns fatores: o primeiro deles refere-se às condições históricas para que se possa dizer algo sobre determinado objeto de discurso; o segundo fator é que essas condições históricas são definidas por instituições, processos econômicos e sociais, sistemas de normas, formas de comportamento, etc., que determinam o que se mostra desse objeto em seu exterior. Essas relações discursivas determinam “o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 51).

Existe, portanto, uma ordem discursiva que rege nossas condutas, nossos gestos e comportamentos. Há nessa ordem a existência de signos que acompanham o discurso remetendo ao que Foucault intitula como *ritual*. O *ritual* acompanha a organização dos discursos e como eles são articulados nas esferas de atividade humana, seguindo a “eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2011, p. 39).

Todo o sentido construído dentro das mais variadas práticas discursivas observadas na sociedade emana da formação discursiva dos sujeitos, sempre localizadas historicamente. As representações que construímos acerca do mundo são repletas de signos, de enunciados, de rituais, de organizações culturais, podendo ser observadas segundo o ponto de vista de Foucault a respeito de formação discursiva. Da mesma forma que são construídas por elementos de sentido, as representações, assim como a noção de discurso aqui comentada, formam esses mesmos elementos de sentido por ela interpretados.

A ideologia, como já comentado em outros pontos de nosso texto, tem papel fundamental em como representamos o mundo. Pêcheux (2009) afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Brandão (2012) comenta, com base em Chauí (1981), que ideologia é um conceito apresentado em 1810 em obra do filósofo francês Destutt de Tracy, como um sinônimo da atividade científica que visava analisar a faculdade de pensar. Contudo, ideologia adquire um sentido pejorativo com Napoleão, que desqualificava os ideólogos franceses. Ideologia passa então a ser vista de forma negativa, sem um fundamento científico objetivo.

Ideologia em Marx e Engels aparece com carga semântica negativa, pois para ambos ideologia é “a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas que são produzidas” (BRANDÃO, 2012, p. 20). Marx e Engels veem ideologia de maneira negativa, pois para os autores a ideologia organiza-se como um sistema de representações lógico e coerente, a fim de determinar a todos os membros da sociedade o que estes devem pensar e a maneira como o devem fazer, sempre relacionada a uma classe dominante. O termo ideologia parece estar reduzido, remetendo a um mascaramento da realidade social, devido ao fato de que os autores pretendiam fazer uma crítica ao sistema capitalista e respectivamente, à ideologia da classe burguesa (BRANDÃO, 2012).

Em Althusser (1974), partindo de uma perspectiva marxista, a ideologia a ser colocada em estaque será a ideologia da classe dominante. O autor aborda questões relativas à reprodução de ideologia pela classe dominante, sempre com o objetivo de manter-se como dominante e o papel do Estado para sustentar essa dominação. Althusser irá analisar como a ideologia é reproduzida pondo em tese a existência dos Aparelhos Ideológicos (AIE) e os Aparelhos Repressores (ARE) do Estado, em que, de uma maneira geral, servem para manter a ideologia e para, por conseguinte, repreender as condutas. Brandão (2012) afirma que para Althusser a ideologia é: 1) representação simbólica, tendo em vista a produção do homem de formas “simbólicas de representação com a realidade concreta” (p. 24); 2) material, pois as “relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais” (p. 25); e 3) interpelação dos indivíduos em sujeitos, sendo somente através do sujeito a possibilidade de haver ideologia.

Althusser (1974), seguindo os encaminhamentos marxistas, dedica-se somente em examinar a ideologia do ponto de vista da luta de classes. Ricoeur (1990) busca outra definição para ideologia, tentando desvencilhar-se da noção marxista de ideologia relacionada à luta de classes, porém, sem negá-la, mas ir além desta. O autor coloca algumas funções da ideologia, definindo-a como “um fenômeno insuperável da existência social, na medida em

que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e *representações*, do próprio vínculo social” (RICOEUR, 1990, p. 75 – grifo nosso). Deste modo, a noção de ideologia abrange um novo patamar, não de “A Ideologia”, ou seja, não de *uma* ideologia específica caracterizadamente por ser de classe dominante, contudo, de ser *ideologia*, considerando a existência não de um discurso ideológico, mas, o fato de todos os discursos o serem (RICOEUR, 1990; BRANDÃO, 2012).

A realidade, portanto, constitui-se do sentido que construímos do que nos cerca, percepções das relações que possuímos com a natureza, sendo caracterizada como um processo que depende do modo como essas relações são estabelecidas. Essas construções que fazemos da realidade resultam nas relações sociais, que são desta forma, produzidas pelos próprios homens (CHAUÍ, 1991). A ideologia está estritamente presente nas formações discursivas que são presentes na forma como concebemos a realidade. Assim, a ideologia opera *atrás de nós*, sendo a partir dela que pensamos e agimos, sem que haja necessariamente uma consciência deste processo. Podemos dizer que “a ideologia escamoteia o modo de ser do mundo” (BRANDÃO, 2012, p. 31).

Todos esses aspectos de funcionamento da ideologia, do discurso, da formação discursiva, estão imbricados nas representações que construímos da realidade. Por sermos seres individuais, porém, pertencentes a organizações sociais e culturais diferentes, construímos diversas representações, criando *outras* realidades, refletidas e refratadas a partir de nossas representações. Essas relações são possíveis apenas por serem semiotizadas, ou seja, só existem porque somos seres de linguagem. A linguagem, por sua vez, torna-se o meio pelo qual podemos analisar o funcionamento das representações, e por consequência, a maneira como refletimos e refratamos a realidade.

3.3 A IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO

A identidade, da mesma maneira como cultura, é um conceito que sofreu e sofre mudanças ao longo do tempo, sempre acompanhando as concepções de cada época. Os dois termos possuem relação muito íntima, porém, não podem ser confundidos, conforme nos alerta Cuche (1999). O autor afirma que a cultura tem dependência em sua maior parte de processos inconscientes, já identidade remete a “uma norma de vinculação, necessariamente

consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 1999, p. 176), podendo inclusive manipular e até modificar uma cultura específica.

Berger e Luckmann (2014) postulam que a identidade é formada por processos sociais, sendo estes indicados pelas estruturas sociais. As identidades são formadas em uma relação dialética com a sociedade, em que os processos sociais que consistem em conservar e formar a identidade a partir das estruturas sociais são inversamente mantidos, modificados e/ou remodelados pelas identidades. Os conceitos de identidade variam conforme as mudanças históricas e podem ser concebidos de maneira diferenciada em cada época, sendo relacionados às formações discursivas. A pós-modernidade tem mostrado que os sujeitos que antes eram vistos de maneira mais unificada, hoje não podem mais ser estabilizados como antes. É neste momento que observamos a chamada “crise de identidade”: há um amplo processo de mudança nos paradigmas e relações construídas, que têm deslocado as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, realizando abalos nessas mesmas estruturas (HALL, 2015).

Esse deslocamento das identidades segue aquilo que Hall (2015) vai analisar na “história” das identidades: três concepções de sujeitos. A primeira concepção de sujeito observada pelo autor é denominada de *sujeito do Iluminismo*, essa concepção de identidade relaciona-se com as ideias iluministas em que o indivíduo era concebido de maneira centrada, única, cheio de razão, ação e consciência de si, tendo nascido com um núcleo interior que “emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2015, p. 11). O sujeito do Iluminismo era visto como Homem, masculino e centrado, seguindo a compreensão de que existia um eu coerente que permanecia em sua individualidade ao longo da trajetória do sujeito.

O sujeito do Iluminismo representava uma ruptura com predições divinas aceitas na época, significava a mudança de paradigmas colocando o homem e sua ciência em outro patamar, acima do divino. Conforme já discutimos esta questão anteriormente, essa compreensão vinha antes do Iluminismo, sendo seu ápice no projeto iluminista do século XVIII, conforme afirma Harvey (2012), foi o Iluminismo que “lançou” o projeto moderno, levando-nos a compreender as dimensões históricas da construção do que hoje chamamos de pós-modernidade. Hall (2015) conforme as mudanças nas sociedades modernas foram ocorrendo e tornando-se mais complexas, os sujeitos da razão adquiriram uma forma de vida mais coletiva e social, transformando a concepção de sujeito para um indivíduo mais sociológico.

A segunda concepção observada pelo autor é a concepção de *sujeito sociológico*, sendo contemporânea à modernidade e, conseqüentemente, ao início das perspectivas de estudos culturais sociológicos realizados no final do século XIX e início do século XX. É interessante como esta concepção de sujeito acompanha as mudanças ocorridas nas aceções de pensamento de sua época. Hall (2015) explica que esta concepção era um reflexo do complexo mundo moderno e que havia uma consciência de que o núcleo do sujeito não era autossuficiente e autônomo – como entendido no Iluminismo; contudo, o sujeito era formado em sua relação com outras pessoas importantes para si, agindo como uma forma de mediação da cultura dos mundos em que habitava.

Claramente influenciada pelas pesquisas culturais – e biológicas – de seu tempo esta concepção compreendia que a identidade é formada na interação do eu com a sociedade. Entretanto, o sujeito ainda possuía um *eu real*, que por sua vez, é moldado e modificado no diálogo entre os diversos mundos culturais exteriores a si e as identidades correspondentes de cada mundo. Há uma espécie de costura da identidade do sujeito com a estrutura social, estabilizando “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2015, p. 11).

Cuche (1999) afirma que essa abordagem vê a identidade como algo intrínseco ao indivíduo, definindo e estabilizando-o. De acordo com as características fenotípicas e psicológicas próprias do povo ao qual o indivíduo pertence e que são herdadas de sua hereditariedade biológica, havia uma *naturalização* da vinculação cultural deste indivíduo, sendo a identidade pré-existente ao indivíduo. Dessa maneira, o indivíduo já nasceria com uma identidade fixada, não possuindo “[...] alternativa senão aderir a ela, sob o risco de se tornar um marginal, um ‘desenraizado’” (CUCHE, 1999, p. 178).

A última concepção é a de *sujeito pós-moderno* que segue a discussão feita no item 2.1.1 deste trabalho. Esta concepção tem como referente um sujeito complexo, fragmentado, não estável, conflituoso, formado por várias identidades, sendo relacionada com as mudanças de seu tempo, aquilo que antes era tido como terreno seguro e estável da concepção sociológica, aqui entra em colapso, não podendo mais a identidade ser definida como estável. Hall (2015) afirma que há um processo de identificação com o mundo que forma esse sujeito, sendo uma projeção provisória, problemática e variável de nossas identidades culturais. Esse processo é chamado pelo autor de *celebração móvel* da identidade, em que formamos e transformamos continuamente nossa identidade nas representações que construímos nos mais variados sistemas culturais de nossa sociedade.

Não há um eu coerente que se adapta às diferentes culturas, pelo contrário, há vários “eus” que surgem em diferentes momentos, não sendo unificados. Por acompanhar as mudanças rápidas e constantes das sociedades modernas, o sujeito pós-moderno é deslocado e descontínuo, fruto do processo de mudança de sua época, desarticulador das identidades fixas e estáveis do passado. Os modos de vida estabilizados estão em constante questionamento, pois já não podem ser caracterizados puramente através de determinada visão dos sujeitos, tendo em vista que:

[...] a sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2015, p. 14).

Essa mudança de perspectiva da pós-modernidade em deixar as fronteiras culturais mais fluidas e deslocadas, faz com que aquela representação de certas identidades fixas do passado passe a ser questionada e transformada. Aquele sujeito índio que tinha sua identidade fixada passa, por exemplo, a sofrer mudanças em seu eu, tendo em vista o conflito entre as necessidades subjetivas e objetivas de sua existência. A “identidade sociológica” desse sujeito está sendo descentrada na pós-modernidade. Hall (2015) aponta que ocorre na pós-modernidade (ou modernidade tardia conforme denomina o autor), é a descentralização do sujeito.

Para que isso ocorresse alguns aspectos históricos culminaram nessa mudança de perspectiva do sujeito: a) teóricos marxistas, como Althusser, dando um sentido diferente à historicidade humana ao que era concebido; b) estudos de Freud sobre o inconsciente; c) os trabalhos desenvolvidos pela linguística estrutural de Ferdinand de Saussure; d) estudos de Foucault sobre o “poder disciplinar”; e, e) o movimento feminista e seu impacto tanto em estudos teóricos, quanto como movimento social (HALL, 2015). Apesar de, conforme denota Hall (2015), muitos teóricos não aceitarem em sua totalidade os argumentos e teses postuladas pelos estudiosos indicados em torno desses cinco “descentramentos”, é válido dizer que não há como negar os impactos dessas postulações da descentralização do sujeito moderno.

A identidade se faz através da diferença, assim, toda identidade é diferenciação. Tentar a demarcação ou uma simples conceituação das identidades é diferenciar, distinguir, pois, conforme Saussure postulou em suas pesquisas linguísticas, um termo é determinado através da oposição a outro termo, e, apesar de não ser a identidade seu objeto de estudo, podemos realizar uma simples analogia: um indivíduo se identifica com algo e ao realizar essa

identificação está posicionando, assumindo uma posição que podem estar em oposição à outra. Há uma troca cultural definida pelo social na construção das identidades que remete não apenas aos indivíduos, mas, a grupos culturais e sociais, que dotados de uma identidade esta passa a ser “[...] correspondente à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social” (CUCHE, 1999, p. 177).

Temos a sensação de que os indivíduos podem ser localizados e cristalizados dentro de uma oposição binária entre as identidades, em que se nega ou se afirma através das demarcações sociais e culturais. A partir de apresentarmos essas impressões – de que há certa dualidade na definição das identidades –, construímos a ilusão de que possuímos um eu coerente que se alinha em torno dessas binaridades. Hall (2015) chama essa “sensação” de fantasia. Para o autor concebemos uma cômoda história sobre nós mesmos, em que nos autoconstruímos em uma única narrativa individual, porém, conforme ocorre a multiplicação dos sistemas de representação cultural, todos somos confrontados pela cambiante e desconcertante multiplicidade de identidades, sendo possível haver uma identificação nossa a cada uma, mesmo que temporariamente.

Contudo, há outra “sensação”: de que não se pode definir coisa alguma e postular fronteiras para o sujeito pós-moderno, tendo em vista sua fragmentação e seu deslocamento. Como se pode afirmar que a definição da identidade se faz na diferenciação ao mesmo tempo em que concordamos com a concepção fragmentada de sujeito? Como se pode dizer que os sujeitos são diferenciados ao mesmo tempo em que negamos que estes possam ser definidos e estabilizados na pós-modernidade? Em primeiro lugar precisamos compreender que quando citamos diferença em relação à identidade compreendemos que a identidade é distinção e exclusão ao mesmo tempo. Distinção, pois a identidade identifica os grupos a partir de uma série de conceitos socialmente admitidos ao mesmo tempo em que os distingue de outros grupos, assim, os grupos são categorizados socialmente com base na diferença cultural (CUCHE, 1999).

Em segundo lugar, compreendemos que a construção da identidade se realiza através da representação, que por sua vez, não depende apenas da subjetividade dos sujeitos, mas, dos contextos sociais que determinam e orientam as representações dos indivíduos que os abrange. Assim, é possível compreender que a identidade se faz em relação com o *outro*. Em relação com o outro, pois “a identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma ‘auto-identidade’ definida por si mesmo e uma ‘hetero-identidade’ ou uma ‘exo-identidade’ definida pelos outros” (SIMON, 1979, p. 24 apud CUCHE, 1999, p. 183-184). Se pensarmos que um sujeito está localizado em determinado grupo social e cultural, e que este mesmo

sujeito constrói uma imagem de si com base no sistema cultural em que está incluso, devemos ter em consideração que sua “auto-identidade” sempre estará em negociação com aquilo que os outros grupos, outros sujeitos concebem dele. Isso poderá resultar na mudança, no desequilíbrio, na rejeição e/ou aceitação dessa identidade, o que dependerá das designações dos sistemas sociais.

Sempre a identidade estará em relação dialética com a sociedade (BERGER e LUCKMAN, 2014). Os sujeitos estarão em construção constante na medida da complexidade de suas relações sociais. Dizer que a identidade demarca certas fronteiras não significa negar que há fragmentação desta identidade. Devemos considerar a heterogeneidade dos sujeitos. O sujeito pós-moderno é fragmentado, pois, contemporâneo à sua época, vive o deslocamento constante, a mudança rápida e abrangente, não podendo ser fixado, pelo contrário, ao estar em um processo dialético com a sociedade, este sujeito vive em colapso com aquilo que antes assegurava a conformidade social e cultural. O sujeito realiza uma interpretação dos sistemas culturais de acordo com suas necessidades sociais, podendo ter não apenas uma identidade, mas várias, em diversos momentos dentro de sua trajetória, podendo, muitas vezes estar em contradição com suas concepções (HALL, 2015).

O que ocorre é que há uma série de estratégias que podem manter, manipular e transformar as identidades, gerando as contradições, afirmações e rejeições dos sujeitos para com sua identidade – ou identificações. Conforme aponta Simon (1979 apud CUCHE, 1999), a identidade funciona como as bonecas russas, encaixadas umas nas outras. A identidade torna-se relativa, pois indica que o indivíduo poderá avaliar sua situação e afirmar-se ou não, de acordo com as estratégias e objetivos elencadas por ele e definidas dentro das relações sociais e culturais ao qual pertence ou quer pertencer. Apesar de parecer que os indivíduos possuem total poder sobre suas representações identificatórias, estes não possuem esse poder, ao menos totalmente, tendo em vista que “[...] a identidade pode ser instrumentalizada nas relações entre os grupos sociais” (CUCHE, 1999, p. 197).

As lutas de classe e posição social estão sempre moldando as identidades de acordo com os interesses do grupo que possui maior força, tendo em vista a posição de cada grupo no sistema de relações ao qual estão ligados. O papel do Estado no controle das identidades pode ser utilizado como um exemplo. O Estado ocupa uma posição de gerenciador da identidade, podendo controlar e regulamentar de acordo com as forças de interesse (CUCHE, 1999). Há a legitimação de um discurso homogenizante das identidades, que se apresenta nos “gerenciamentos” do Estado, colocando uma falsa ideia de que todos os grupos e as identificações estão unificadas, o que ocorre é justamente o contrário, há a redução de certos

grupos que não possuem a força necessária para reivindicar a afirmação de suas identidades em detrimento de outros grupos que ocupam posições consideradas mais importantes na estrutura social.

Podemos perceber que há claramente a diferenciação caracterizante da identidade, pois existe uma demarcação de fronteiras entre o *eu* e o *outro*, ou entre *eles* e *nós*. Há uma luta entre a “auto-identidade”, aquilo que se quer construir, e a “hetero-identidade”, aquilo que os outros constroem de nós, sendo um processo constante da edificação da identidade. Essa luta é simbólica e pode ser deslocada de acordo com as mudanças sociais, todavia, considera-se que “qualquer mudança na situação social, econômica ou política pode provocar mudanças de fronteiras” (CUCHE, 1999, p. 201). Isso nos faz compreender que a análise das identidades vai além de postulados abstratos a respeito das concepções do que seria identidade, mas que reflete em transformações práticas que envolvem diretamente os grupos envolvidos. Estratégias políticas, lutas de forças simbólicas, posições sociais, etc., devem ser levadas em conta quando nos propomos a observar as relações identitárias.

3.3.1 O Eu e o Outro: Processos de distinção e inclusão da(s) identidade(s)

Conforme observamos, as diferentes identidades possuem elementos constituintes que excluem e que incluem variadas representações, podendo afirmar ou negar a cultura dentro e fora dos grupos de identificação. Podemos dizer que esses elementos são as próprias representações, construções discursivas que fazem possível que eu possa me identificar como eu em relação aos meus outros. Considerando que vivemos em interação, podemos nos agrupar com aquilo que nos identificamos, com objetos que fazem parte de nossa esfera de convivência, ou seja, nos agrupamos socialmente em circuitos culturais entre outros seres que achamos ter mais ou menos similaridade com nossas identificações, sejam essas construídas antes ou depois de nosso nascimento.

Podemos citar como exemplo, a cultura indígena: o indivíduo índio pode se identificar como tal dependendo de sua relação com os *outros* índios e não índios. Esse se organizará socialmente em torno de sua comunidade indígena aceitando os costumes dos mais velhos, a língua, e todos os elementos que identificam a comunidade indígena perante seus *outros*, dentro e fora da comunidade. Entretanto, esse indivíduo considerado índio, pode negar a língua indígena, não querer morar na comunidade, rejeitar costumes e práticas culturais da

comunidade, etc., podendo até negar a identificação racial de índio constituída perante seus *outros*; da mesma forma que poderá admitir apenas alguns aspectos de sua cultura, poderá trabalhar na cidade e continuar morando na comunidade, por exemplo.

Inúmeras possibilidades de identificação poderiam ser traçadas sobre a cultura indígena, que ainda é bem demarcada socialmente considerada de um ponto de vista bastante essencialista. O que faz ser considerado índio exclui o que não pode ser considerado índio e ao mesmo tempo inclui o que é considerado índio, tanto pelos grupos indígenas, quanto pelos grupos não indígenas. As identidades são heterogêneas, o que quer dizer que são construídas a partir de inúmeras possibilidades de identificação. Mesmo assim, é possível na vida cotidiana observar *tipos de identidade* engendrados historicamente nas estruturas sociais, sendo reconhecíveis nos casos individuais. Esses tipos são produtos sociais, sendo considerados “elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva (sendo o grau de estabilidade evidentemente determinado socialmente, por sua vez)” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 222). Esses tipos permitem que possamos dizer que a identidade de um uruguaio é diferente da identidade de um argentino, por exemplo, ou que a identidade de um habitante de um local é diferente da identidade de um habitante de outro local, sendo a vida cotidiana dependente dessas tipificações (BERGER e LUCKMANN, 2014).

A vida cotidiana é fundamental para compreender como se organizam esses “elementos identitários”, essas coesões, realizando uma alusão aos elementos coesivos presentes na língua, que unem termos e orações das mais variadas em torno de um parágrafo para progressivamente ajustá-lo no texto. Com toda certeza as construções identitárias sociais são muito mais complexas que um simples texto, porém é possível em um primeiro momento compreender como estão fundidas à estrutura social, realizando essa estrutura e sendo realizadas por ela. Uma dessas “coesões” é a vida cotidiana. Berger e Luckmann (2004, p. 35) afirmam que “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. As inúmeras representações organizam a vida cotidiana de tal forma tornando objetivo algo que é de caráter subjetivo da existência humana.

A identidade e a diferença são *produzidas*. Isso significa que a partir das relações sociais e culturais é que fabricamos as identificações. Quando nascemos, já se tem algumas possibilidades de identificações já previamente selecionadas a nós, como nossa língua materna, a classe econômica, classe social, nosso nome, aspectos relacionados à cultura, espaço geográfico, etc. Há a tendência de visualizar a identidade e a diferença como “fatos da vida”, ao invés de compreender que são processos constantemente produzidos e nomeados a

partir das relações sociais e culturais (SILVA, 2014). Além disso, é a partir de sistemas classificatórios que as distinções são demarcadas e produzidas, demarcando as fronteiras entre o eu e outro, ou o nós e eles (WOODWARD, 2014, p. 40).

A vida cotidiana é fundamental nesse processo, sendo a linguagem essencial por demandar as coordenadas da vida em sociedade, enchendo-a de objetos de significação. Além de que, existem “esquemas tipificadores” aos quais os sujeitos apreendem seus semelhantes, sendo estabelecidos nas relações face a face (BERGER e LUCKMANN, 2014). Desta maneira, generalizamos os outros em tipos confortavelmente à nossa própria posição na estrutura social. O outro pode ser o negro, o europeu, o africano, índio, americano, latino, caboclo, jovial, vagabundo, dentre outras inúmeras tipificações; o *outro* pode ser, muitas vezes, mais que uma tipificação. As interações sociais dependem dessas tipificações que um indivíduo possui de outro, podendo afetar o modo com que essa interação se organiza (ibid.).

Além disso, o mundo social, conforme denomina Bourdieu (1989), pode ser construído e percebido através de diferentes divisões. Essas divisões levam em conta os agrupamentos na base da distribuição do capital como sendo os mais estáveis em relação aos outros agrupamentos, como fatores étnicos e raciais, por exemplo. Assim, quando falamos sobre o espaço social, é preciso postular que “[...] não se pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo económicas e culturais” (BOURDIEU, 1989, p. 138).

Goffman (1988, p. 5) afirma que é a partir dos ambientes sociais que se organizam “categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas”. Deste modo, é possível prevermos a identidade social de alguém, sendo concepções que criamos sobre o outro em relação às expectativas e exigências culturais e sociais existentes sobre ele. O autor aponta a existência de uma identidade social virtual, que é aquela pré-concebida antes e durante o contato face a face, e a identidade social real, que seriam os atributos que o indivíduo ao qual está sendo julgado prova possuir. Portanto, quando o *outro* apresenta algum atributo diferente de outros que estão inclusos na mesma “categoria”, é considerado como um estigma, que descredita sua imagem e afirma a normalidade de outro ser.

Há três tipos de estigma observados: as abominações do corpo (deformidades físicas); as culpas de caráter individual (desonestidade, crenças falsas e rígidas, paixões opressivas, vontades fracas, etc.) que são provenientes de comportamentos como alcoolismo, distúrbios mentais, prisão, vícios, comportamentos políticos radicais, etc.; e, os estigmas tribais, de raças, nações e religiões, sendo frequentemente considerados como traços que se impõe através das linhagens, podendo transmitir para todo um grupo e suas gerações

(GOFFMAN, 1988). Dessa maneira, permitimos os que possuem algum estigma a ficarem categorizados como seres quase que não totalmente humanizados, realizamos diversos tipos de discriminações, reduzindo suas oportunidades de existência, pois:

Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1988, p. 8).

Há quase sempre uma procura de justificativas para o estigmatizado ser tratado como estigmatizado, para que continuemos com o tratamento desigual para com esses indivíduos. São, muitas vezes, ações imperceptíveis da vida cotidiana que resultam em afirmar a distinção do outro, e também para que o outro estigmatizado continue tendo um comportamento defensivo ou que “aceite” o estigma (op. cit.). A ideia de que há uma identidade considerada “normal” e que outras são inferiores, é uma concepção advinda de um discurso homogenizador ideologicamente construído através e principalmente das tendências políticas e sociais como a de Nação-Estado, em que todos os sujeitos são considerados iguais por partilharem algumas características (GOFFMAN, 1988).

Outro aspecto que pode ser relacionado à ideia de normalidade é a de produção de discurso, pois conforme aponta Foucault (2014), há nas sociedades procedimentos que controlam a produção do discurso, sendo o próprio discurso aquilo “[...] pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10). A luta pelo poder falar é ordenada, sendo que nem todos podem ser/estar aptos a falar se não puderem satisfazer as ordens e as exigências do discurso. Esse acesso a determinadas zonas discursivas excluem os sujeitos e grupos que não têm o direito de falarem de determinada posição em dado momento histórico, sendo, conforme o autor, considerados qualificados para falar os indivíduos que dominarem certo tipo de ritual discursivo: gestos, posições sociais, jogos de diálogos, dentre outros aspectos socialmente exigidos e esperados (FOUCAULT, 2014).

A ideia evolucionista de cultura contribuiu para que houvesse um conceito rígido de identidade “normal”, pois, historicamente existiu através da colonização europeia em massa a tentativa de normalizar, tornar civilizado o outro, considerado diferente do colonizador. Essa forma de ver o outro e tentar coagi-lo em todas as maneiras possíveis – inclusive fisicamente – a mantê-lo sob uma ordem discursiva, é realizada através de um discurso homogenizador que, em outros momentos, considerava a escala de evolução das civilizações, sendo a mais

civilizada a nação francesa. Toda a luta discursiva cultural que se prosseguiu entre os conceitos francês e alemão de cultura e civilização, apenas contribuiu para que ainda mais houvesse a ideia de identidade normal socialmente apreciada.

Os estudos culturais que mudaram as concepções de identidade do sujeito para uma percepção sociológica (HALL, 2005), trouxeram a fixação das identidades e reforçaram as tipificações conhecidas como as identidades indígenas, por exemplo. O aspecto político social e econômico que organiza o mundo em categorias de países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes, só contribui e dispersa o mesmo discurso homogenizante dos iluministas civilizados. Conforme investigam os estudos pós-coloniais, há um forte discurso presente no colonizado que se vê de forma inferiorizada, pois a história que conhece é através da ótica do colonizador. A ideia de identidade nacional vem ao encontro das noções de identidades normais e homogêneas, pois é na cultura nacional que ao nascermos construímos nossa própria noção de quem somos e das representações que nos identificamos (HALL, 2005).

A nação é uma comunidade simbólica que possui poder para construir emoções de identidade e fidelidade (SCHWARZ, 1986 apud HALL, 2005). Silva (2014) também afirma que é importante que a narrativa da identidade nacional esteja ligada afetivamente aos seus membros, para que possa ser fixada e estabilizada. Assim, a partir das relações nacionais é que é possível construir uma identidade cultural nacional através de estruturas de uma língua dominante, um sistema de educação, cultura homogênea, dentre outros aspectos. Deste modo, existem alguns aspectos, conforme observa Hall (2005) a respeito de como a ideia de nação contribui para a unificação de diferentes identidades e fixação de caracteres tipificadores. O primeiro deles é a ideia de narrativa da nação, repleta de símbolos, literaturas, eventos históricos, imagens que representam a nação em forma de compartilhamento de experiências em uma consciência nacional. É o que tipifica e representa o *ser brasileiro*, ou também, o *jeitinho brasileiro*, por exemplo.

Outro aspecto apontado é a ênfase nas origens da nação, aquilo que preexiste, uma grande epopeia, bem como a ideia de tradição, significando valores e comportamentos dispersados através da repetição, em uma continuidade com o passado. De acordo com o autor, o discurso da cultura nacional “[...] constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo ente o passado e o futuro [...], se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade” (HALL, 2005, p. 33). A ideia de identidade nacional é resultante da junção entre estratégias políticas e culturas mais ou menos homogêneas, a fim de haver a representação de um só povo (HALL, 2005). Entretanto, a ideia de que uma nação é constituída por apenas um povo, é algo ilusório, tendo

em vista que a hibridização das nações modernas em termos culturais, além de que as identidades nacionais “não estão livres do jogo do poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2005, p. 38).

Bourdieu (1989) aponta a existência de certos poderes simbólicos que se organizam em sistemas com o intuito de estruturar a sociedade. O poder simbólico é um poder invisível que é possível apenas e através da convivência dos que não desejam tomar consciência de que o estão sujeitos e de que o exercem, conforme destaca o autor, o poder simbólico é “[...] poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 09). Assim, o poder simbólico age como instrumento podendo ser visualizado em três abordagens realizadas por diferentes teóricos ao longo do tempo: a) como *estrutura estruturante* é visto na forma de instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo (Kant – Cassirer); b) como *estruturas estruturadas*, apresenta-se nos meios de comunicação, como a língua, por exemplo (Hegel – Saussure); e c) como *instrumentos de dominação* (Marx – Weber), visualizado nas formas de poder, como a divisão de trabalho – classes sociais – e a divisão de trabalho ideológico – manual/intelectual –, apresentando-se em funções de dominação (BOURDIEU, 1989).

Considerando as teorias observadas, Bourdieu (1989) aponta que os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, em que em sua função política agem como ferramentas de imposição e/ou de legitimação da dominação, colaborando para a “domesticação dos dominados” (WEBER apud BOURDIEU, 1989, p. 1). Essa relação irá ocorrer através da busca para que os interesses das classes possam ser servidos, e é na classe dominante que a busca se irrompe em uma luta pela produção de capital simbólico através da hierarquia de classes apoiada, por sua vez, por meio da legitimação do capital econômico. Da mesma maneira que Althusser, porém de formas e abordagens diferentes, Bourdieu observa que através dos sistemas simbólicos da língua, da religião, da cultura e da arte, por exemplo, é que o poder simbólico pode ser visualizado.

Portanto, o poder simbólico está presente nos sistemas simbólicos através de uma relação determinada entre:

[...] os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença [...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

Tais afirmações remetem ao que Foucault apresenta quando se refere à ordem discursiva que constrói as relações sociais, pois é através do ritual imposto pelas palavras que pode ser possível a “[...] eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2008, p. 49-50). Santos (2010) observa que os sistemas simbólicos apontados por Bourdieu (1989) são controles exercidos através de símbolos em que se apreendem conceitos e objetos relacionados à moral, aos costumes – podendo adentrar na adjetivação de “bons costumes” como sistema simbólico, por exemplo – e às comemorações. São, conforme aponta o autor, estruturas estruturadas e estruturantes presentes na sociedade.

Em outra obra, Bourdieu (2007) descreve as variadas formas com que os bens culturais são apropriados pelas classes dominantes, sendo pautados em categorias sociais e culturais consideradas como legítimas. A designação de que há uma cultura legítima, e consequentemente uma identidade legítima, contrasta com as demais “culturas” e “identidades” consideradas não legítimas tendo em vista que não fazem parte da cultura mais apreciada, discurso dispersado através da existência, principalmente, das diferentes classes sociais. Há um discurso pautado na representação da nobreza cultural entre as classes, sendo favorecidos aqueles que cedo tiveram acesso à chamada cultura legítima, pertencentes a uma “família culta”, com acesso cultural além do conhecimento escolar, resultando em uma definição dominante dos modos de apropriação considerados legítimos da cultura e das obras de arte (BOURDIEU, 2007).

Um exemplo dessa relação é a representação sobre o “olhar puro” a despeito da obra de arte, pautado em uma construção social histórica que designa normas para legitimar determinada obra de arte, bem como, determinar como deverão ser os gostos e julgamentos legítimos. Além, disso, a maneira de usar bens simbólicos demarcam atributos que distinguem as classes, demarcando também as maneiras ilegítimas, sendo os modos e as maneiras de como usá-los formas de categorizar e distinguir socialmente os grupos de acordo com a ideologia dominante (BOURDIEU, 2007). A distinção se realiza através do poder simbólico da noção do “olhar puro”, por exemplo, a cultura dominante legitima uma noção de um olhar puro que está em seu poder, contudo, a distância da classe dominante para com as demais classes reforça a distinção entre estas, ilegitimando outros olhares diferentes do que é culturalmente considerado como ideal e legítimo pela classe dominante, distinguindo e excluindo os demais.

O conceito de classe de uma maneira geral, pode ser compreendido como “[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições

semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 136). Entretanto, os sujeitos pertencentes às classes são complexos e as relações entre eles e outros sujeitos de outras classes são complexas da mesma forma. Bourdieu (2007) destaca que classe social deve ser entendida através da estrutura das relações entre todas as propriedades caracterizantes das classes (sexo, idade, origem social ou étnica, remuneração, nível de instrução, posição em relação à produção de capital econômico e cultural, etc.), tendo em vista o valor de cada propriedade e os efeitos que cada uma exerce nas práticas sociais.

É preciso levar em conta os sistemas simbólicos que permitem que o poder simbólico seja exercido sobre as mais variadas classes construídas na sociedade, considerando aquilo que o autor chama de *volume global do capital* - capital econômico, cultural e social (BOURDIEU, 2007, p. 107), na forma de conjunto de recursos e poderes efetivos nas/das práticas sociais. Além disso, há outro fator preponderante na distinção das características que formam determinada classe dentro das relações com a estrutura social: o *peso funcional* que é proporcional à contribuição desta classe na construção da estrutura (BOURDIEU, 2007a). As distinções entre as classes se revelam na interação simbólica que um membro possui com outro membro de outra classe, demonstrando assim as *marcas de distinção* existentes entre elas, sendo tais marcas constituintes da posição de cada membro na estrutura, em outras palavras, marcam e identificam o eu e o outro e a distância existente entre eles. Desta maneira, há uma série de traços que distinguem a posição de cada agente na estrutura social, como, por exemplo, as roupas, a linguagem e/ou a pronúncia, as (boas) maneiras, o (bom) gosto, a cultura, etc. (ibid.).

Todas essas marcas definem os grupos de *status*, que são diferentes das classes sociais, pois, os grupos de *status* são caracterizados por serem conjuntos de agentes definidos através de posições na hierarquia de honra e prestígio, diferente da classe social, que é formada por agentes que possuem a mesma situação de classe, ou seja, as “mesmas chances típicas no mercado de bens e trabalho” (BOURDIEU, 2007a, p. 14). O *status* está relacionado às maneiras de se fazer, à estilização das ações humanas. Assim, baseado em Weber, Bourdieu traça alguns aspectos a respeito das relações resultantes dos “grupos de *status*” e das classes sociais, sendo que, o primeiro quando relacionado ao segundo, duplica as distinções simbólicas existentes nas diferenças econômicas, demarcando de maneira mais visível a posição dos agentes na estrutura social. As marcas de distinção de *status* contribuem para uma noção de que são propriedades inerentes à identidade dos sujeitos, algo presente na natureza do ser, remetendo a noção de um sujeito cultivado (BOURDIEU, 2007a).

Todos esses aspectos observados nas relações entre as classes sociais são permeados de sistemas simbólicos estruturantes e estruturados na sociedade. A práxis da vida cotidiana legitima essas relações, quase sempre calcadas na representação do poder econômico das classes e dos inúmeros sujeitos nelas construídos. O discurso homogêneo estará e está presente nas inúmeras ações humanas, nos inúmeros discursos, nas mais diferentes formações discursivas ao longo da história, nos diversos hibridismos geográficos e culturais dos sujeitos, pois sempre haverá uma luta simbólica entre as classes sociais e as ideologias delas provenientes.

Woodward (2014) baseada em Laclau (1990) argumenta que a noção marxista de que todas as relações sociais dependem em primeiro lugar das relações materiais de existência, tal tem sido mudada ao longo dos últimos anos. Houve um deslocamento na noção de classe social e as identidades fixas dela provenientes, outras formas de produção de identidades surgiram juntamente com a modernidade, a ideia de que a classe social determina todos os processos de relações sociais é deslocada, bem como, a ideia de identidades fixas. A ideia de que há uma classe dominante no sentido de determinar todas as possíveis identificações dos indivíduos é substituída pela ideia de classe social na função de organização da vida econômica, não como componente único, mas como um dos componentes da vida em sociedade.

As identidades são “diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2014, p. 33). O caminho que há entre o eu e a representação de quem seria o meu outro é demarcado pelas inúmeras situações e pelas posições que o eu assume. Essas demarcações são repletas de sistemas simbólicos que permitem que o eu construa as representações do meu outro sempre em relação ao que considero ser o meu próprio eu. Sei, ou melhor, represento quem sou para mim mesmo na relação que possuo com o meu outro, o outro a quem me relaciono direta ou indiretamente, nas mais variadas situações discursivas e simbólicas que vivencio durante toda a minha trajetória. Nesse sentido é possível afirmar que “a identidade é relacional” (WOODWARD, 2014, p. 9), é determinada na relação simbólica existente entre as inúmeras identificações possíveis entre os sujeitos.

As demarcações de fronteiras entre as identidades são formadas através da diferença, sendo que a identidade depende diretamente da diferença, não sendo possível caracterizar de qualquer forma a existência da identidade sem relacioná-la à diferença. Conforme Silva (2014):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2014, p. 81).

Assim, é possível compreender as divisões do mundo social, em suas formas mais simplistas e resumidas, as dicotomias servem de exemplo para representar as diferenças de identificação, como o eu e outro, o nós e o eles (relacionados aos grupos sociais, em que é possível traçar inúmeras variações). De acordo com Silva (2014), deter o poder de classificar as identidades é também poder delimitar hierarquia entre elas. Portanto, sempre que há classificação em certos tipos, certos binarismos, há a imposição de hierarquia entre essas classificações. Essa hierarquização sempre será realizada em detrimento da *Identidade*, de *uma* identidade ou de *a* identidade, sendo esta, aquela identidade que nem é questionada por ser uma identidade, mas aquela em que todas as outras são examinadas em sua relação com esta *Identidade*. Esta, por sua vez, quando posta em relação binária ocupará um lugar hierárquico superior à outra, sendo considerada como a identidade normal (SILVA, 2014).

Em nossa sociedade, por exemplo, a identidade “normal” é caracterizada por ser definida através da supremacia branca, e conforme aponta Silva (2014), em uma sociedade em que a hegemonia cultural estadunidense ganha adeptos, é considerada étnica a comida e a música de outros países. A identidade normal afirma-se na estrutura social através de sistemas simbólicos, muitas vezes implicados nas identidades nacionais, nos discursos e ideologias globais, que tendem a “normalizar” as identidades, dando a elas aspectos considerados superiores em relação a outras identidades. Esses aspectos são afirmados e reafirmados através dos sistemas simbólicos de representação, sendo atravessados pelo discurso, pela linguagem e pela ideologia.

Não há como delimitar uma identidade, sendo ela hegemônica ou não, sem haver outra identidade, do contrário não há razão em se definir ou delimitar identidades. Sempre haverá distinção em o que é aceitável e aquilo que não o é, são termos dependentes entre si, assim, é possível afirmar que “[...] a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2014, p. 84). Logo, notam-se dois processos presentes na construção das identidades: o primeiro relaciona-se às tendências estabilizadoras e o segundo, às tendências desestabilizadoras das identidades (SILVA, 2014). Um exemplo dessa relação seria caracterizado pelos discursos estabilizadores

da identidade nacional e os movimentos sociais desestabilizadores dessas mesmas identidades. Poderíamos citar o fato do multiculturalismo presente nas estratégias políticas como uma tentativa de equilíbrio entre as identidades, porém, o multiculturalismo têm se mostrado problemático e ambíguo, conforme já citado em sessões anteriores e como apontam pesquisas (HALL, 2003; SILVA, 2014; SANTOS, 2010; SANTOS, 2003).

Contudo, é preciso reconhecer as identidades e compreendê-las com o olhar voltado aos processos simbólicos construtores das inúmeras representações que constroem todas as relações sociais em que estão localizadas. É preciso desnudar a identidade dos sujeitos, fragmentada nas mais diversas posições sociais que ocupam, e, é preciso considerar o atravessamento de discursos e ideologias que as direcionam, que as deslocam e as estabilizam. Portanto, é preciso reconhecer que “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...] nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos [...]” (HALL, 2014, p. 109). Sem invisibilizar, porém, reconhecer o poder simbólico presente nos sistemas de representação que as produzem.

3.3.2 Os caminhos da Identidade Nacional: a questão da raça como produto simbólico.

Conforme apontamos anteriormente, a identidade é construída no entremeio de dois processos complexos, a estabilização e a desestabilização. Ora os sujeitos tendem para a estabilização de suas identidades por meio da cultura, ora tendem à desestabilização, processo constante que dinamiza as estruturas da sociedade. Para que possamos visualizar a forma com a qual ocorrem, é preciso que antes compreendamos que estamos imbricados em processos sociais de construção da realidade, ou seja, é necessário localizar os sujeitos dentro de uma realidade social repleta de estruturas ideológicas e discursivas demarcadas historicamente. Se pudermos dizer hoje o que é a identidade nacional, o que seria a identidade “normal”, a identidade do Sudoeste do Paraná, etc., é porque estamos todos imbricados em aspectos culturais que nos fazem identificar os sujeitos e nós mesmos de tal maneira.

A questão étnica e racial é pertinente para nossa discussão por estar fortemente presente nas formas com as quais representamos a sociedade. No Brasil, a ideia de raça e etnia perpassa algumas formações históricas que remontam discursos provenientes da lógica Iluminista e do evolucionismo cultural. Teóricos do século XIX contribuía para o fortalecimento da ideia de que haviam algumas raças consideradas atrasadas e inferiores que

impediam o desenvolvimento do Brasil no mundo moderno (PETRUCELLI, 2013). Em 1844, Carlos Frederico Felipe de Martius⁷ apresenta seu ensaio denominado “*Como se deve descrever a historia do Brazil*” (MARTIUS, 1845) na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), lançando pela primeira vez a fundação da construção do homem brasileiro em três raças “de cor de cobro ou americana, a branca ou Caucasiana, e enfim a preta ou etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 442). Do encontro dessas três raças surgiu, segundo o autor, a população brasileira.

Tal proposição, conforme aponta Petrucelli (2013), segue a linha de discurso inferiorizante das raças em detrimento da raça branca e/ou caucasiana. Seguem-se outros ensaios e pesquisas que inferiorizam o negro, o índio e o mestiço (trabalhos realizados por Varnhagen em 1854 dispersam esse tipo de discurso, por exemplo), caracterizando-os como o atraso brasileiro (PETRUCELLI, 2013). Assim seguem-se e perpetuam-se através da história discursos inferiorizantes e racistas em detrimento da identidade considerada como normal, a identidade caucasiana e/ou branca.

O conceito de raça vem da biologia, entretanto, hoje não se considera cientificamente possível admitir raça como forma de categorizar seres humanos (PETRUCELLI, 2013). Raça vem da ideia de identificar determinado grupo em função do compartilhamento de alguma marca da sua formação a partir de uma origem comum, assim pessoas, animais e até mesmo coisas poderiam pertencer a alguma raça (OSORIO, 2013). De fato nos séculos XIX e XX houve usos da ideia de raça humana em diversas pesquisas frutos do discurso cultural da época – Martius (1845) utilizava o termo raça humana para designar a formação da população brasileira, por exemplo.

Tal discurso foi legitimado através de estudos científicos em que tinham como primeiro objetivo descrever a diversidade humana (OSORIO, 2013). Todavia, tais estudos foram desenvolvidos através da lógica evolucionista da época, em que os europeus ocupavam o degrau mais elevado da evolução. Mesmo após as tentativas da ciência em abolir o termo raça, devido em grande parte aos episódios nazistas, o termo continuou sendo utilizado como suporte a inúmeras ações, como por exemplo, a justificativa para a desigualdade social e o racismo baseado em diferenças culturais e não mais restritas apenas ao fenótipo (OSORIO, 2013). O uso de raça acabou servindo como uma maneira de classificar os indivíduos de acordo como a cor de pele, o tipo de cabelo, formação facial, etc.; e etnia mais relacionada às heranças culturais de um povo, tais como a religião, aspectos linguísticos, etc.

⁷ Karl Friedrich Von Martius, tradução retirada da obra *Revista de Historia de América* (1956).

Conforme aponta Petrucelli (2013):

Compreende-se, assim, a raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais (PETRUCELLI, 2013, p. 17).

Podemos perceber que raça está ligada a estereotipagem (HALL, 2016) dos indivíduos como forma essencialmente relacionada ao que pode ser visto, ao que está visível no corpo. O racismo é tão antigo que remonta a história anterior a qualquer ideia científica sobre a existência de raças humanas. O que ocorre é que seu uso em diferentes momentos da história corrobora para a categorização dos indivíduos em termos raciais. Um exemplo disso é o racismo nas sociedades mais antigas, como a grega e a egípcia, a relação que o racismo teve com fundamentos teológicos da Igreja e também, o uso do racismo considerado mais moderno, em que a base torna-se a ciência para justificar seu uso (PETRUCELLI, 2013).

Carvalho (2008) destaca que o racismo baseado no fenótipo dos indivíduos cresceu exponencialmente na época do alto imperialismo alcançando proporções globais através dos movimentos colonizadores. Institui-se de forma mais intensa a hierarquia de pigmentos: quanto mais claros, menos discriminados e quanto mais escuros, mais estigmatizados e excluídos. Dessa forma, “[...] os povos das Américas foram transformados em índios, todos os povos europeus foram transformados em brancos e os não-europeus em não-brancos, ou nativos de alguma parte do mundo extra-europeu” (CARVALHO, 2008, p. 5).

Com a colonização dos grupos não considerados brancos e, principalmente, com a escravidão dos povos africanos, a ideologia racial passa a justificar a negação de direitos aos escravos, pois eram considerados como subumanos (PETRUCELLI, 2013). Com a revolução industrial e o crescente desenvolvimento tecnológico, a supremacia branca europeia – e mais tarde, estadunidense – pode se fazer disseminar globalmente. A ideia de um padrão de beleza que remete ao denominado padrão clássico espalhou-se através da indústria de imagens, os europeus que no século XVI eram diferentes, tornaram-se apenas brancos, todos unificados em um corpo hegemônico (CARVALHO, 2008). Todas as construções discursivas que seguiram nos séculos XX e XXI foram descrevendo os padrões da identidade normalizada em contraposição a Outra identidade, aquela não-branca, que por sua vez é considerada como inferior.

Hall (2016) comenta que as diferenças culturais dos povos não brancos, principalmente do povo negro, eram tidas como aspectos naturais em relação à cultura dos

européus, por exemplo. Assim, juntamente com o conceito de raça e de fenótipo que diferenciava os negros dos brancos, os índios dos negros, os índios dos brancos, etc.; haviam certas características construídas discursivamente que acompanhavam os indivíduos que faziam parte de tal raça. Acreditava-se (e ainda acredita-se, infelizmente) que certas características faziam parte de forma natural, ou seja, de forma biológica à raça daquele indivíduo. Em relação aos negros, instituíram-se algumas representações de diferença racial, como por exemplo, que negros são naturalmente aptos à servidão ao mesmo tempo em que são indispostos ao trabalho (HALL, 2016), já os índios, podemos perceber em nosso contexto de pesquisa que estes são remetidos a seres preguiçosos e incapazes, os polacos como fedidos, dentre outras narrativas da identidade nacional.

Tais representações eram fixadas na identidade dos indivíduos e de seus grupos, como se fossem inerentes à pessoa, não podendo ser mudadas. Essa ideia de naturalizar as diferenças acompanha o pensamento do final do século XIX e do século XX que Hall (2005) denomina como a identidade do homem sociológico, em que se fixava a identidade e que tais representações acompanhavam os indivíduos até a morte. Conforme Petrucelli (2013, p. 22), “a identificação de determinadas feições e o seu revestimento de um significado ‘racial’ exige um contexto ideológico específico que lhes outorgue sentido”. Dessa maneira, é possível compreender que a ideia de raça, etnia, cor e traços fenotípicos, condicionam a maneira com que a trajetória dos indivíduos é organizada, tendo em vista o poder simbólico que tais fatores operam, podendo resultar em vantagens e desvantagens de ordem social e política (PETRUCELLI, 2013).

Schwarcz (1998) destaca que raça no Brasil nunca foi tratada como terreno neutro, pelo contrário, no início do século XX e final do século XIX, a questão da mestiçagem no país significava a falência da nação. Estudos da época acreditavam que os negros seriam praticamente extintos do país com o passar dos anos devido à mestiçagem, sendo que em 2012 era previsto 80% da população brasileira ser branca e 20% mestiço, sem negros ou indígenas nessa conta (SCHWARCZ, 1998). Após a abolição da escravidão em 1888, o histórico escravocrata foi reconstruído em forma branda e positiva, algo muito diferente do que se via em outros países como os EUA, por exemplo. A ideia mantida era de que os escravos eram submissos e seus senhores possuíam aspectos severos e paternais (SCHWARCZ, 1998).

Nos anos 1930 há a mudança para a valorização da miscigenação. O mestiço passa a ser abordado como ícone nacional, seguindo a constituição harmoniosa das três raças formadoras de Martius (1845), o mestiço era mantido como forma de branqueamento

nacional, portanto, era símbolo da valorização da mistura cultural formadora do Brasil (SCHWARCZ, 1998). Nada além de uma valorização falsa, pois estes sujeitos continuavam (e continuam) a ocupar lugares desiguais na sociedade. A ideia do mulato disseminada através da literatura, de obras musicais, de exportação artística – como a figura do Zé Carioca criada na década de 1950 pelo estúdio Walt Disney –, revela-se como o retrato do Brasil, a identidade nacional está pautada na mistura de raças e é mantida como positiva politicamente dando a falsa ideia de que há igualdade entre as raças e que a mestiçagem é valorizada (SCHWARCZ, 1998).

A falsa pretensa da exaltação à miscigenação brasileira é, senão, estratégia para que a classe dominante branca pudesse exercer seu domínio sobre os negros e mulatos, mantendo a continuidade da ordem escravista (FERNANDES, 1972). A ideia do preconceito racial em nossa sociedade é observada como degradada para aquele que sofre preconceito e mais ainda degradante para aquele que manifesta tê-lo. Essa noção é advinda daquilo que Fernandes (1972) denomina como preconceito reativo, o preconceito de ter preconceito, presente no imaginário social brasileiro, muito influenciado pelos dogmas católicos. Apesar de ser algo degradante e vergonhoso, a consciência católica cristã não foi suficiente para que os brancos reagissem de maneira contrária ao racismo, pelo contrário, o que ocorreu foi o esforço em “[...] combater a ideia de que existiria preconceito no Brasil, sem se fazer nada no sentido de melhorar a situação do negro e de acabar com as misérias inerentes ao seu destino humano na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1972, p. 42).

Percebe-se que o histórico cultural no Brasil é negar a existência de preconceito racial, um racismo silenciado pertencente à intimidade. Conforme aponta Schwarcz (1998), a questão de raça no início do século XX é tratada no Brasil de forma naturalizada, como se fizesse parte da natureza, desta maneira, os esforços para se falar de racismo eram praticamente nulos. Já em 1990, pesquisas mostram que 89% dos brasileiros revela existir preconceito de cor contra negros, porém apenas 10% afirmam tê-lo (SCHWARCZ, 1998). A discriminação de cor e o preconceito são frutos de uma volta ao passado no presente, isso quer dizer que a lógica escravista faz sua volta, até mesmo inconscientemente na estruturação da sociedade (FERNANDES, 1972).

No Brasil, os censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística são baseados em termos de raça e cor para definir a população. Atualmente as categorias de coleta de dados a respeito da cor ou raça da população, de acordo com a ordem que se apresentam no questionário são: branca, preta, amarela, parda e indígena. Sendo a categoria indígena apenas adicionada novamente em 1991, havendo 101 anos de ausência

desta categoria – a categoria “indígena” não era utilizada dentro dos questionários de pesquisa aparecendo apenas em 1991, sendo o primeiro recenseamento realizado em 1872 (PETRUCCELLI, 2013). A categoria “parda” era usada assim para todos aqueles que não eram brancos ou pretos, sendo qualquer pessoa que não se identificasse com as outras categorias ser identificada como parda (PETRUCCELLI, 2013; SCHWARCZ, 1998).

Osorio (2013) destaca dois tipos de preconceitos raciais: de origem e de marca. O preconceito racial de origem baseia-se na origem de determinado sujeito mesmo sem portar as marcas fenotípicas do grupo a ser caracterizado. Por exemplo, não tem importância se determinado indivíduo carrega traços em sua aparência física, mas, se ele descender do grupo discriminado já será prejudicado. O preconceito racial de origem é muito comum em países como os Estados Unidos, onde a origem é mais importante do que os traços distintivos. Já no Brasil o que predomina é o preconceito racial de marca. A cor da pele e o tipo do cabelo são importantes, sendo a origem não importante neste caso, apenas os traços físicos:

Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade, e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais. Todavia, a posse de outras características positivamente valoradas, como educação, poder político, projeção social e posse de riquezas, podem compensar, ao menos parcialmente, as marcas (OSORIO, 2013, p. 89).

Tal noção está amparada na forma de coleta de dados do IBGE, tendo em vista que a definição por origem da população tem sido irrelevante, a pesquisa de raça definida pela cor dos indivíduos reflete e reforça o preconceito racial de marca presente na sociedade brasileira. Outro fator presente da identificação de raça no Brasil é o branqueamento da população face às diferenças socioeconômicas que advém desse fator. A ideia de cor no Brasil inicia-se na cor branca e vai seguindo em escala de gradação até o preto (NOGUEIRA, 1985). Ao se autoatribuir determinada cor para si, cada sujeito determinará sua identificação baseada em construções discursivas presentes em cada trajetória sociocultural, seguindo a noção do ideal branco da população, “[...] é de se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica [...]” (OSORIO, 2013, p. 93).

Há, portanto, a trajetória de branqueamento dos indivíduos em que buscam se adequar à identidade normalizada. Dentro dessa trajetória atuam os aspectos simbólicos que denotam as desigualdades sociais e socioeconômicas, muitas vezes baseadas em aspectos de raça e etnia, em que os grupos considerados como não brancos e de camadas mais baixas socioeconomicamente são aqueles mais estigmatizados. Conforme aponta Schwarcz (1998),

no Brasil os aspectos de “cor” podem variar segundo a condição social do indivíduo, tornando-o mais branco. Um aspecto interessante é a existência de uma categoria muito comum na questão de raça e cor no cenário brasileiro, é a categoria morena/moreno, em que representa a negação da negritude e ao mesmo tempo representa o indivíduo branco bronzeado (OSÓRIO, 2013).

As questões de marca acompanham o *status* social e a condição social de determinado indivíduo. Fernandes (1972) afirma que a organização e a distribuição da riqueza no Brasil têm afetado e/ou restringido a mobilidade social dos grupos menos favorecidos na ordem social das famílias raciais brancas. Até mesmo entre os brancos há a ordem definida de se reforçar certas injustiças sociais a grupos de cor e a todos os pobres, inclusive aos “pobres brancos” em favorecimento da classe dominante. Contudo, a população negra tem demonstrado através de pesquisas demográficas que é a que mais tem sofrido com a desigualdade social (FERNANDES, 1972).

A construção histórica da ideia de raça e de cor no Brasil é de fato complexa e exigente, sendo importante para nosso trabalho termos certa noção de como esses aspectos influenciam na construção das identidades. Tais aspectos influenciam na distribuição de capital material, criando e fortalecendo as classes sociais e a divisão que delas decorre em nossa sociedade. A pós-modernidade deslocou a identificação apenas relacionada à questão de cor, raça e etnia, por exemplo. O que antes era mais fácil de delimitar, hoje já não se mostra de maneira tão satisfatória, isso não quer dizer que não hajam binarismos e categorização das identidades nos termos aqui citados, por outro lado, como mostramos a questão racial é urgente na compreensão da construção de nossa realidade.

O que ocorre com os adventos da pós-modernidade é a impossibilidade das identidades serem consideradas apenas pela relação com suas raças e com a etnicidade. O fator raça, apesar de ainda ser fortemente utilizado para determinar inúmeros argumentos de cunho popular, não tem sido suficiente para que os sujeitos pudessem se identificar, tendo em vista a fragmentação do mundo Pós-moderno (MOITA LOPES, 2002). Assim, é necessário dizer que as identidades são contraditórias, que os indivíduos que as possuem vivem em contradições devido ao estilo de vida, ao mundo fragmentado e dinâmico em que vivemos.

Tal contradição se revela na própria tentativa de se definir os fragmentos identificatórios em que estamos todos imbricados, principalmente por estarmos em uma sociedade multicultural com um passado e um presente tão desigual. Considerar as implicações das ideias de raça juntamente com os fatores que reafirmam a organização de

classe social, é de fato primordial para compreendermos os poderes simbólicos ali presentes, silenciados estrategicamente através de vias ideológicas presentes no discurso.

4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES

A fim de conhecer e investigar nosso objeto de pesquisa, elencamos três questionamentos, apresentados no início deste trabalho, que embasam nossa pesquisa. Retomaremos tais questionamentos tendo em vista a necessidade de dar direcionamento para nossa análise. Considerando como nosso sujeito participante de pesquisa, dois grupos de crianças entre seis a onze anos, provenientes de um município do Sudoeste do Paraná, sendo cada grupo representativo de dois polos socioeconomicamente contrastantes da cidade. Um grupo é composto de crianças carentes que fazem parte de uma ONG e o outro grupo é composto de crianças provenientes de área considerada nobre do município, estudantes de uma escola da rede privada de ensino que recebe diversos alunos da região Sudoeste do Estado.

Levando em conta os dois grupos e os contrastes existentes entre eles, bem como, considerando nosso enfoque relacionado às questões da representação e que só nos identificamos a partir do outro, nossos questionamentos foram: **Quem é esse outro e qual a relação existente desse outro com cada grupo? A situação socioeconômica prepondera na construção das representações acerca do outro? Por se tratarem de crianças pertencentes a uma mesma região, porém, localizadas em diferentes polos socioeconômicos, qual é a relação que se pode haver entre as diferentes representações se consideradas ressonâncias de representações que as crianças apreendem de seu contexto cultural?**

Nossos objetivos foram fixados em averiguar quais são as representações de cada grupo e identificar como essas se organizam nas relações sociais de cada grupo para com o seu *outro*. De maneira mais específica, pretendemos ainda, investigar como estão construídas essas representações considerando o contexto social em que as crianças estão inseridas e analisar a relação das representações de um grupo face às do outro grupo.

Assim, foram ministradas 08h/aulas em cada instituição, abordando os seguintes temas com os grupos: o índio, o negro, o haitiano, a desigualdade social; conforme mostra o plano de aplicação das aulas anexado ao final deste trabalho. Foram realizadas as mesmas aulas nos dois contextos, sem haver distinção ou reorientação do conteúdo das aulas em relação ao contexto específico de cada grupo. A organização dos dados deu-se na forma de transcrição dos áudios gravados dos encontros, bem como, algumas produções escritas realizadas pelos participantes da pesquisa e observação da pesquisadora.

Organizamos as seguintes seções conforme os tópicos os temas trabalhados nas aulas do curso realizado com as crianças. Dessa maneira, reunimos todas as representações de ambos os grupos em torno dos temas trabalhados no momento da geração dos dados, sempre atentando ao fato de compreender as representações das crianças sobre o outro. Conforme já descrito no Capítulo II, identificamos as representações dos alunos da ONG como “contexto A” e aos alunos da rede privada como “contexto B”.

4.1 “O ÍNDIO É O EXCLUÍDO”.

O indígena historicamente tem sido representado como aquele primeiro morador das terras fecundas brasileiras, encontrado por navegadores portugueses que erroneamente acreditavam serem as terras índias, batizando-o de índio. Essa é a epopeia nacional sobre o índio: ser que depende da terra, que cultiva e cuida da natureza, morador de ocas, seminu, não falante de português (se fala, fala mal), possui cultura diferenciada (do homogêneo homem branco), faz trabalhos manuais, pinta o corpo, dorme em redes e não deve e/ou não precisa de tecnologia para sobreviver.

Esse índio é retratado nos livros escolares, nas mídias, na literatura brasileira, e é assim conhecido e representado pelos brasileiros em geral: uma caricatura silenciosa. Conforme aborda VIANA (2011), em seu trabalho de dissertação sobre os discursos preconceituosos em relação ao indígena, a imagem que os não-indígenas constroem dos indígenas não condiz com a realidade, espalhando-se diversas atitudes preconceituosas inclusive dentro de escolas, pois o indígena “passa a ser visto como um atraso ou como um ser que precisa abandonar todos os seus costumes, sua cultura, sua identidade e assumir os modos de viver da sociedade não-indígena para ser aceito” (VIANA, 2011, p. 26).

Com o intuito de observar as primeiras representações dos alunos sobre o tema, perguntamos oralmente aos participantes quem eles achavam que seria o índio. Em seguida apresentamos algumas imagens aos alunos para que oralmente pudessem nos dizer quem estava sendo retratado nas imagens, em qual lugar era, o que as pessoas nas imagens estavam fazendo, etc.:



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7

Fonte: Google Imagens.

Assim, os participantes iam se manifestando, sendo indagados em algumas vezes pela pesquisadora para melhor descreverem suas representações. Em relação à pergunta realizada anteriormente a amostra das imagens, sobre o que eles acreditavam ser o índio, os alunos responderam:

Contexto A:

P: Vou passar para o próximo... agora quero que vocês respondam pra mim... o que para vocês é um índio?

[várias vozes murmurando]

P: podem falar...

A3: é uma pessoa que produz os remédios...

A1: índio não gosta de casa eles produz as coisa... e também eles ensinam a gente acerta flecha e um monte de coisa...

P: o que mais...

A2: é uma pessoa negrinha...

[muitas vozes]

A2: é...

A3... neguinho...

A2: um haitiano... não... um índio acho que mora naquelas casa...

A3: oca...

A2: é.., oca... e os haitiano são muito feio... eles são muito pretinho...

A1: sabia que é feio falar isso... é *bullying*...

A3: é *bullying*...

A4: dá cadeia...

A6: índio... quando a gente vai lá na Índia... [incompreensível]... eles ensinam fazer coisas legais quando a gente vai visitar eles...

Contexto B:

P: Pessoal... então assim... beleza... ok... agora quero que vocês respondam pra mim... levantem a mão... o que pra vocês é o índio...?

B1: que as pessoas elas moravam aqui antes dos portugueses descobri... e que elas caçam....

B2: são pessoas que necessitam sobreviver do meio ambiente...

B3: primeiros moradores do Brasil... não usam tecnologia...

B4: são indiozinhos que moravam aqui antes dos portugueses chegarem... e faziam úúúú....

[vários risos]

B5: são pessoas normais que antigamente eram escravizadas e que viviam em tribos...

B6: eu acho que são pessoas que conseguem se virar com o que dão pra elas... [incompreensível] e que são felizes desse jeito...

B7: eles foram os primeiros a morar no brasil... e eles não precisam do dinheiro para sobreviver... usam tudo o que a natureza dá...

B8: eu acho que os indígenas eram pessoas... que antigamente... e hoje em dia existem... que são normais... mas não precisam de tecnologias pra sobreviver... e... também para ter mais características de antigamente... quando os portugueses chegaram... eles pintavam com aquelas plantas... coloral... alçafrão... e sabia que eu também sou indígena...? Eu sou descendente de índio... mas não é aqui do Brasil...

B3: eu também sou descende de índio...

B4: eu também...

Em ambos os contextos podemos notar a visão essencialista do índio, que mora em ocas, pinta o corpo, vive exclusivamente da natureza, etc. Claramente ao ministrar as aulas, percebeu-se que o contexto A estava mais resistente a responder as perguntas e a comentar alguns fatos, enquanto que o grupo B estava mais aberto a comentar as questões e a participar. Dentro dos trechos selecionados e na vivência com os alunos em sala de aula, é possível perceber que o contexto A apresenta uma maior dificuldade em responder o que seria o índio para cada um deles, apenas alguns alunos se manifestaram em relação ao tópico. Por outro lado, temos o contexto B que traz um conhecimento muito escolarizado sobre o tema: “[...] *eles foram os primeiros a morar no brasil... e eles não precisam do dinheiro para sobreviver... usam tudo o que a natureza dá...*”, conhecimento que não deixa de ser essencialista.

Apesar das noções essencialistas sobre a identidade do indígena, dentro do contexto A há o participante A3 que traz conhecimento sobre as práticas indígenas diferente do que foi observado na fala de outros participantes de ambos os contextos: “[...] é uma pessoa que produz os remédios...”. Tal conhecimento revela traços positivos na identificação que esse aluno possui do indígena, como alguém que produz remédios, que tem conhecimento de plantas, etc. O participante A1 traz uma concepção corroborativa com A3: “[...] índio não

gosta de casa eles *produz* as coisa... e também eles *ensinam* a gente acerta flecha e um monte de coisa...”. O índio aqui é portador de conhecimentos que são compartilhados com outros, pois ele produz coisas e ensina a fazer várias coisas. O fato de não *gostar de casa*, remete a um estilo de vida diferente do encontrado na cidade, por exemplo, contudo ainda essencialista.

A ideia de que não necessitam de aparelhos eletrônicos para sobreviver está relacionada a uma representação bastante estabilizadora das condições materiais de existência dos índios, bem como, representam certo distanciamento dos participantes com o real contexto indígena, contexto experimentado pelos participantes através de livros didáticos, contextos midiáticos, turismo, etc., como pudemos ver na decorrência das aulas e também a partir de nossa vivência anterior com os grupos participantes. Entretanto, conforme veremos na sequência e que já podemos visualizar nos trechos apresentados, alguns participantes do contexto B se identificam como descendentes de índios, algo que não ocorre no contexto A.

Após a primeira pergunta, os participantes do grupo A e B expuseram suas opiniões essencialistas sobre o índio, refletindo aquilo que já havíamos previsto a princípio: a reprodução de uma representação que remete a identidade fixa e estável do indígena na região. Observemos o seguinte trecho do contexto A em relação à imagem número 01 apresentada:

Contexto A:

[...]

P: e esses aqui... quem são?

A [todos]: índio

P: índio... mas como vocês sabem que são índios...?

A1: por causa que eles tem as flechas... aqueles negocio na cabeça...

A3: os arco...

A1: os arco... e eles ficam de pé no chão... andam sem ropa e usam uma sainha...

P: e os índios usam esse tipo de roupa?

A2: não

A1: usam sim

A2: não usam não

A1: eles só usam um negocio pra tapar... uma folha... e umas pena na cabeça... e só...

A4: eles pintam a cara...

A1: eles pintam a cara e o corpo...

É possível perceber que A2 nega a representação tipificadora da identidade indígena que seus colegas compartilham, sendo o único participante a fazê-lo em meio a seu grupo, porém não se aprofunda em procurar justificar sua postura ao negar o discurso homogêneo estabilizador do indígena que seus colegas possuem. A ideia de que o índio veste-se seminu, utiliza pinturas corporais, penas e arcos, tem sido a representação do que é o índio para estas

crianças, representação perpetuada através das práticas discursivas orais e escritas ao longo de muitos anos de colonização e pós-colonização brasileira, e que, tem também sido perpetuada em alguns grupos indígenas. Contudo, apesar de não viverem essa prática em seu dia a dia, muitas comunidades indígenas demonstram esse aspecto identitário essencializante em apresentações de cunho cultural aberta ao “homem branco”, ou em algumas vezes em apresentações relacionadas ao turismo.

Da mesma forma o grupo B remete à mesma representação essencialista:

Contexto B:

[...]

P: vamos lá pessoal... eu vou mostrar pra vocês algumas imagens... o que vocês acham...

B [TODOS]: uau... muito legal

B8: muito legal...

B [TODOS]: são várias pessoas dançando...

P: onde vocês acham que esses índios moram...

B [TODOS]: na floresta...

P: não... mas em qual país...

B [TODOS]: amazonas...

B9: Brasil...

P: porque vocês acham que eles são brasileiros...?

B8: eles não são...

B9: não são

B10: não...

B8: profe... aquele ali tá usando relógio...

[vários falando juntos]

B8: é montagem...

B11: é *fake*...

P: Por que vocês acham que é montagem...

B4: por que nenhum índio tem relógio...

[muito barulho]

A questão do consumo de objetos considerados modernos pela cultura popular, os objetos eletrônicos e representativos da cultura popular ocidental capitalista (*smartphones, internet, tablets, Coca-cola, etc*), é muito marcada no contexto B. Todos os participantes acreditam que os indígenas não podem ter objetos eletrônicos, bem como a questão geográfica: os índios moram longe, não estão próximos a ambos os grupos (A e B), moram na chamada Índia, na Amazônia, na floresta e na oca. Alguns inclusive negam a possibilidade de que esses índios sejam brasileiros, apesar de terem na primeira pergunta afirmado saber da existência deles. Em relação à localização dos indígenas, destacamos alguns trechos:

Contexto B:

[...]

P: Mas será que é aqui no Brasil...?

B [TODOS]: não

P: É aqui no Brasil sim...

B12: É em Roraima...
 B16: na Amazônia...
 B6: eles falam português... ou eles falam outra língua?
 [muitos falando juntos] [incompreensível]

[...]

B2: quando eu fui pra Bahia... a gente foi pra uma aldeia ver como eles vivem... tinham vários índios... tinham eles fazendo coisas... comidas... arco e flecha... tinha uma mulher recepcionando a gente... ensinavam a gente a atirar... foi muito legal...

Contexto A:

[...]

P: e quem já viu índio aqui?

A1: eu... eu vi bastante quando eu vou pra Beltrão... eu vi até os índio pulando na cama elástica...

A5: eu vi quando eu fui com o meu pai no sábado passar ali... perto da farmácia eu vi dois branco...

P: dois brancos... ah... bom... eu sei... albinos... já viram?

A1: sim

A2: não

P: albinos são pessoas que tem a pele bem branquinha... eles não podem ficar muito no sol... eles são bem branquinhos... eu vi esses dois indiozinhos no jornal... gêmeos... vamos para o próximo... e esses aqui...

A3: um índio

A1: é um homem atirando flecha...

A2: parece o Jackie Chan...

P: e onde que é isso? Aqui no Brasil?

A1: não

A2: não

A3: não

A1: é aqui no Brasil...

P: mas onde que moram os índios...?

A6: na índia...

P: na Índia? Será que eles não moram aqui em [ocultado]?

A7: não

A4: na África ...

[...]

Em ambos os contextos pesquisados o índio está longe. No contexto B há ideia mais forte de que os índios moram em Roraima, Amazonas, etc., fato atestado quando um dos participantes conta uma experiência que teve quando foi viajar de férias para o Estado da Bahia e que lá conheceu uma tribo e pode realizar atividades turísticas com os indígenas. Já no contexto A alguns participantes reconhecem já terem visto índios, tanto na sua própria cidade como na região, porém não percebem esses sujeitos como moradores de sua mesma pátria, de sua mesma terra, pertencentes ao mesmo pedaço de chão, que compartilham da mesma cultura, das mesmas condições de identificação que eles possuem.

Em relação ao uso de objetos eletrônicos e objetos relacionados ao discurso cultural homogêneo advindo das práticas socioeconômicas ocidentais, é possível perceber que entre os participantes de ambos os contextos não concebem a ideia de um índio que pode manusear

objetos tecnológicos ou que estão próximos de seu contexto de vida representativos do estilo de vida ocidental capitalista, como a lata de Coca-Cola, por exemplo. Vejamos:

Contexto B:

[...]

B8: profe... aquele ali tá usando relógio...

[vários falando juntos]

B8: é montagem...

B11: é *fake*...

P: Por que vocês acham que é montagem...

B4: por que nenhum índio tem relógio...

[...]

P: pessoal... e aqui...?

[risos]

[muitos comentários]

B17: é um cacique que tá tomando uma coquinha bem geladinha...

[risos]

P: vocês acham que lá na tribo lá na aldeia tem coca cola?

B [MUITOS FALAM JUNTOS]: sim

B [MUITOS FALAM JUNTOS]: não...

P: quem acha que sim levanta a mão... bem poucos... a maioria acha que não... e aqui...

[muitos risos]

B8: índio usando celular **de cidade**

[muitos falando juntos] [incompreensível]

P: gente... vocês acham que tem celular na aldeia...?

B [MUITOS FALAM JUNTOS]: não...

P: quem acha que não levanta a mão... muito poucos...

B6: eu acho que não é um índio... **acho que é um descendente de índio...**

P: será...

[muitos comentários]

P: mas o que é um descendente de índio...

B8: é pessoas que tem que sair... [incompreensível]... a minha tataravó... ela viveu bastante até... até os cento e poucos anos... a vó da minha mãe... ela era **índia pura**... ela não usava roupa... **ela era índia índia**...

É possível perceber que nesse contexto os participantes não admitem a possibilidade dos indígenas utilizarem aparelhos eletrônicos, tendo em vista que os índios são, essencialmente, “[...] *pessoas que necessitam sobreviver do meio ambiente*...”, e ainda são os “[...] primeiros moradores do Brasil... não usam tecnologia...”. São esquemas tipificadores (BERGER & LUCKMAN, 2014) da identidade indígena e que acaba escapando ao que é representativo desse esquema, pois, o fato dos indígenas não utilizarem aparelhos eletrônicos é algo já cristalizado na cultura e identidade desses participantes, não podendo ser identificado como algo indígena, noção atestada pelo seguinte trecho: “[...] ela era **índia pura**... ela não usava roupa... **ela era índia índia**...”. Os participantes chegam à conclusão de que o índio que utiliza o celular *de cidade*, não é de fato índio, porém, *descendente de índio*, sendo a saída para esse fato, que foge à norma interiorizada em suas identidades, é identificá-lo como um não índio *puro*, mas um descendente.

O fato de haver aspectos desestabilizadores da identidade indígena remete a fragmentação desta mesma identidade (HALL, 2005; BHABHA, 2013). Vista por outros grupos, esta identidade que é fixada em aspectos históricos culturais devido a diversos aspectos, como a colonização por povos europeus, a imigração de povos advindos de diversas partes do mundo e também, devido às ações silenciadoras das práticas culturais e políticas sofridas por esses povos em detrimento da manutenção da identidade “normal”. A identidade indígena passa pela fragmentação pós-moderna, contudo, para aqueles não identificados como índios a justificativa - fato que é possível atestar visualizando as falas dos participantes – para essa fragmentação é que não são índios, mas descendentes.

Em relação ao grupo A, notamos as seguintes representações presentes nos trechos:

Contexto A:

[...]

P: e esse aqui...

A [TODOS]: tomando Coca...

P: isso... e vocês acham que tem Coca-Cola na aldeia?

A1: não

A2: não

A3: sim

P: quem acha que tem levanta a mão... só quem acha que tem... só uma pessoa... ninguém mais acha que tem... e esse aqui...

[vários falando juntos]

A2: **esse nem parece índio...** tem celular... **é bem mais bonito...**

P: e vocês acham que tem celular lá onde eles moram...?

[alguns falam não e alguns sim]

P: quem acha que tem celular levanta a mão... ninguém...

Novamente a ideia de que o índio não pode utilizar celular pelo simples fato de ser identificado como índio, sendo a utilização de telefone celular algo não compatível com a identidade indígena. Outro fato é de que A2 revela traços preconceituosos em relação ao índio, pois por portar celular não se parece com um índio, sendo inclusive considerado *mais bonito*, portanto, não podendo ser considerado completamente índio. Certos pressupostos indicam que A2 considera que o índio em geral não é bonito, pelo fato de ser simplesmente índio. Há neste momento a desestabilização da construção identitária do indígena para esse participante, sendo o celular o objeto ocasionador desse desequilíbrio, abrindo outras possibilidades identitárias a serem relacionadas à identidade do indígena para esse participante específico.

Conforme aponta Goffman (1988) estabelecemos como sociedade certas categorias identitárias baseadas em atributos considerados naturais para os mais diversos sujeitos. Os sujeitos, por sua vez, são organizados em grupos culturais e sociais, sendo tais categorias atribuídas para que determinada pessoa possa ser considerada pertencente a tal grupo, em uma

espécie de generalização. Ocorre que em ambos os contextos (A e B), há o estabelecimento de certas categorias para tipificar os índios (e não apenas os índios, como veremos nas demais categorias de análise), variando em certos atributos estabelecidos nos grupos. Essas categorias formam aquilo que o autor chama de “identidade social”, que são pré-concepções que todos possuímos acerca do outro, em que são transformadas em “expectativas normativas” e “em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1988, p. 05).

No contexto B, por exemplo, há uma exigência da identidade indígena não ter contato com aparelhos eletrônicos ou de qualquer objeto que represente a “cidade”. Contudo, quando os participantes flagram um índio utilizando relógio, tomando uma Coca-Cola, ou utilizando celular, não o podem categorizar como um índio, tendo em vista que as categorias elegidas no consciente coletivo deste grupo pertencente ao Contexto B, não condizem com o que os alunos previram para o índio. Interessante citar a fala de um dos participantes desse contexto em que descreve a imagem de um índio utilizando celular: “[...] índio usando celular **de cidade**”; o uso *de cidade* indica que tal relação não pode ser categorizada como pertencente da identidade pessoal do índio para esse participante. Da mesma maneira ocorre no contexto A, diversos aspectos “montam” a categoria da identidade social do índio, aspectos que sofrem abalos quando contrastados pelas representações essencialistas dos participantes, em que não podem permitir que o índio vista roupa como a deles, seja bonito ou beba Coca-Cola, por exemplo.

Um dos fatores que apontam a razão de haver diferenças com que o contexto A e o contexto B visualizam o uso de objetos eletrônicos pelos indígenas seriam as distinções socioeconômicas dos dois grupos. O contexto B tem muito mais acesso a estes tipos de objetos em relação ao contexto A. Contudo, ambos os grupos consideram que o uso desses objetos seja feito correspondente à cultura moderna ocidental, ao qual eles estão inseridos, por outro lado, o grupo indígena, de acordo com as representações dos grupos pesquisados, não faz parte do estilo de vida que o ocidente compartilha. O índio, por possuir um estilo de vida diferente dos grupos da cidade, não faz parte da cultura da cidade, portanto, não pode consumir um objeto que esteja relacionado à cultura popular moderna.

Nesse aspecto, podemos observar o que Bourdieu (1989; 2007 e 2007a) afirma sobre o *status* social dos grupos e as divisões de classe, em que determinados objetos são postos como forma de representar prestígio dentro da sociedade e demonstrar hierarquia. No aspecto aqui observado, é possível compreender que para os grupos pesquisados os objetos ali mencionados além de representarem o modo de vida que compartilham – vida *de cidade* – relaciona-se a aspectos que tendem a oferecer certo prestígio aos seus usuários, pois remetem

a posição de classe social, atividades socioeconômicas bem sucedidas e maior adequação à identidade com mais legitimação dentro da sociedade. Os aparelhos eletrônicos representam essas diferenças demarcadas nos contextos em que o índio claramente não se encaixa por ter uma identidade essencializada, fixada em estruturas ultrapassadas e romantizadas.

Ainda sobre o contexto A, observamos a dificuldade em que os participantes tinham em dizer se havia alguma identificação por parte deles com a cultura indígena e se notavam alguma influência indígena em sua cultura, em seu dia a dia, enquanto que no contexto B muitos participantes comentavam sobre as influências que acreditavam serem da cultura indígena, influências bastante advindas do conhecimento escolar, como por exemplo, manuseio de alimentos, influências linguísticas, etc. Segue trecho observado no contexto A sobre o constrangimento que uma participante sofreu pelos outros membros do grupo quando alguém a identificou como índia:

Contexto A:

[...]

[inaudível]

A1 pergunta para colega A4: ele te chamou **de índia**...?

A3: o profe olha esse [nome do colega]...

A1: profe... ele chamou ela **de índia** [aponta para A4]...

A3: e você [para A1]... **nego preto**...

[alguns risos]

A3: **eu falei brincando**...

Neste trecho, podemos notar novamente a carga negativa que ser identificada como índia revela dentro do contexto. É feio ser índio, se alguém chama outro de índio é considerado como algo negativo, como um insulto, ao ponto de outro colega responder ao insulto com outro marcador identitário de carga negativa “*e você... nego preto*...”, sendo extremamente preconceituoso. Para amenizar sua postura, A3 diz que foi brincadeira, encerrando o assunto em tentar associar sua “brincadeira” com algo sem pretensão de ofender. É possível observar que nesse contexto ser índio é algo muito ruim e o índio continua sendo *aquele outro* distante e negativo, em que seus *outros*, por sua vez, não têm pretensão de serem-no, ou de serem de alguma maneira relacionados a eles, nem como meros descendentes, nem em reconhecê-los como compartilhantes da mesma identidade nacional. O índio aqui é mero fragmento esquecido e silenciado de uma identidade nacional que não o representa, na realidade, apenas o admite porque *tem que* assim fazê-lo. Ser negro e ser índio, especificamente apresentado nessas falas e anteriores, simboliza o estigmatizado.

Após a amostragem das imagens selecionadas os participantes assistiram um pequeno vídeo, de oito minutos, denominado “Raízes do Brasil” que resumia em poucos

minutos em forma de animação, produzido pelo canal do YouTube “Enraizando”⁸. Neste vídeo foram postas algumas questões sobre os indígenas, a maneira como foram colonizados e utilizados na colonização brasileira, bem como a situação dos indígenas atualmente. Em seguida assistiram um segundo vídeo que se tratava de um documentário de vinte minutos, realizado pela Tv Escola, intitulado “Índios no Brasil – Capítulo I: quem são eles?” em que aborda questionamentos realizados em diversas partes do Brasil tanto para indígenas como para não indígenas, sobre quem seria o índio e o que as pessoas sabem sobre a cultura indígena.

Após a visualização dos vídeos os participantes comentaram alguns aspectos que acharam interessantes sobre os vídeos:

Contexto B:

[...]

P: qual que é a opinião que vocês tem sobre o índio...?

B7: cada um tem sua etnia... e...

B8: devemos respeitá-lo...

B7: e cada um tem sua cultura...

B14: é que eles são legais e **sabem se virar sozinhos...**

B11: se o índio for **pra cidade...** ele vai continuar sendo índio...

B2: é...

B3: só que em outro lugar...

[muitos falando juntos]

B8: devemos respeitar todos os índios... que eles são de várias etnias... devemos respeitar todas as opiniões dele ... não devemos ter preconceito... se ele se mudar pra cidade não tem diferença... continua sendo índio... e não devemos mandar eles presos...

[risos]

[comentários]

B8: e também... não deve tentar influenciar eles pra... pra... virarem católicos ou evangélicos...

Contexto A:

[...]

P: muito bem... o que vocês acharam desse segundo vídeo... ?

A [vários juntos]: legal...

A1: legal... interessante... importante...

A3: invejoso...

P: invejoso... porque?

A3: eu tenho inveja deles... **eu queria ser índio...**

[alguns risos]

A1: **mas você é índio...**

A5 [falando baixo]: profe... **eu sou negro...**

[vozes falando juntas] [inaudível]

[...]

A6: interessante... é por causa que eles são legal... e também porque tem gente que fala que eles não são legal e que matam... mas eles não matam...

A7: profe... você viu as roupas que eles usavam era bem diferente né..

P: bem diferente... o que vocês acharam das roupas deles...?

A2: legal

⁸ Dados dos materiais utilizados encontram-se no capítulo II deste trabalho.

A4: coloridas...
 A1: eu achei legal... interessante... muito bonito...
 [vozes juntas]

Algumas falas nos chamaram atenção. A primeira delas refere-se ao contexto B, em que B11 destaca que se o índio for morar *na cidade* ele continuará sendo índio, contudo, apesar do participante morar na mesma cidade ao qual o índio vive há indícios de não considera ser o local – tendo em vista que faz parte da representação identitária do indígena morar afastado da cidade, em tribos isoladas, etc. O participante B11 acaba distanciando e demarcando o seu *outro* representado neste momento pelo índio: “[...] se o índio **for pra cidade**... ele vai continuar sendo índio...”, como se essa mesma cidade não fosse a sua, fosse outro lugar, lugar desconhecido talvez para ambos os indivíduos, uma cidade imaginária, não real.

A descrição de uma imagem feita anteriormente a visualização dos vídeos, ao qual um participante diz ser um índio usando um celular *de cidade* remete a aspectos referentes à representação *de cidade*. A *cidade* aqui pronunciada, manifesta o poder simbólico que Bourdieu (1989) explicita como sendo a manifestação da dominação das estruturas estruturantes da sociedade que ideologicamente dominam os que não fazem parte da classe dominante. Assim, dentro da estrutura social o que *é da cidade* é algo tido como superior, mais desenvolvido, remetendo à lógica historicamente construída pela ideia de civilização, em que há uma escala de desenvolvimento das nações consideradas civilizadas. Os objetos relacionados à cidade utilizados pelos índios são inconcebíveis para esses participantes, pois representam o modo de vida de quem mora na *cidade*. Em oposição está o que não pode ser considerado como da *cidade*, ou seja, aquilo que não possui tanto prestígio para a organização de classes sociais, em que há uma classe dominante detentora de uma ideologia dominante.

Essas representações estão constituídas no modo de vida dos participantes de forma, muitas vezes, inconsciente, devido à organização social ao qual estamos relacionados. Como deslocamento de sentido atribuído a algumas representações acerca da identidade dos indígenas, é possível perceber que alguns participantes após visualizarem os vídeos, e após nossos debates, demonstraram que algumas concepções que tinham mudaram e/ou ao menos puderam ser questionadas:

[...]
 B14: é que eles são legais e **sabem se virar sozinhos**...
 B11: se o índio for pra cidade... **ele vai continuar sendo índio**...
 B2: é...
 B3: **só que em outro lugar**...

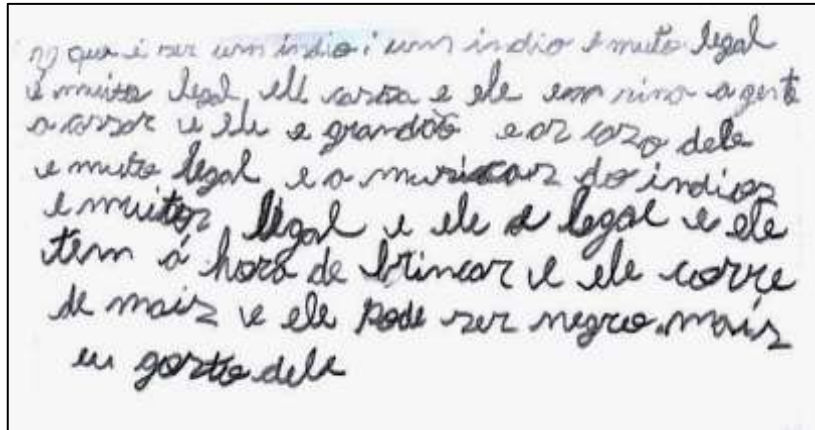
[muitos falando juntos]

B8: devemos respeitar todos os índios... que eles são de várias etnias... devemos respeitar todas as opiniões dele ... **não devemos ter preconceito... se ele se mudar pra cidade não tem diferença...** continua sendo índio... e não devemos mandar eles presos...

A ideia que antes esses participantes apresentavam do que seria o índio, onde deveria morar, como deveria ser a vida de um índio começa a ser deslocada para outro sentido, pois, o que antes era inconcebível para que alguém pudesse ser identificado como índio, passa a haver uma mudança. Ora, agora é possível que o índio more na cidade, vista roupas “normais” ele *vai continuar sendo índio*, porém, *em outro lugar* ao qual, geralmente pela formação histórica cultural, esse “lugar” ao qual o índio pertence é a floresta. O índio consegue *se virar sozinho*, tal fala nega um discurso historicamente marcado que admite que os índios não “se viram” sozinhos, que são incapazes, que precisam de ajuda, que são preguiçosos. O participante B8 demonstra que apesar de todo o essencialismo que antes trazia a respeito da identidade indígena, agora ele passa a admitir que os índios sejam constituídos de várias etnias, que cada tribo possui diferentes aspectos culturais que os formam, além do que, não há diferença se o índio mudar sua residência para a cidade e fizer coisas *de cidade*.

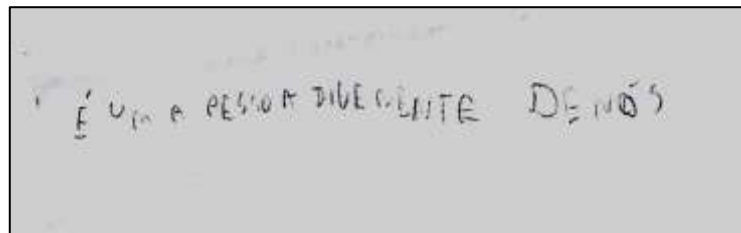
Já no contexto A destacamos duas falas em relação à identificação indígena de um dos participantes: A3 diz sentir inveja dos índios e que gostaria de ser índio, outro participante, A1, revela para A3, que na verdade ele seria um índio, porém, no contexto ao qual foi dito, e ao presenciar a cena, notamos que A1 assume uma posição negativa em dizer que A3 é na verdade índio, como se fosse algo muito negativo. Neste mesmo momento outro participante diz diretamente para a pesquisadora que se considera negro, de forma muito envergonhada. Tal situação remete ao estigma do ser índio para esse grupo, que por sua vez remete ao estigma que o indígena carrega na sociedade em questão. Apesar dessas questões, esse grupo demonstrou que algumas ideias começam a ser deslocadas e eles passam a ter maior admiração ao modo de vida indígena.

Assim, após comentarem os vídeos, os alunos receberam um papel onde deveriam escrever ali o que para eles era o índio, de forma a não revelarem seus nomes e/ou identidades nesses papéis. Organizamos alguns que nos chamaram atenção:



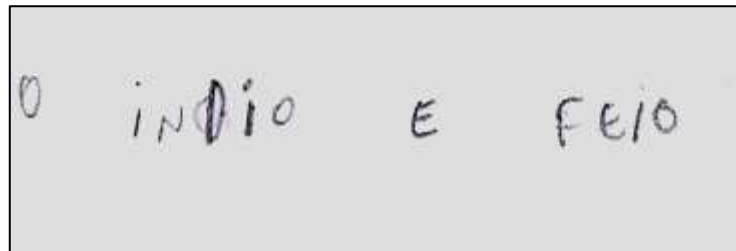
17) que é um índio: um índio é muito legal
 é muito legal ele caça e ele tem um agente
 o nome dele é grande e ele gosta dele
 e muito legal e o músico dos índios
 é muito legal e ele é legal e ele
 tem o nome de Estimar e ele corre
 de mais e ele pode ser negro mais
 eu gosto dele

Contexto A - 1



É UM PESSOA DIFERENTE DE NÓS

Contexto A - 2



O ÍNDIO É FEIO

Contexto A - 3

A primeira imagem demarca a relação que grande parte do grupo A manifestou em relação ao índio: um índio bom, que sabe caçar, que mora em tribos e que possui costumes diferentes do deles. A carga negativa de *pode ser negro mais eu gosto dele*, relaciona-se às representações negativas que esse sujeito possui do negro e do índio, pois, apesar de ele visualizar inúmeros aspectos positivos presentes na identidade indígena, há no índio algo muito negativo que pode anular o que se considera “bom” em sua identidade. Na segunda imagem percebemos a demarcação do distanciamento e da diferença existente entre o eles e o nós, o eu e o outro, sendo esse *nós* todos os que não se identificam como índios, nesse caso, o sujeito que enuncia a frase. Já na terceira imagem, volta-se a um estereótipo já demarcado e representado em falas anteriores relacionadas a esse contexto: o índio é frequentemente relacionado a algo negativo, algo feio, não bonito, não desejável.

Já no contexto B, notamos algumas representações:

Pra mim o índio é uma pessoa normal mas vive no mato.

Contexto B - 1

É uma pessoa igual a nós

Contexto B - 2

São pessoas que vivem quase como animais

Contexto B - 3



Contexto B - 4

A primeira imagem (“Pra mim o índio é uma pessoa normal mas vive no mato”), traz uma primeira afirmação de que o índio é um pessoa normal que aproxima um *eu* a um *outro*, representado pelo índio. Entretanto, ao dizer que é normal, porém vive no mato, ocorre a negação dessa aproximação, voltando-se ao distanciamento posto entre os dois sujeitos. Apesar de ser “normal” vive em um lugar não considerado normal, algo que não se encaixa na

identidade socialmente considerada normal e homogênea *da cidade* e aos aspectos culturais desses participantes. Na terceira imagem ocorre em uma situação interessante, tal participante ao entregar sua folha fala envergonhadamente que sabe que aquilo que escreveu não é certo, mas que essa é sua opinião. “São pessoas que vivem quase como animais” demarca a diferença e o contraste entre grupos de indígenas presentes na região Sudoeste que, apesar de geograficamente não estarem tão longe, são representados como seres distanciados não pertencentes ao mesmo espaço, nem à mesma cultura que os grupos considerados “normais”.

Essa representação é observada em ambos os contextos, ambos representam o *outro* indígena como um local apagado, sem tanta importância em seu cotidiano, é alguém que está lá em algum lugar, porém não é alguém presente na vida cotidiana dos grupos. A quarta imagem retrata em imagem e em palavras algo real no contexto vivido por essas crianças e, por conseguinte, vivenciado em sua região: “O índio é o excluído”, representa uma realidade muitas vezes silenciada e apagada pelas vias discursivas. O conjunto de pessoas juntas na imagem claramente tipifica o eu e o outro, o nós e o eles, em que o outro é sempre o menor, o ser sozinho, o excluído. A ideologia manifestada através desses mecanismos simbólicos (BOURDIEU, 1989), demarca e afirma a identidade “normal”, melhor socialmente prestigiada, aquela da *cidade*, em contrapartida a uma *outra* identidade não tão prestigiada, silenciada e distanciada do indígena. Quem é esse *outro* indígena? Como são feitas as demarcações?

Aqui tentaremos responder a esse questionamento com a comparação de duas representações das crianças de ambos os grupos: “É uma pessoa *diferente* de nós” (contexto A, imagem 2) e “É uma pessoa *igual* a nós” (contexto B, imagem 2). Ambas as construções enunciativas utilizaram uma escolha de organização parecida a não ser pelo fato de que são, em sua totalidade, opostas. Ambas concordam que o índio é uma pessoa, mas, que tipo de pessoa é essa? “É uma pessoa **diferente** de nós” – e aqui nota-se que o participante inclui a pesquisadora em *nós* – está relacionada a uma condição de diferenciação muito forte entre a cultura de ambos os grupos. De maneira geral entende-se que para esse participante os índios são pessoas e são diferentes dele. Se considerarmos as demais representações observadas dentro desse contexto, seria possível dizer que o *outro* indígena é uma pessoa diferente de forma negativa a grande parte dos membros desse grupo, representações construídas através da organização social, educação escolar, ambiente familiar, etc.

“É uma pessoa *igual* a nós” (contexto B) age de forma oposta a “é uma pessoa *diferente* de nós”, tendo em vista que a escolha de palavras para representar o índio contrasta entre si mesma. Dizer que algo é igual pressupõe a ideia de que este mesmo objeto possa ser

considerado em alguma instância, em alguma conjuntura como diferente, e assim também ao contrário. A representação *igual a nós* aproxima o sujeito índio ao grupo nós, que pode ser considerado como diferente em relação ao indígena. Há a tentativa de aproximação, esse indígena é um *outro* mais próximo, mais admitido, enquanto que *diferente de nós* mantém a distância entre o nós e o *outro índio*. Se, adicionado a isto, o fato de que as representações do grupo B tendem a admitir e a relatar que os índios são pessoas “normais”, este enunciado afirma-se em um posicionamento mais decisivo em aproximar o índio, ao mesmo tempo em que demarca em seus pressupostos a existência de um índio não considerado normal, um índio não-pessoa, *quase que animal*.

Como aspecto representativo de cada grupo, notamos que para A o índio é nitidamente um ser diferente, advindo de uma cultura diferente, de um lugar diferente, de uma terra diferente, um ser feio, território estranho e desconhecido, ao passo que para B, o índio é um ser excluído, porém, notam-se diversas tentativas de normalizar a identidade indígena, aproximando para as identificações presentes nas representações dos membros do grupo B. Em ambos os contextos, há a representação ainda muito essencialista da identidade do índio, e, apesar de nossos esforços para que os participantes pudessem desconstruir a noção estigmatizadora de que só é indígena aquele que vive na aldeia. Pudemos notar que no grupo B, em comparação com o grupo A, mais participantes demonstraram que traços de suas representações essencialistas começam a ser deslocados discursivamente, enquanto que no grupo A poucos participantes demonstraram alguma admiração pelo índio.

4.2 “EU NÃO... EU SO MORENO”.

Nossos encontros sobre o negro deram-se no mesmo molde que o anterior sobre o índio: os participantes visualizaram algumas imagens, falaram sobre elas e na sequência assistiram dois vídeos sobre alguns aspectos a respeito da vida dos negros no Brasil. Em relação à existência de descendência africana nos dois contextos, ressaltamos que muito raro os crianças se enxergam como afrodescendentes, e até mesmo, como no contexto B em que uma participante heteroidentifica seus pais como negros, quando trata de se autoidentificar ela não parece poder fazê-lo.

Para iniciar o assunto, mostramos algumas imagens para que os participantes pudessem se manifestar sobre quem achavam serem as pessoas retratadas, o que faziam, etc.

Sem dizer a que se referia a aula, os participantes visualizaram as imagens que foram selecionadas para que pudessem comentar sobre sobre elas. As seguintes imagens foram utilizadas:



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18



Imagem 19



Imagem 20

Fonte: Google Imagens.

As crianças foram indagadas sobre quem estava na imagem, que tipo de atividade estava sendo desenvolvida, onde moravam aquelas pessoas, se eram brasileiros/brasileiras, etc. Uma das imagens nos chamou atenção, os participantes foram questionados sobre a profissão da mulher trabalhando na oitava imagem, sendo que o grupo A não conseguiu dizer ao certo o que achavam ser o trabalho específico dela, apenas um participante disse que a mulher retratada trabalhava na Copel (Companhia Paranaense de Energia Elétrica). Já no grupo B, pudemos notar muitas ideias do que seria o trabalho:

Contexto B:

[...]

B2: eu acho que ela é marceneira ou contador...

B4: eu sei... ela é arrumadora de relógio...

B5: eh... ela é uma faxineira de um lugarzinho que vende relógio...

B6: uma operária...

B7: trabalha numa usina...

B8: eu acho que ela trabalha numa fábrica...

Nenhuma das opções cogitou ser um trabalho de grande importância socioeconômica, ao contrário, B4 fala que ela pode ser alguém que conserta relógio, já B5 atesta que ela deve ser alguém que faz faxina em um *lugarzinho* que vende relógio. A escolha semântica de *lugarzinho* e a suposição de que ela pode ser uma faxineira ao invés de ocupar uma posição de destaque na “relojoaria”, representam uma realidade vivida e presenciada pelos participantes. O fato de que em média noventa por cento dos funcionários de serviços gerais da instituição na qual estudam são mulheres, e de que desses noventa por cento, cerca de setenta a oitenta por cento são mulheres negras e pardas; é algo que demarca e fortalece ainda mais a representação destas crianças sobre a posição ocupada pela mulher negra na sociedade em que vivem. O fato de que o contexto A não fez qualquer relação negativa e inferiorizante da ideia da mulher negra trabalhando é algo muito revelador e positivo para esse grupo.

Chamou nossa atenção a décima primeira imagem que retrata uma menina negra com roupas típicas de festividade baianas. Quando indagados sobre o fato de ser brasileira, os participantes foram unânimes em relatar que não se tratava de uma menina brasileira:

Contexto A:

[...]

P: E essa outra imagem aqui...

A2: uma africaninha...

A3: africana...

P: Africana... será que ela não pode ser brasileira?

A [TODOS]: não

P: por quê?
 A1: porque **aqui não tem essas africana...**
 P: como assim...?
 A1: **Aqui não tem morador de rua... africana...**
 A3: tem moradores de rua aqui... no Brasil...
 A6: tem....
 A3: tem milhões de moradores de rua no Brasil...
 A1: menos...
 P: mas e essa menina aqui... por que vocês acham que ela não é brasileira....?
 A1: por causa...
 A3: ela é... é...
 A5: ela é bunitinha... né...
 [alguns risos]
 A3: o profe... tem gente falando que ela é a [nome da participante ocultado]...
 [alguns risos]
 [...]
 P: e aqui pessoal... quem é...
 A [TODOS]: uma mulher cozinhando...
 P: De onde ela é...
 A [TODOS]: da África...
 P: Ela não é do Brasil... ?
 A2: é...
 A [TODOS]: não...
 A3: acho que ela é do Brasil...
 A1: não...
 A4: não é...
 P: e aqui...
 A [TODOS]: uma haitiana...
 P: haitiana... porque?
 A3: **haitiana sim... por que é bem morenona...**
 A5: o loco...
 A6: é negra...
 A7: [risos] é **negra...**
 A8: é **polaca...**
 [risos]
 [...]
 P: e aqui...?
 A [TODOS]: um índio...
 P: um índio de onde?
 A1: um índio haitiano...
 P: e que lugar ele mora...
 A1: lá naquela cidade...
 A3: Amazonas...
 A4: Piauí...
 A6: Amazonas...

No contexto A notamos, em relação ao índio, que havia certa resistência na identificação por parte das crianças para com a cultura indígena, e que, pelo contrário, muitos rejeitavam o índio e apenas admitiam sua existência de forma distanciada. No contexto sobre o negro, não é diferente como podemos observar. Para eles é algo muito negativo ser identificado como negro, revelando um estigma muito grande para aquele que pudesse ser de alguma forma relacionado ao negro. Nesse trecho podemos notar alguns aspectos que atestam nossa percepção, além do fato de que ninguém pode admitir que a menina retratada fosse

considerada brasileira, sendo também relacionada ao estigma e condição social de morador de rua.

Em “[...] *aqui não tem essas africana* [...] *aqui não tem morador de rua... africana*”, notamos grande rejeição por parte de A1 para com *essas africana*. Há forte preconceito para com o negro, sugerindo que aquilo que é considerado ruim não é *daqui* – compreende-se *daqui* como maneira de contrapor o eu e outro em um gesto discursivo que tende a distanciar esse outro, inferiorizando-o. Apesar de haver o fator dos haitianos, algo muito forte presente no imaginário dessas crianças, tendo em vista a vivência com os haitianos imigrantes – fator que será abordado em outra categoria; a forma com que o negro é retratado por este grupo remete a um processo vivido por essas crianças, em que o negro é um adjetivo negativo, um ser negativo. O fato de poder ser comparado e/ou relacionado a algum negro é algo tão ruim que ser chamado de negro é o mesmo que ofender alguém, conforme atestamos em “[...] o profe... tem gente falando que ela é a [nome da participante ocultado]... é negra”.

Para os participantes deste contexto o negro não é *daqui*, mas, é um ser representativo de algo de *fora* que não faz parte do círculo cultural em que vivem, da mesma forma como o índio é representado neste mesmo contexto. O negro só pode ser africano ou haitiano, e ainda, uma pessoa pode ser identificada como negra se tiver um tom de pele mais diferenciante do branco, com tom “mais forte”, já que é considerado negro/negra por ser *bem morenona*. Os participantes deste contexto podem ser caracterizados como negros e pardos, porém assim não se identificam, pois, como se pode notar, é preciso se encaixar dentro das categorias tipificadoras construídas socialmente como negro e polaco⁹, por exemplo. Para ser tipificado e, posteriormente ser relacionado a algum grupo e a toda representação cultural presente no imaginário social sobre tal grupo, é preciso apresentar as características tipificadoras, como ser *bem morenona* para ser considerada negra, ter tom de pele bem claro e cabelo loiro para ser considerada *polaca*, etc.

Esses aspectos identitários de caracterização remetem ao que Osorio (2013) admite por ser o tipo de preconceito racial de marca, que é o que mais ocorre no Brasil. Os participantes aqui tendem a manifestar preconceito racial baseado no fenótipo, mais relacionado à cor de pele dos indivíduos. Conforme Petrucelli (2013) e Carvalho (2008) comentam, o fato de o racismo existir e das ideologias de raça inferiorizarem os negros e com isso legitimarem a desigualdade social baseada na raça, faz com que o racismo esteja

⁹ Forma coloquial usada na região para referir-se aos descendentes de poloneses, grupo étnico racial bem forte na região.

extremamente ligado a existência de sistemas simbólicos que o perpetuam, transformando os sujeitos não-brancos, e aqui especificamente os negros, em inferiores.

No contexto B, notamos uma realidade de distanciamento parecida com o contexto A, em relação ao local geográfico ao qual poderiam pertencer as pessoas retratadas nas imagens. Muitos participantes ora diziam que se tratavam de africanos, ora de moradores de outros estados brasileiros como Amazônia e Bahia, por exemplo. Podemos notar essa representação no seguinte trecho:

Contexto B:

[...]

P: que estado... que região do Brasil vocês acham que é...

B2: Amapá...

B4: Bahia...

B5: Amazonas...

B3: Bahia...

B8: Amazonas...

B6: Bahia...

B7: Bahia...

[muitos vão falando Bahia]

B2: é o índio da Bahia...

B1: uma vez eu fiquei em um hotel... e tinha umas pessoas que trabalhavam lá e usavam essa vestimenta...

B5: eu acho que ela é do Brasil e é da Bahia...

P: e aqui pessoal...

B2: é uma pintura de uma baiana...

B9: é do Acre...

B11: do Acre...

Novamente podemos observar que a realidade do negro está muito distanciada, talvez por não haver forte presença de negros na região em que vivem, talvez por terem acesso a um Brasil retratado de uma imagem midiática, muitas vezes utilizada no turismo, nas novelas, nos programas de televisão, talvez ainda por não possuírem real consciência do passado escravista e cruel vivida por essa população no país. Vejamos mais um trecho:

Contexto B:

[...]

P: olha só... pessoal... é comum nós vermos em nossa cidade... não vamos pensar nos haitianos... pessoas negras...?

B2: não...

B4: sim...

B: sim...

B6: não...

[muitos comentários]

B2: na família da minha mãe... a mãe da minha mãe... era uma índia casada com um uruguaio... e os descendentes da índia eram um pouco... africanos... mas mais índio...

B14: quando eu tava no Rio de Janeiro eu vi várias pessoas negras... mas elas eram de lá... **elas não eram diferentes...** tipo... passaram várias pessoas vendendo coisas e elas eram... **bem negras...**

B12: eu acho que aqui na nossa região não é muito comum... é mais comum em outras regiões como Bahia...

[muitos comentários]

B13: meu pai e minha vó são do Rio de Janeiro... **e eles são negros...**

[...]

B13: eh.. assim... quando eu saio na rua com meu vô... geralmente eles falam... ou eles pedem pra mim... ah.. você é africano... só que meu vô tem esse tom de pele e **ele é brasileiro...**

Como podemos observar nesse trecho, os participantes do contexto B acham não ser comum – além de haitianos – a presença de pessoas negras pertencentes do próprio país do qual também fazem parte. B14 afirma que já viu negros que *não eram diferentes*. O uso de diferente nesse caso está relacionado a presença de haitianos que para os participantes são pessoas diferentes dos negros brasileiros, como veremos mais a frente.

No restante de sua frase B14 afirma que tais pessoas *eram bem negras*, ou seja, o fato de serem *bem negras* atesta um fator diferenciante de sua identificação como pessoa não negra, bem como reafirma o preconceito racial de marca (OSORIO, 2013) bem como atestando a categorização racial baseada da gradação do pigmento da pele (NOGUEIRA, 1995). Além do que, a representação e o sentido emergido da afirmação de serem pessoas não diferentes, estão relacionados à outra instância diferenciante, de que o negro vivenciado e representado por este participante é um negro diferente – o negro haitiano.

O participante B13, que é negro, comenta algumas experiências vividas por sua família ser negra em uma região em que não predomina a descendência africana: “[...] meu pai e minha vó são do Rio de Janeiro... e eles são negros...”, e ainda sobre sua experiência pessoal em fazer parte de uma família negra: “[...] quando eu saio na rua com meu vô... geralmente eles falam... ou eles pedem pra mim... ah... você é africano... só que meu vô tem esse tom de pele e ele é brasileiro...”. Apesar de ser de uma família negra, o próprio participante ser afrodescendente, este não se identifica abertamente como negro. Em *eles são negros* há uma relação de contraposição entre o *eu* e *outro* representado para este participante que poderia contrapor sua família, seu grupo identitário, como um *nós* e *eles*, entretanto, por não se identificar como negro prefere usar a identidade do outro em sua fala para não se responsabilizar, ou seja, para não ser identificado como negro perante seus colegas.

Ser negro é possuir menos vantagens sociais e econômicas devido aos sistemas simbólicos que perpetuam discursos racistas e degradantes. Para o grupo A, essa realidade é bem real e significativa em suas falas. Para o participante B13 do contexto B é também uma realidade compartilhada. Tais fatos estão diretamente ligados às estratégias de branqueamento da população (CARVALHO, 2008), em que os indivíduos que apresentam menos traços do

fenótipo, não se consideram como negros, tendo em vista as desvantagens sociais que tal fato poderia acarretar dentro dos grupos sociais em questão. Há, portanto a negação da negritude devido a tais fatores simbolicamente demarcados dentro dos discursos aqui analisados.

Além de que, a não identificação deste participante perante o grupo social ao qual está enunciando – a sala de aula – é nada mais do que um fator relacionado às estratégias de branqueamento da população (SCHWARCZ, 1998; PETRUCCELLI, 2013; CARVALHO, 2008), em que “[...] as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica [...]” (OSORIO, 2013, p. 93). Nos casos aqui apresentados é claramente um exemplo disso. Temos um participante no grupo B que prefere não identificar-se como negro em detrimento de seus outros brancos ali presentes, porém fala da situação de preconceito racial vivida por sua família como forma de se solidarizar-se com a população negra, porém sem se responsabilizar.

Em uma das imagens – imagem dezenove – é retratado um homem negro trabalhando. Os participantes revelaram algumas representações sobre qual seria a atividade que tal pessoa estaria desenvolvendo:

Contexto A:

[...]

P: e essa foto... do que vocês acham que ele está trabalhando...?

A5: empresário...

A3: prefeito...

A4: vendedor...

A1: vereador...

P: e o que vocês acham que ele está fazendo...

A1: corrupto...

A2: conta...

Contexto B:

[...]

P: e aqui quem é esse homem aqui... no que ele trabalha...

B14: ele é contador...

B15: advogado...

B8: empresário...

B13: um administrador...

B2: **esse tá bem de vida...**

Em ambos os contextos nota-se que a imagem do homem negro retrata cargos e funções com *status* positivo socioeconômico se comparado às representações da imagem da mulher negra, que não demonstram aspectos positivos quando vistas de um ponto de vista cultural hegemônico. A mulher negra é mais inferiorizada do que o homem negro. Contudo, na fala seguinte de B2 “*esse tá bem de vida...*” remete a outra pressuposição: de que os negros

não ocupam cargos altos e de que aquele negro é uma exceção. Estar *bem de vida* representa algo que implicitamente esse participante carrega, de que os negros geralmente não estão *bem de vida*, mas que *esse tá bem de vida*, especificamente aquele retratado naquela imagem.

Na sequência dos encontros, os alunos assistiram dois vídeos que falavam sobre o negro no Brasil. O primeiro deles é uma sequência do primeiro vídeo que eles assistiram da série Raízes do Brasil, que desenvolve alguns aspectos históricos e culturais da escravidão no Brasil e consequências ainda sofridas pelos negros na sociedade brasileira. O segundo vídeo trata-se de um curta metragem produzido pela Tv Cultura, intitulado de *Vista minha Pele*, que retrata um mundo em que haveria a supremacia negra. Após assistirem os vídeos os alunos foram indagados se achavam que existia preconceito em nossa cidade em relação aos negros. Em ambos os contextos os participantes acreditam existir muito preconceito na cidade para com o negro. No contexto A apenas uma participante se manifestou em relação a se identificar como negra:

Contexto A:

[...]

P: e aqui na nossa cidade... tem negros?

A [TODOS]: sim... muitos...

A2: profe... eu so negra...

[vários falando juntos]

A4: **eu não... eu so moreno...**

P: quem acha que é negro... pode levantar a mão...

A2: eu sou haitiana...

[risos]

Em “*eu não... eu so moreno*” há a representação negativa em relação à negritude. Por mais que tal participante não se considere negro e/ou não tenha familiares negros em sua família, ele sente a necessidade de se auto demarcar como uma pessoa morena, excluindo a possibilidade de outro o identificar como *negro*, pois ele é *moreno*. Conforme Osorio (2013) destaca, o autoidentificar-se como moreno atesta a negação da negritude. É possível ser um não branco tanto como não negro ao mesmo tempo, pois, apesar de não ser branco, é melhor dizer-se como não negro.

As tipificações relativas ao uso de moreno servem para marcar fronteiras identitárias para que tal indivíduo não corra o risco de ser considerada negro. É melhor ser moreno do que ser negro. Ainda na indagação da pesquisadora em perguntar se havia alguém que se identificava como negro, nenhum participante levantou a mão, o que nos leva a conceber que para os sujeitos desse contexto o fato de ser negro não é algo completamente aceito como

bom ou algo que seja valorizado, pelo contrário, é preciso se demarcar como *não negro* para que não restem dúvidas de que tal pessoa não seja identificada como negra.

Embora haja afrodescendentes, estes não se identificam. O grupo A é demarcado por condições socioeconômicas mais precárias se levado em conta o contexto B, tendo em vista que os alunos possuem pouco acesso a bens e serviços, bem como carregam trajetórias de diversos tipos de abusos. *Eu não... eu so moreno...* nada mais é do que uma maneira de tirar de si a carga estigmatizante da cor. Admitir-se negro na sociedade em que estão localizados é assumir posturas que poderão – e certamente serão – passivas de preconceito racial. A ideia de não admitir-se como parte do grupo negro remete a tentativa de afastar de si a representação negativa do ser negro como maneira de poder preservar sua própria identidade (GOFFMAN, 1988).

Novamente corroborando com nossa observação, neste outro trecho os participantes discutem o que seria a cor morena:

A8: profe... meu pai é negro e falam que ele é haitiano...

A3: **ele não é negro... ele é moreno...**

A4: **ele é moreno...**

A1: negro é que nem a cor lá em cima [incompreensível] e moreno é que nem a minha cor...

Os participantes corrigem A8 por identificar que o pai dele seria negro, *ele não é negro... ele é moreno*, a ideia de querer corrigir alguém por dizer-se negro reflete mais uma vez a carga negativa que é ser negro nesse contexto. Outro trecho que segue a sequência do trecho apresentado acima, afirma novamente a colocação do moreno ao invés de ser identificado como negro foi a seguinte fala: “[...] A4: profe sabia que minha mãe é **morena...**”; o participante A4, o mesmo que corrige A8 por identificar seu pai como negro, afirma momentos mais tarde em que estávamos falando sobre os haitianos que sua mãe seria *morena*. A resistência em identificar a mãe como negra é muito forte para este participante e para o grupo ao qual está vinculado, tendo em vista toda a carga semântica negativa existente em ser identificado como negro presente na realidade dessas crianças.

O *moreno* representa o poder simbólico presente na vida dessas crianças, por sua vez, a despeito de sistemas simbólicos que perpetuam o branqueamento da população, em que a identidade branca é aquela desejada, porém, nunca alcançada. Para estas crianças torna-se imprescindível ser considerado como moreno em mundo em que os negros são tão inferiorizados. Após assistirem os vídeos e comentarem, os participantes entregaram um papel onde deveriam escrever o que para eles era o negro. Algumas repostas nos chamaram atenção:

não um negro é legal
 não que os outros não
 chamamos a gente de preto
 e que não é Budem.

Contexto A - 1

, no momento dizem os promissos e de a diferente no processo de
 cores. bancos a dizer que os negros não improprietários
 do que agora é diferente.

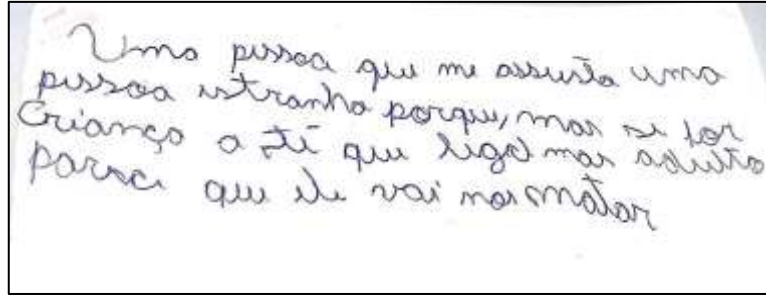
Contexto A - 2

É uma pessoa diferente dos brancos.

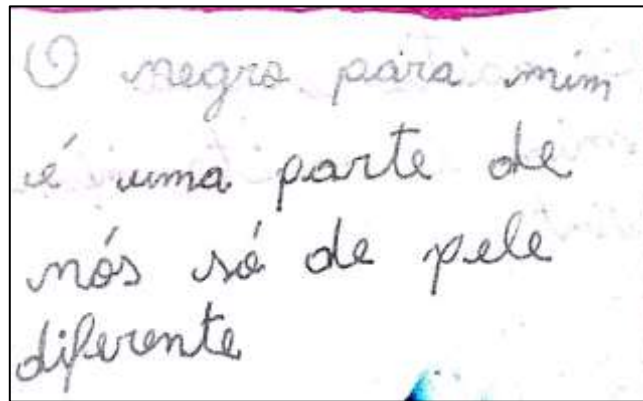
Contexto A - 3

O que para você é um negro?
 são pessoas que
 foram trazidos para
 trabalhar e tinham que
 estar trabalhando até
 hoje.

Contexto B - 1



Contexto B – 2



Contexto B – 3

No geral, os participantes do contexto B responderam que o negro era alguém normal e que sofre preconceito por conta de sua cor de pele e do passado escravo, porém, como podemos observar acima nem todas as respostas foram por esse caminho. Da mesma maneira, notamos que o contexto A não sabia responder quem para eles seria o negro, muitos confundiram o negro com o haitiano¹⁰, talvez pela grande proximidade desses participantes com os haitianos.

A primeira imagem do grupo A, está relacionada a um eu que se identifica como negro, porém, não gosta de assumir essa identidade por receio de sofrer preconceito dos outros: “*ser **um negro** é legal só que os outros ficam chamando a gente de preto e isso é balem*”. O fato relatado por ele está relacionado a uma vivência desse eu que é negro, contudo, sofre preconceito por conta de sua cor. É possível observarmos que no início ele não se admite como totalmente negro – *ser **um negro*** – para posteriormente integrar-se totalmente no enunciado – *ficam chamando a gente de preto* –, chamando inclusive a voz da coletividade para junto de seu argumento. De forma parecida é possível notar na imagem 2, podemos

¹⁰ É claro que os haitianos presentes na região Sudoeste do Paraná são negros, contudo, tentamos identificá-los separadamente dos negros afrodescendentes brasileiros para que pudéssemos abordar questões históricas da trajetória do povo negro como formador do Brasil.

observar um eu que considera os negros como iguais aos brancos, porém, diferentes na cor. Apesar disso não há menção de identificação desse eu que enuncia para com a negritude, apenas o preconceito atestado.

Na terceira imagem, podemos observar que o negro é “[...] uma pessoa *diferente* dos brancos”, porém, sem explicitar em que é diferente, este participante limita-se a apenas delimitar a diferença. Na primeira imagem do contexto B, notamos um eu bem demarcado em relação ao seu outro *negro*: aqui o negro é visto como escravo que deveria estar trabalhando até hoje. Esse *eu* claramente é distanciado do *outro* negro, delimita suas fronteiras identitárias na demarcação de algumas tipificações, em que, o negro é tipificado em ser escravo, pessoa trazida para trabalhar no Brasil. Em relação ao *eu* ali representado em relação ao *outro* que ele próprio descreve, podemos observar que há a ocorrência de um discurso que inferioriza o negro, e sendo esse *outro* categorizado como trabalhador escravo, o *eu* aqui demarcado revela-se como aquele que domina esse negro escravo que tinha que “[...] *deviam estar trabalhando até hoje*”.

O poder simbólico manifestado através do enunciado “[...] *deviam estar trabalhando até hoje*” revela construções culturais e discursivas sobre a organização das classes sociais em que o negro é aquele *outro* inferiorizado, diminuído por sua cor e por seu passado de trabalho escravo. Esse participante revela aspectos de dominação em relação ao negro, pois como não se identifica como negro, assim o inferioriza, demonstrando traços de uma ideologia de uma classe econômica que privilegia alguns em detrimento de outros. São *outros* negros, índios, pobres, menos “civilizados” que se encontram distanciados e apagados. Na segunda imagem desse contexto, nota-se outra construção identitária associada ao negro como criminoso.

No seguinte trecho “uma pessoa que me assusta uma pessoa estranha [...]”, o *eu* está demarcando uma fronteira cultural entre o *outro* negro, em que é um ser distante desse *eu*, sendo que esse *eu* revela ter medo do negro, justificando sua resposta na segunda parte do trecho “[...] *se for criança até que legal mas se for adulto parece que ele vai nos matar*”. Nota-se a construção de uma representação demarcada por um *outro* negro que pode cometer crime, pode fazer algo que prejudique esse *eu* não negro, pelo fato de ter a cor de pele mais escura que a sua. Aqui nota-se a distinção entre esse *eu* e esse *outro*, distinção fortemente marcada por representações preconceituosas de que pessoas negras são criminosas. Esse *eu*, identificado como branco, de classe social considerada média e/ou alta, estudante de uma das melhores instituições da rede privada da região; é contraposto ao outro negro, adulto, criminoso, preto.

Na terceira imagem, pelo contrário, revela-se um *eu* que considera o negro como parte de um *nós* em que ele também faz parte, porém, apenas demarcado por sua cor de pele. Este participante não inferioriza o negro como nas outras representações, mas o considera como seu igual, como parte de um *nós* coletivo, parte da identidade nacional. Todas essas representações atestam a construção identitária e cultural que vivem esses participantes, representam distanciamentos diferentes e demarcações diferentes. De forma geral, pudemos observar que no contexto A os participantes apresentam maior relação identitária com o negro, muitos até se consideraram negros, porém com maior resistência em poder enunciar em alta voz essa identificação pessoal de ser negro em meio a seu grupo cultural. Há forte preconceito na identificação de ser negro, sendo até algo muito negativo.

Contudo no contexto B, pudemos perceber um grande distanciamento para com a realidade vivenciada no contexto A, por exemplo. Os participantes do contexto B apresentam um conhecimento da existência do negro, porém, não o vivenciam, com poucas exceções como foi possível notar. Apesar disso, para estes participantes, assim como no contexto A também é possível observar, o negro é um ser que não habita no mesmo espaço que os participantes habitam, sendo frequentemente é associado à África, à Bahia, ao Acre, ao Haiti, porém, nunca com a cidade em que moram, nunca ao espaço social ao qual estão vinculados como grupo. Apesar de grande parte dos participantes representarem o negro, assim como o índio, é um homem normal, igual a todos, há um porém, há algo característico que os diferencia do todo, havendo algumas representações que denotam o estranhamento que possuem para com o negro.

O negro em ambos os contextos, é sempre o *outro*, é o pai, é o avô, é a avó, o vizinho, alguém que viu na rua, etc., nunca é o *eu* que fala, que enuncia. Quando é relacionado ao eu, já não é mais negro, mas sim moreno. O negro é aquele *outro* distante demarcado por sua cor de pele e todas as representações negativas construídas historicamente que o acompanham desde sua existência. É visto como o escravo, como aquele que possui os piores cargos, desempenha aquelas funções que ninguém deseja desempenhar. O negro é a *faxineira de algum lugarzinho*, é o escravo que foi trazido para o Brasil e que deveria *estar trabalhando até hoje*, é aquele que *parece que vai nos matar*, que causa medo e repulsa, se está bem empregado é apenas especificamente um sujeito que *tá bem de vida*, é também aquele que é legal sê-lo, mas que sofre *bulem*, sendo portanto, difícil de identificar-se como tal para a sociedade.

O negro é aquele outro distanciado que pertence a um local distante do local imaginado pertencente por ambos os grupos. Apesar de ser uma realidade mais presente no

grupo A do que no grupo B, o grupo A rejeita essa realidade, silenciando esses aspectos por eles vividos. As questões ideológicas estão de fato presentes na maneira com que este grupo enuncia silenciando sua identidade negra em detrimento do outro branco. A estigmatização do sujeito negro é tão grande que não há referências ao ser negro, senão de maneira sarcásticas, como motivo de piada. De forma não tão diferente temos um contexto B que dá a entender que pouco conhece sobre o passado escravista brasileiro, sobre as desigualdades sofridas pelo povo negro.

Apesar de algumas relutâncias, tendo em vista que são representações fortemente construídas pelas crianças, foi possível realizar discussões e questionamentos sobre essas representações que externaram. O grupo A, como já mencionado, tende a apresentar uma estigmatização maior e conseqüentemente mais relutância em falar sobre preconceito, contudo, ao final das aulas percebemos que estes já demonstravam pequena abertura em identificar como negros e a reconhecer alguma influência dos negros na construção do país. O contexto B, que não tinha conhecimento sobre a escravidão no Brasil, apresentou-se aberto a discutir sobre racismo e desigualdade social vivida pelos negros no Brasil.

4.3 “É UMA *MACISI*”.

Em relação ao haitiano, utilizamos o final da aula 04 para falarmos sobre a situação haitiana, contudo, em todos os encontros foi apresentado o assunto e, mesmo que não solicitado aos alunos que falassem do assunto, eles faziam de forma muito espontânea. Nos encontros em que foram tratadas questões relacionadas aos negros, os alunos visualizaram ao final da aula um vídeo denominado “*Rekomansé*” realizado por estudantes de jornalismo de Chapecó-SC, cidade muito próxima à região Sudoeste do Paraná. Após verem o vídeo os alunos escreveram em um papel o que para eles seria o haitiano.

Assim sendo, dentro desta categoria abordaremos momentos diversos de nosso curso em que os alunos manifestaram-se de forma espontânea acerca do haitiano, bem como trataremos as questões específicas tratadas no encontro 04. A imigração haitiana no município e região é um fator que vem desestabilizando algumas noções identitárias e culturais tidas como cristalizadas e essencialistas dos moradores. Conforme aponta Fernandes e Castro (2014 apud GIACOMINI, 2017), após o terremoto ocorrido em 2010 no Haiti, a entrada de haitianos no Brasil aumentou significativamente, havendo uma estimativa feita em 2014 de que havia no

somente no município de Pato Branco localizado na região Sudoeste do Paraná, por exemplo, cerca de menos de 5% do total de imigrantes haitianos no Brasil, ocupando a posição 18 entre as cidades brasileiras que receberam haitianos.

Especificamente na região Sudoeste do Paraná a realidade da imigração haitiana é algo que vem sendo vivenciada pelos moradores no dia a dia. São cada vez mais haitianos trabalhando, circulando nas ruas da cidade, alugando casas, casando, estudando, praticando lazer na praça central das cidades, frequentando lanchonetes, igrejas, etc. Entretanto, a inclusão do haitiano no dia a dia do patobranquense não é algo que tem ocorrido de maneira aceitável e muito menos de forma totalmente amigável. Exemplos da não-aceitação são caracterizados em muitas vias, relacionadas principalmente a questões de preconceito racial, como por exemplo discursos relacionando os homens haitianos a violência sexual, discursos contra a ocupação de vagas de trabalhos, dentre outros, que são demonstradas a respeito da permanência dos haitianos na região, conforme demonstram pesquisas realizadas por Giacomini (2017 e 2013).

É verdadeiro que muitas entidades não governamentais, bem como pessoas físicas, tem tido um olhar mais preocupado nas questões inerentes à situação vivida pelos haitianos. Como já comentado no início desta dissertação, a região Sudoeste do Paraná, é uma região em que predomina a imigração de italianos, bem como há a ocorrência de imigrantes alemães, ucranianos e poloneses, que no início do século XX se estabeleceram na região. Muitos desses imigrantes migraram do Estado do Rio Grande do Sul após imigrarem de seus países de origem. A população nesta região é predominantemente considerada como caucasiana, havendo também grupos indígenas na região, bem como uma comunidade quilombola em uma das cidades.

Há nesta região forte resistência ao negro, estando construídas no imaginário coletivo algumas representações que permeiam a identidade do negro, como pudemos observar, por exemplo, na categoria analisada no subitem anterior. Em relação ao haitiano, estes adentraram no cotidiano da cidade, principalmente, por conta da contratação de mão de obra imigrante por algumas empresas. Com o passar do tempo, estes foram se estabelecendo na região e, por conseguinte muitos trouxeram suas famílias e parentes para habitar na região. É preciso que tenhamos em mente que o município em que realizamos nosso estudo é considerado uma das principais cidades da região, considerada modelo para as demais do entorno Sudoeste.

A chegada dos haitianos fez a realidade construída através de tipificações locais e globais do cotidiano do município ser abalada, pois, para os moradores ver pessoas de pele negra, falando uma língua desconhecida, vestindo roupas diferentes, agindo de forma

diferente e desempenhando funções sociais em suas ruas e empresas, desestabilizou e vem desestabilizando os construtos sociais que formam a sociedade pesquisada. Para que possamos compreender como o negro imigrante é representativo e objeto de preconceito de grande parte da população, podemos citar a agressão noticiada em um jornal local, de uma haitiana por uma brasileira dentro de um ônibus do transporte público¹¹. Contudo, algumas pessoas e entidades se sensibilizaram com a condição de vida dos haitianos da cidade, oferecendo diversos tipos de auxílio.

Em relação com nossos grupos de pesquisa, destacamos que a vivência com haitianos é mais forte dentro do contexto A, tendo em vista que muitos haitianos residem nos bairros que as crianças moram, muitos trabalham nos mesmos locais que os pais, dentre outros fatores que os aproximam. Já o contexto B, ressaltamos que as crianças tem muito pouco ou nenhum contato diretamente com haitianos. Dessa forma, destacamos algumas falas representativas das experiências dos participantes para com nossa categoria de análise. O seguinte trecho refere-se a uma situação em que foram mostradas algumas imagens de pessoas negras, sendo os participantes do contexto A os identificaram como haitianos:

Contexto A:

[...]

P: vamos lá... próximo... 5...

A1: ahh... eu sei... haitianinho...

[muitas risadas]

A3: é parecido...

A1: eu vou escrever haitiano...

A2: é uma **macisi** (?)...

P: escrevam o que vocês acham...

[várias vozes]

P: vou colocar o próximo...

A2: profe... como é que pode né... **quem é marronzinho tem os dente é... quem é haitiano tem os dente estranho...** [[incompreensível]]...

Neste trecho é possível observar que as crianças sabem até um apelido para chamar o haitiano, *macisi*, e ainda, acham divertido alguém sugerir que a pessoa retratada na imagem seja um *haitianinho*. Essa construção discursiva é reflexo da apreensão que essas crianças apreendem em casa sobre os haitianos, o fato de chamarem por um apelido, de os acharem engraçados, como poderemos ver mais adiante, está relacionado principalmente ao que o ambiente familiar reproduz. Novamente nota-se preconceito em relação ao negro: “[...] quem é **marronzinho** tem os dente é... quem é **haitiano** tem os dente estranho...”; a troca semântica

¹¹ Matéria publicada em 01/08/2017 no jornal Diário do Sudoeste, com o seguinte título: “Haitiana é agredida dentro de ônibus em Pato Branco”. Fonte: <https://www.diariodosudoeste.com.br/noticia/haitian-a-e-agredida-dentro-de-onibus-em-pato-branco>. Acesso em 10/10/2017.

de *marronzinho* por *haitiano* remete a uma diferença identitária demarcada por esse participante em que, *marronzinho* é uma tipificação e *haitiano* é outra. Ou seja, nem todos os *marronzinhos* são haitianos, o haitiano, portanto, revela-se como outra categoria de tipificação, outra identificação que está atrelada a outras considerações sobre sua pessoa que estão além das considerações de *marronzinho*.

Para esse participante o haitiano é alguém que possui um conjunto de características distintas em relação ao negro aqui chamado de *marronzinho*, por exemplo. Apesar de muitas vezes ocorrer a confusão entre a pessoa negra e a pessoa haitiana, neste caso é possível notar que há uma distinção entre as duas identidades. Uma possibilidade de justificativa para este caso é o fato do participante ser afrodescendente e se considerar como tal – ou como *marronzinho*, como ele diz e como foi observado na categoria anterior –, existindo a possibilidade para a criação de outra categoria em que ele não possa ser identificado como haitiano. Outra fala, do mesmo dia, remete a resposta da pergunta feita pela pesquisadora sobre quem eles achavam ser o índio:

Contexto A:

[...]

P: o que mais...

A2: é uma pessoa **negrinha**...

[muitas vozes]

A2: é...

A3: **neguinho**....

A2: **um haitiano**... não... um índio acho que mora naquelas casa...

A3: oca...

A2: é..., oca... **e os haitiano são muito feio... eles são muito pretinho**...

A1: sabia que é feio falar isso... é *bullying*...

A3: é *bullying*...

A4: **dá cadeia**...

A primeira resposta foi que o índio seria uma pessoa *negrinha*, novamente podemos perceber que não está muito claro para este grupo quem é índio, sendo a partir desta voz, de pessoa *negrinha*, outros começaram a se manifestar a partir dessa identificação: “[...] *neguinho*... [...] *um haitiano*...”; identificações que ultrapassam a noção de índio, estabelecendo relações com a representação de *pessoa negrinha*, que pode também ser identificada como *neguinho* e *haitiano*, por exemplo. Na fala de A2 nota-se grande aversão ao negro e ao haitiano relatando que os “[...] *haitiano são muito feio... eles são muito pretinho*...”, nesta fala pode-se observar uma intensa relação de preconceito e aversão ao haitiano por ser negro, sendo este mesmo participante tendo manifestado na primeira categoria de análise preconceito para com o índio.

As representações que as crianças vão demonstrando a respeito dos haitianos estão ligadas ao preconceito de marca verificado no subitem anterior. Apesar de serem relacionados e ligados por se tratarem de pessoas de pele negra, o haitiano carrega mais uma tipo de preconceito que é aquele relacionado ao estrangeiro. Além de sofrer preconceito por conta de sua cor de pele, o haitiano sofre ainda por não falar a língua materna da cidade, por não ter condições socioeconômicas consideradas vantajosas.

Os demais participantes, como podemos ver acima, censuram tal fala por ser considerada *bullying* e que pode dar cadeia. Para o momento, é possível perceber a forte relação que este grupo possui com a ideia coercitiva de que algo *dá cadeia* e por isso não deve ser falado. Ao contrário, não é por respeito ao haitiano e ao negro que tal fala preconceituosa não deve ser dita, mas pelo fato de que pode *dar cadeia* é que não se deve falar. Ao prosseguimos com nossa pesquisa a respeito das representações das crianças sobre o haitiano, selecionamos mais alguns trechos representativos¹² do contexto:

Contexto A:

[...]

P: e aqui...

A [TODOS FALANDO JUNTOS]: uma haitiana...

P: haitiana... porque?

A3: haitiana sim... porque é **bem morenona**...

A5: o loco...

A6: é negra...

A7: [risos] é negra...

A8: é polaca...

[risos]

[...]

P: E essa foto aqui...

A1: isso era antigamente...

A4: é o mussum... [risos]

A1: profê... eu acho que era antigamente... e que eles eram haitianos e eram escravos... dentro do barco...

P: e se eu disser que são escravos brasileiros...

A [TODOS FALANDO JUNTOS]: não é...

Nos dois trechos os participantes relacionam as pessoas negras com os haitianos, apesar de não serem. A característica marcada e necessária para ser considerada uma pessoa negra e haitiana é justamente a cor de pele: “[...]A3: haitiana sim... porque é **bem morenona**...”. O ser *bem morenona*, conforme já abordado no subitem anterior, desempenha uma forma de negação da negritude (OSORIO, 2013), tendo em vista a coerção de ser

¹² No momento destes trechos, a pesquisadora estava mostrando algumas imagens de pessoas negras para os participantes.

identificado como negro/negra e de até identificar o outro e a si mesmo como negro/negra, é preciso considerá-lo como *bem moreno*. A identificação segue para o desconhecimento dos alunos em que havia escravidão de africanos e descendentes de africanos no Brasil, como pode ser observado nos trechos e como constatamos em nossos encontros.

No contexto B os participantes não se manifestaram tanto como no contexto A, uma das razões para isso é que estes não possuem muito contato em seu dia a dia para com os haitianos se comparado o contexto A, em que muitos são vizinhos de haitianos, os pais trabalham com haitianos, etc. Contudo, selecionamos alguns trechos representativos de algumas noções atreladas à questão imigratória haitiana no município. O primeiro trecho remete a uma pergunta em que a pesquisadora fez para os participantes sobre a existência de preconceito para com o negro na cidade e no segundo trecho, refere-se a uma imagem de pessoas negras em que um dos participantes relaciona com o haitiano:

Contexto B:

[...] B5: eu acho que é mais ou menos... sobre o negro aqui... e pelo que minha mãe me contou... no lugar que eles moram tem muito terremoto... então eles vieram pro Brasil...

[...]

P: e aqui...?

B9: são os haitianos...

B13: África...

Podemos observar nos dois trechos que há relação entre a identificação do negro para com o haitiano. Acrescentamos que nesse contexto os alunos em geral não sabiam como os africanos tinham sido trazidos para o Brasil, tampouco havia uma consciência de toda a barbárie escravista sofrida pela população negra. Dessa maneira, pode-se justificar no primeiro trecho a confusão que esse participante fez sobre a “vinda” dos africanos com o terremoto sofrido no Haiti e que desencadeou a grande imigração haitiana para o Brasil. Outro trecho selecionado remete a um dos vídeos sobre um curta metragem exibido, em que foi abordada como seria uma sociedade em que o branco sofresse o preconceito que os negros sofrem. Ao serem questionados sobre o que acharam do vídeo, um dos participantes identifica o negro como haitiano em sua fala:

Contexto B:

[...] B10: eu achei meio estranho... porque hoje em dia a gente vê mais branco do que preto... aqui na cidade **só vejo os haitianos que são pretos...** e já imaginou se eles comandam... e a gente fica... seria tipo **alguns comandam um milhão...**

Observamos essa ideia muito presente em ambos os contextos, em que os sujeitos são vistos como negros por possuírem pele de cor preta, excluindo todos os que não possuem a “pele de cor preta”, sendo chamados de morenos, por exemplo. Como no contexto A em que foi abordada seguidamente a característica moreno/morena, no contexto B também pudemos observar esse dado, sendo abordada no subitem anterior (subitem 4.2), em que uma das participantes não se considerava negra, porém, seu pai e avô eram negros.

O fato do negro visto nas imagens ser identificado como haitiano pelos participantes de ambos os grupos, e ainda, que esse negro só pode ser considerado haitiano por ter a pele negra, é uma representação cristalizada da identidade do negro, que relaciona e categoriza todos àqueles que não se encaixam dentro da tipificação elegida, sendo, portanto, considerados como não negros. Contudo, também não pode ser considerado como branco, sendo uma tipificação identitária presente no entremeio, o *moreno*, como pudemos notar nas falas dos participantes. O *moreno* nega a negritude, pois, não admite que a cor de pele possa ser escura, como se tal fato fosse prejudicial a sua imagem.

Os participantes comentaram após visualizarem o vídeo, *Rekomansé*, sobre o dia a dia de alguns haitianos moradores de Chapecó-SC, região muito próxima do Sudoeste paranaense:

Contexto B:

[...]

B9: profe... quando vieram os haitianos aqui... a gente ajudou muitos haitianos...doamos cobertor... colchão... um monte coisa...

B10: eu também doeí várias coisas...

[...]

P: então assim... quem que conhece com algum haitiano... vocês sabiam que aqui no colégio tem dois haitianos que estudam aqui... dois irmãos...

[muitos comentários incompreensíveis]

B13: assim... tinha um haitiano... que assim ele tava na rua... e eu parei pra falar com ele... com meu irmão... mas eles começaram a falar uma coisa...

[muitos comentários]

[...]

P: as pessoas tem preconceito na nossa cidade contra o haitiano?...

B18: não...

B10: sim...

B5: sim...

B9: sim...

B11: depende... tem gente que sim e gente que não...

[...]

Nessas falas, é possível notar que não existe um contato mais próximo para com os haitianos, tampouco não há traços discursivos que indiquem que os participantes se identificam com eles. No contexto A, notamos as seguintes falas:

Contexto A:

[...]

P: olhem aqui pra profe... o que que vocês acham dos haitianos aqui no Brasil...?

A4: eles são muito carinhosos...

A1: tem uns que sim... uns que não...

A6: **lá onde meu pai trabalha ele disse que tem um monte...**

P: vocês acham que isso é uma coisa positiva ou negativa...

A1: **negativo né profe...**

A7: **negativo...**

P: vocês não queriam que eles estivessem aqui?

A1: não queria...

A3: ah eu queria...

[vários falando juntos]

A7: **os haitianos eles brigam feio... dão um monte de golpe... assim...** [demonstra fisicamente]

A1: **tem uns que fogem da aldeia né...** porque tão tudo se matando... né...

P: agora a profe colocar um vídeo pra vocês... antes... quero perguntar.. tem diferença entre o haitiano e o negro aqui no Brasil...?

A2: tem...

A8: profe... **meu pai é negro e falam que ele é haitiano...**

A3: ele não é negro... ele é moreno...

A4: ele é moreno...

A1: negro é que nem a cor lá em cima [incompreensível] e moreno é que nem a minha cor...

P: porque que os haitianos estão no Brasil?

A5: terremoto...

A1: eu sei... porque eles tão tudo se matando...

P: não... por que deu um terremoto né... teve um terremoto lá... acho que foi em 2008... e destruiu totalmente o país...

A4: profe sabia que minha mãe é morena....

[vários falando juntos]

Claramente podemos notar que os participantes do grupo A tem uma maior aproximação para com a realidade haitiana no município, sendo uma realidade vista de forma negativa pelas crianças, e até, podemos dizer, que há uma construção discursiva sobre os haitianos em relação à forma com que as crianças imaginam que eles se comportam. Em “[...] *os haitianos eles brigam feio... dão um monte de golpe... assim...*” e “[...] *tem uns que fogem da aldeia né... porque tão tudo se matando... né...*”; representa certos aspectos construídos da identidade haitiana pelas crianças, aspectos que podem ter advindo de seus contextos familiares. A forma com que acham os haitianos engraçados, riem de quando alguém fala que é haitiano, o fato de todos compartilharem um apelido para os haitianos (*macisi*) e de que fazem piadas quando alguém diz que é haitiano, reflete um contexto apreendido no ambiente sociocultural, em que o haitiano é ridicularizado e não desejado.

Vejamos outro trecho deste mesmo contexto:

Contexto A:

[...]

P: Esse vídeo foi feito por jornalistas... de Chapecó... agora pessoal... o que vocês acharam...

A1: muito legal... importante pra gente saber disso... **coitado deles que deu terremoto na casa deles...**

A4: porque que deu terremoto...?

P: terremoto é quando a terra treme fazendo o que tá em cima cair... ser destruído... vocês acham que existe preconceito aqui na nossa cidade contra os haitianos...?

A4: sim...

A5: sim...

A1: profe e se desse um terremoto aqui na nossa cidade... pra onde a gente iria...?

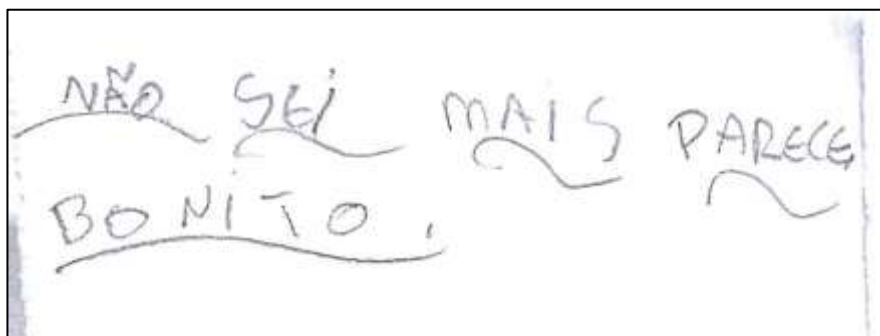
A4: **pra cidade dos haitianos...**

A1: mas e se cair tudo aqui...

A3: nós vamo pra Argentina...

[vários falando juntos]

Após visualizarem o vídeo, alguns participantes se sensibilizam com a situação vivida pelos haitianos no terremoto. Quando questionados sobre a existência de preconceito, as respostas são unânimes, diferente das respostas do contexto B, em que a maioria acredita existir preconceito, porém alguns participantes acreditam não existir preconceito. A relação existente entre os grupos e o *outro* haitiano é uma relação distante, mesmo havendo diferenças no contato com os haitianos com os dois grupos, o distanciamento é mantido. Os participantes escreveram respondendo a seguinte pergunta: “O que para você é o haitiano?”, selecionamos algumas respostas das crianças:



Contexto A – 1



Contexto A – 2

E UMA PESSOA NEGRA E TAMBEM
 UMA PESSOA PRETA

Contexto A - 3

Q2) O que para você é o hábito
 uma pessoa muito negra e estrangeira.

Contexto B - 1

O que para você é o
 haitiano?
 R- Eles são sobreviventes
 de uma grande trage-
 dia, e uns grandes
 lutadores tiveram
 que aprender português
 e aguentar a presença

Contexto B - 2

O que pro você é o Haitiano?
 São um do seu de origem
 por causa do terremoto.
 saíram para vir no novo
 país mas ninguém do novo

Contexto B - 3

O que para você é o haitiano?
 São pessoas que falam
 outra língua & são mais
 respeitadas.

Contexto B - 4

O que para você é um haitiano?
 R = Para é uma pessoa que
 sabe e sabe pedir
 dinheiro.

Contexto B - 5

No contexto A muitos participantes não souberam e não quiseram responder sobre o haitiano, justamente por não saberem o que escrever. Desta maneira, justifica-se o fato de que

não houve muito retorno nesta atividade realizada neste contexto. Contudo, podemos analisar alguns aspectos presentes nas representações acima selecionadas. Nas três repostas dadas, “*Não sei mas parece bonito*” (Contexto A – 1), “*Macisi*” (Contexto A -2) e “*É uma pessoa negra e também uma pessoa preta*” (Contexto A – 3), podemos observar que os participantes não sabem ao certo definir como identificam o haitiano, dado que pode ser relacionado com o fato de identificarem o haitiano e o negro brasileiro na mesma categoria. Para as crianças não há diferenças muito claras a respeito das duas identidades, estando elas entrelaçadas. O uso de “*macisi*” remete ao apelido criado dentro do contexto de convivência dessas crianças para as pessoas haitianas, que já apareceu em outros dados anteriormente.

Entretanto, apesar das crianças relacionarem o haitiano com o negro, não relacionam o negro com a identidade criada a partir da identidade haitiana que é o *macisi*. Esta palavra está relacionada apenas para com um conjunto de tipificações que constroem a identidade haitiana no imaginário coletivo deste grupo. Portanto, podemos dizer que o negro só é relacionado ao *macisi* por possuir a mesma cor de pele, “é uma pessoa *negra* e também uma pessoa *preta*”, ou seja, ser negro e ser preto representam duas tipificações que variadas vezes se confundem e se entrelaçam, muitas dessas vezes representam a mesma coisa. O negro estaria relacionado a construções históricas da população negra já o preto estaria restrito a cor de pele. O *macisi* é uma pessoa negra e preta, e também, é o haitiano, que dentro deste contexto representa uma identidade diferenciada do negro. Já no contexto B, como é possível notar acima, não há a identificação de *macisi*, sendo uma construção discursiva representativa de noções identitárias e culturais restritas ao contexto A.

Dentro das imagens dos participantes do grupo B, notamos algumas falas que reafirmam certas noções de marcação de diferenças a respeito da cor da pele com o intuito de identificar e diferenciar o haitiano do *eu* deste grupo. Essas noções estão relacionadas umas às outras, como podemos notar: “[...] *uma pessoa negra e estrangeiro*” (Contexto B – 1) e “[...] *São pessoas que falam outra língua e que são marrom. Respeite eles.*” (Contexto B – 4). Aqui notamos a marcação da cor de pele como um fator diferenciante que sempre vem acompanhado – citamos ainda que dentre outras repostas que não incluímos acima, é possível notar este fator – de outra característica diferenciante, como *estrangeiro* e *pessoa que fala outra língua*. Essas marcações identitárias são utilizadas também, como forma de diferenciar o negro brasileiro do negro haitiano.

Outro ponto que observamos nas falas do contexto B, é que muitos participantes – considerando que tal atividade foi realizada ao final do encontro, portanto, ao final da visualização dos vídeos – relataram certo olhar solidário para com a situação vivida pelos

haitianos, tanto no país de origem, bem como a realidade vivida por eles no Brasil. Falas como “[...] *Eles são sobreviventes de uma grande tragédia, e uns grandes lutadores tiveram que aprender Português e aguentar o preconceito*” (Contexto B – 2), “[...] *saíram de seu de origem por causa do terremoto [...] saíram para vir morar no país, mas ninguém dá a mínima*” (Contexto B – 3), e a advertência “[...] *respeite eles*” (Contexto B – 4); relacionam-se à tomada de consciência que esses participantes tiveram com a realidade vivida pelos haitianos, apesar de viverem em um contexto não tão próximo como o grupo A, por exemplo.

Em contrapartida, temos a última imagem com a seguinte fala “[...] *é uma pessoa que sofre e vive pedindo dinheiro*” (Contexto B – 5), que remete a uma representação negativa do haitiano como uma pessoa que apresenta muitas necessidades e que *vive pedindo* para demais pessoas. Tal representação pode estar relacionada ao contexto apreendido por essa criança dentro de seu ambiente familiar. Como observamos anteriormente, alguns participantes disseram que suas famílias contribuíram com doações para os haitianos, por isso, é possível realizar algumas relações ente o dito por esse participante que visualiza o haitiano como alguém que *sofre e vive pedindo dinheiro*.

De uma maneira geral podemos observar que em ambos os contextos há um distanciamento para com a identidade do haitiano. Claramente, e por estarem em um ambiente mais próximo do dia a dia dos haitianos, é no contexto A que notamos um maior conhecimento e marcações de diferenças entre o *nós* (contexto do grupo) e o *eles* (haitianos), remetendo a representações presentes no imaginário coletivo deste grupo, considerando o *macisi* como a construção máxima identitária deste grupo. Apesar de haver maior contato com os haitianos, o distanciamento é presente da mesma forma que no contexto B, que não possui tanto contato.

O distanciamento é presente nas falas, nas identificações de ambos os grupos, como por exemplo, o fato de acharem engraçado o haitiano, de ser alguém que fala outra língua, alguém que *é negro e é preto*, um *macisi*. Todos esses aspectos demarcam as diferenças entre o *eu* e o *outro* dos participantes, delimitando certas fronteiras identitárias e culturais entre os grupos, que neste caso representam o *nós* em contrapartida com um *eles* representado pelos haitianos. O haitiano revela-se como esse *outro* que está aí andando nas ruas brancas do Sudoeste do Paraná, que é aquele *outro* preto, engraçado, estranho, que *pede dinheiro*, desestabilizando o ideal de branqueamento da população patobranquense, “manchando” o *status social* da população majoritariamente italiana da região.

4.4 DESIGUALDADE SOCIAL

O formato do último tópico abordado contemplou (conforme as aulas anteriores), duas horas aulas, em que foram discutidos assuntos relacionados à desigualdade social, como a violência, por exemplo. Como já apresentado, os grupos são socioeconomicamente representantes de dois polos distintos na cidade, em que a desigualdade quando comparados os dois grupos é palpável. Nessas duas aulas reproduzimos três vídeos conforme foi explicado no subitem deste trabalho “Processo de Geração de Dados” de “Procedimentos Metodológicos”. O vídeo um mostrava uma reportagem feita pela rede de televisão Bandeirantes, em que uma família de moradores de rua, brancos de olhos azuis ganha destaque na mídia através de uma postagem de uma bancária negra em uma rede social pedindo ajuda para a família. O segundo vídeo tem duração de dois minutos e cinquenta segundos e resume as raízes históricas da desigualdade social no Brasil. O último vídeo é um curta metragem de cinco minutos apenas com imagens sobre duas visões de vida, ressaltando as diferenças sociais de duas pessoas que moram na mesma cidade, porém com vidas extremamente diferentes.

Para início das aulas, conversamos com eles sobre suas representações sobre a desigualdade social, sempre tentamos trazer a discussão para a realidade local das crianças. As respostas das crianças foram essas:

Contexto A:

[...]

P: pessoal vamos lá... essa pergunta aqui quero que vocês respondam... vocês acham que todas as pessoas tem a mesma condição de vida...?

A [muitos respondem]: não...

A1: sim...

P: sim... porque você acha que sim...

A1: eu acho pela...

A2: nesse mundo quase todo mundo é igual...

A3: é...

A4: é verdade...

A1: eu não sei na verdade...

P: tá... e na nossa cidade vocês acham que tem diferença na vida das pessoas...?

A [todos]: sim...

A2: porque tem alguém...

A4: porque tem um bonito e outro feio... porque tem um branco e outro preto...

A5: pessoas ricas... pessoas pobres...

A6: tem pessoa rica de saúde... tem pessoa rica de enfermidade...

[muito barulho]

Contexto B:

[...]

P: vamos lá pessoal... quem sabe me dizer o que seriam diferenças sociais?

[muito barulho]

B1: cada um tem uma vida diferente...

P: em que sentido...

[muitos comentários aleatórios]

P: nosso colega vai falar...

B2: de condição de dinheiro... moradia... essas coisas...

B3: eu não sei se a cor de pele muda... mas...

[incompreensível]

B4: eu acho que... diferença de cor da pele... de dinheiro... das roupas que vestem... por exemplo... a minha vida é diferente de outra pessoa...

B5: eu acho que diferenças sociais é a diferença... da vida social da pessoa... por exemplo... o tom da pele... a riqueza... entre outras coisas... como a popularidade...

P: agora gente... vocês acham que todas as pessoas tem a mesma condição de vida?

B [grande parte dos alunos]: não...

P: quem acha que sim levanta a mão... ninguém...

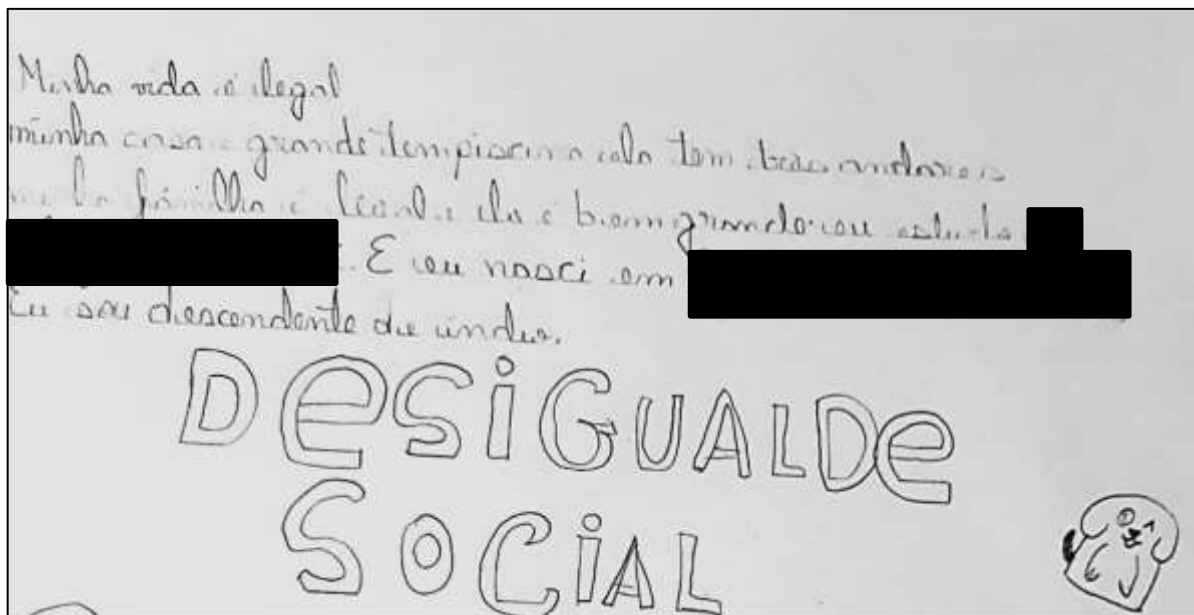
B5: mas é verdade...

As crianças do contexto A tiveram pouco mais de dificuldade em entender a pergunta do que o grupo B, porém, ambos observam a existência da diferença entre as pessoas, cada um à sua maneira. As diferenças sociais são demarcadas na cor da pele, na riqueza, etc. Ao decorrer das aulas foi possível notar que os ambos os grupos tinham extrema dificuldade em se identificar declaradamente como ricos e/ou pobres, mesmo sendo representativos dos dois grupos na cidade. Em nossas interações os participantes procuravam sempre destacar o outro, falando sobre o que eles tinham presenciado em relação ao outro (episódios de racismo, preconceito, etc.), porém pouquíssimos ou nenhum pode se identificar como sendo esse outro pobre e/ou rico.

Para que pudéssemos compreender as disparidades de condições de vida das crianças selecionamos dois textos produzidos no último encontro em que as crianças produziram um pequeno texto contando sobre sua família, sua história de vida:

A MINHA FAMÍLIA É MUITO FELIZ PORISSO
 EU GOSTO DE MINHA FAMÍLIA, EU TENHO 6
 7 ANOS, E GOSTO MUITO DE ESTUDAR.
 MINHA MÃE CRIOU 3 FILHOS SÓZINHA E
 ELE SOBRE MUITO E TRABALHA O DIA
 TODO E MEU IRMÃO DE 3 ANOS JÁ ESTUDA,
 SÓ QUE NÃO SE ACOSTUMOU AINDA.

Contexto A - Texto 1



Contexto B - Texto 1

A metodologia de aplicação dessas aulas não diferiu das anteriores, primeiramente abordamos o assunto de forma geral com os participantes, em seguida mostramos algumas imagens em que eles puderam comentar de forma livre o que pensavam do que estava sendo retratado. Nosso objetivo maior foi poder localizá-los dentro do município, sempre questionando se já tinham presenciado alguma cena parecida na cidade e no bairro em que moram. As imagens que mostramos foram as seguintes:



Imagem 21



Imagem 22



Imagem 23

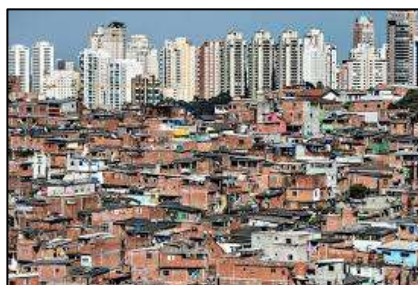


Imagem 24



Imagem 25



Imagem 26



Imagem 27

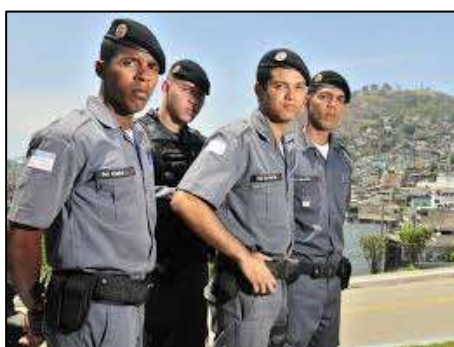


Imagem 28



Imagem 29

Fonte: Google Imagens.

Apesar de nosso foco ser mais voltado à desigualdade de classe social, alguns aspectos inerentes ao assunto surgiram com mais força nos grupos, tendo em vista as representações que os alunos carregam e também por ser um assunto mais abrangente. Um exemplo disso foi que no grupo B muitos alunos comentaram sobre episódios de racismo que presenciaram, enquanto no grupo A tal fato não ocorreu da mesma forma. Dessa maneira, optou-se por dividir os aspectos atrelados ao assunto maior “desigualdade social” que surgiram em nossas discussões em sala de aula, sendo eles: violência, racismo e classe social. Iniciaremos analisando o que os participantes identificam ser violência.

O grupo A sofre com violência dentro de casa, em que os pais, os irmãos, os tios, etc., já foram presos ou estão presos, sendo um grupo de crianças em área de risco atendido pela ONG, são crianças que presenciam por diversas vezes a polícia batendo em suas portas e levando seus parentes. Além do fato de que o bairro em que moram em um bairro na periferia do município, as crianças presenciam em seu cotidiano tais cenas representativas da violência:

Contexto A:

[...]

P: pessoal... segunda pergunta... vocês acham que existe violência na nossa cidade...

A [todos]: sim...

A2: muita...

P: e no bairro de vocês... tem violência...?

A [todos]: sim...

A3: tem com facão... com foice... com machado... com tudo o que tiver... com pistola...

A1: calibre 32...

Já o contexto B, por se tratar de a maioria dos alunos morarem em um bairro nobre, onde as casas e prédios são fortemente protegidos, as histórias que os alunos contam são representativas do que eles ouvem dos pais, dos parentes, dos vizinhos, assistem na televisão, porém, sem ser algo vivido diretamente dentro de suas próprias casas como algo corriqueiro, a não ser caso de algumas exceções, como é o caso do outro grupo.

Contexto B:

[...]

P: vocês acham que existe violência aqui em nossa cidade?

B [TODOS]: sim...

P: fala o que aconteceu...

B6: esses dias eu fui no mercado e tinha duas polícias por que um cara assaltou uma loja...

P: sério...

[alguns comentários]

B2: ano passado quando eu fui no jogo do Corinthians... e daí tinha torcedor do chapecoense que ficou esperando os torcedor do Corinthians pra fazer briga... daí virou tumulto...

B7: esses dias eu tava com meu pai no carro e dois carros pararam e começaram a brigar no transito... eles começaram a se bater...

P: é...

B4: semana passada... no prédio que eu moro... meu pai chegou meia noite... e um homem chegou depois disso pra assaltar nosso prédio... ele cortou a cerca elétrica... se cortou... até tem sangue lá ainda... mas ele foi bicho burro... ele abriu 14 carros... ele viu o carro do meu pai e o bicho burro só levou umas ferramentas... só levou duas bicicletas... e foi muito bicho burro... ele podia ter pego o controle de dentro do carro do meu pai e aberto o portão...

B5: foi bicho burro mesmo...

B2: meu pai tem o carro de vidro em cima...

B7: teto solar...

B2: isso... e quando ele tava passando comigo no centro... do nada um homem jogou uma pedra no carro e trincou tudo... e meu pai saiu pra brigar com ele...

B8: quando eu era pequena... a gente passou naquela rua ali do subway... e bateram na traseira do carro do meu pai... e meu pai saiu pra brigar com ele... só que saiu um monte de pessoa... jogaram meu pai na parede... minha irmã tava com celular e ligou pra polícia... daí eles vazaram...

P: sério...

B5: faz uns dois anos isso... uns amigos dos meus pais estavam economizando pra ir pros estados unidos e eles tinham bastante dinheiro... não sei se é milhões ou mil...e eles tinham guardado no cofre... eles tinham saído... arrombaram a casa deles e roubaram aquele milhão... não pegaram mais nada... só o dinheiro... e tem mais uma coisa... uma vez me assaltaram...

P: ah é...
[...]

Episódios de violência física acabam tornando-se espécie de mito para esses participantes (grupo B), pois muitos querem contar coisas que ouviram falar de algum conhecido, outros pretendem compartilhar fatos que seus pais viveram, etc. Para essas crianças a violência e a criminalidade não é algo corriqueiro, presenciado no dia a dia, sendo acontecimentos ocorridos em momentos isolados, por isso tendem a tomar forma de fatos surpreendentes, levando os alunos a ansiarem para contar histórias que ficaram sabendo, muitas inclusive, até inventadas por eles. Contudo, no contexto A, a violência e a criminalidade é algo comum, vivenciada no dia a dia, não sendo algo que tenha consequências positivas em compartilhá-las perante o grupo em que se encontram:

Contexto A:

[...]

P: e vocês acham que... onde vocês moram... os vizinhos de vocês... tem violência... vocês já viram alguma briga...?

A [todos]: sim...

A2: na casa da [fulana]... ela mora do meu lado...

A4: é mesmo...

A3: você brigou com tua irmãzinha... daí se tacaram no pau...

A5: não... foi o pai e a mãe que brigaram...

A2: com o facão... com o pau...

A5: não...

A4: brigam sim... não adianta mentir...

P: e na casa de vocês...

A5: na minha casa eles brigam...

A [muitos dizem]: não...

A6: sim...

[muitos comentários]

[...]

A2: profe... sabia que ontem eu tava lá na minha vó... e chegou aqueles coiso de polícia... a rotam... aí desceu lá e tinha um mato lá...

A6: eles tavam atrás do teu irmão...

A2: não...

A6: sim... tavam sim... porque ele roubou do piá...

[conversas paralelas]

Em outro momento os participantes visualizaram uma imagem de pessoas encarceradas sendo questionados sobre o que pensavam sobre aquela situação e se conheciam alguém que estava na mesma situação. O contexto A respondeu da seguinte maneira:

Contexto A:

[...]

P: não são não... e essa outra imagem... o que vocês acham dessas pessoas...

A6: a prisão...

A7: prisão de preso... ladrões...

A4: tão pedindo dinheiro... comida... coisa assim...

P: o que vocês acham delas...
 A4: **aprenderam uma lição... tão ali porque tão aprendendo uma lição...**
 A5: é bem isso...
 P: alguém conhece alguém que já foi preso...?
 A1: meu tio...
 A4: meu tio...
 A5: meu tio
 A6: minha mãe...
 A3: meu pai...
 P: ah é...
 A4: profe... o meu tio é tio dele... dela...
 A3: dele ...
 P: mas então são todos parentes...
 [risos]

A ideia de que os que estão presos estão de alguma forma estão aprendendo uma lição remete muito daquilo que as crianças apreendem no contexto em sociedade. A hesitação em responder, o silenciamento das crianças em responder (fato que podemos perceber através da reprodução do áudio gravado), revela aspectos muito específicos sobre a formação familiar e social dessas crianças. Muitas, como já comentado anteriormente e também confirmado através de dados que a ONG armazena sobre as famílias das crianças, é que todas essas crianças veem de ambientes familiares precários em relação ao desenvolvimento saudável, seja psicológico, educacional, bem como desenvolvimento de provimentos básicos, como comida, saneamento, etc.

Essas crianças enfrentam em seu dia a dia, embora muitas vezes sem tomarem consciência disso, as decorrências em terem em sua família pessoas envolvidas em delitos, afetando-as diretamente em sua formação. O discurso comum de que quem está preso é porque está aprendendo uma lição e o silenciamento escutado pós este dito, demonstra o possível desconforto que as crianças têm ao falar disso e talvez, de compreender a razão pela qual alguém de sua família foi presa. Quando A4 revela que quem está preso é porque está aprendendo uma lição, pode estar reproduzindo um discurso ouvido na grande mídia, em casa, na escola, etc., de que as prisões servem para ensinar e descorromper aqueles que não encaixam-se na sociedade, podendo ser um instrumento de justiça (FOUCAULT, 2010). Vejamos o que o grupo B compartilhou sobre o assunto:

Contexto B:

[...]
 P: pessoal... quem aqui conhece alguém que já foi preso ou que está preso? ... mas assim... é conhecer de verdade... não é eu ouvi falar... alguém que você conhece que você tem contato...
 [muito barulho]
 B7: a minha mãe tem uma amiga que a gente sempre visitava... mas aí ela começou a vender drogas e acabou presa...
 [muitos comentários]

B5: então... você sabe aquela revolução que aconteceu dos presos na cadeia... então... eu conheço um... ele não participou... mas a mulher que trabalha lá em casa... ela tinha casado com um cara... ele foi tirar a carteira para trabalhar... acontece que ele tinha feito um crime grave mas não aqui... lá no Matogrosso.. só que daí ele parou... aí ele foi preso... e vai sair amanhã da cadeia...

[muitos comentários]

P: tem alguém na família de vocês...?

B8: meu pai foi preso porque ele brigou com um policial...

B11: então... eu tenho duas primas [incompreensível]... daí o ex ex namorado dela assaltou um banco... ele foi preso... mas ia preso e saía ia preso e saía... e o outro vendia maconha... é sempre assim...

P: e as duas foram presas também?

B11: não... só os namorados... ah... meu tio já foi preso também...

B5: meu deus!

B11: é triste viu fulano [nome do participante ocultado]...

B5: o que...

[muitos comentários]

Apesar de não se desenvolverem em um ambiente de criminalidade e violência, muitos participantes gostam de compartilhar as histórias que ouvem e presenciam, entretanto, para eles, torna-se algo quase que literário, pela maneira com que compartilham com os membros do grupo, a empolgação em suas falas e a vontade em contar uma história que não faz parte do lugar comum de suas vidas. Episódios de violência e criminalidade são aqueles fatos inacreditáveis, são histórias surpreendentes que se pertencessem ao dia a dia dessas crianças não seriam contados da mesma forma. Sobre o trabalho policial visto pelas crianças, primeiro elas comentaram sobre uma imagem que mostramos (imagem 28), e mais tarde comentaram novamente sobre o trabalho policial no bairro e na cidade que vivem:

Contexto A:

[...]

P: coloquem lá então... tem polícia no bairro... o que a polícia vai fazer lá...?

A3: **vai pegar os bandidos...**

[...]

P: vamos lá então... e aqui...

A [todos dizem]: policial...

A4: eu so aquele ali da frente...

P: o que vocês acham da polícia...

A [alguns dizem]: pé de porco...

P: o que é pé de porco...

A2: não sei...

A3: **é um pé de porco...**

A4: é porque tem a botina dura...

P: ah... mas na casa de vocês falam isso...

A5: sim...

A4: sim...

[muito barulho]

Contexto B:

[...]

P: mas então tá bom... e aqui pessoal... o que vocês acham da polícia aqui...

B8: eu acho que ela deve tá ou fazendo busca de alguém que fugiu... ou.. acho que ela tá fazendo busca... ou algo social mesmo...

B1: ela deve estar buscando alguém... **porque ela tá perto da favela...** não que na favela só tem bandido... **mas geralmente** é na favela que esconde a droga....

B5: o profe... ele tá me encarando... aquele negão...

O contexto A revela possuir marcas para designar os policiais como “*pé de porco*”, por possuírem a botina dura, novamente atestando o ambiente comum de violência que essas crianças estão expostas, em que tais designações para os policiais são comuns. Além de que a polícia vai até o bairro em que moram para *pegar os bandidos*. Já o contexto B vê a polícia como algo muito positivo, porém quando visualizada uma imagem de policias em uma comunidade mais pobre, as crianças já associam à criminalidade. Em nenhum momento em ambos os grupos há alguém que responda que os policiais estão ali protegendo as pessoas que moram naquelas casas, mas que estão fazendo alguma busca, estão procurando alguém.

O cenário construído no imaginário das crianças revela o que elas ouvem no noticiário todos os dias de confrontos entre policiais e chefes do tráfico em morros do Rio de Janeiro, por exemplo. “[...] **porque ela tá perto da favela...** não que na favela só tem bandido... **mas geralmente** é na favela que esconde a droga...”, essa fala está diretamente associada à imagem que os jornais, novelas repassam, de que o crime está nas comunidades mais pobres e que toda comunidade mais pobre é sinônimo de criminalidade. Como representante da classe dominante, o contexto B reproduz muito bem essa ideia na maioria de suas falas. Tal realidade reproduzida em telejornais sobre cidades grandes como o Rio de Janeiro, por exemplo, é algo longínquo para o contexto B, porém muito real para o contexto A.

A última frase do contexto B, “ele tá me encarando... aquele negão...” nos encaminha para nosso segundo assunto explorado no contexto macro de desigualdade social, que são algumas falas que os alunos revelaram sobre episódios de racismo que presenciaram. Notamos que alguns participantes do contexto B, que tinham mais dificuldade em contar algumas experiências vivenciadas por terem o tom de pele mais escuro, agora o fizeram. Talvez por termos debatido sobre o assunto e refletido sobre práticas racistas. Apesar disso, algumas falas, como a marcada acima, demonstraram com mais facilidade o preconceito racial do que no encontro em que foram abordadas as questões referentes aos negros no Brasil.

A questão do preconceito e do racismo contra os negros foi introduzida nessas aulas após a visualização do vídeo 02 denominado “Desigualdade Social”, que resumia como a desigualdade social começou no Brasil com a segregação de povos indígenas, negros e

também mestiços. Após vermos o vídeo comentamos sobre como a desigualdade social faz seu lugar na sociedade brasileira e regional, as crianças comentaram sobre alguns fatos presenciados:

Contexto A:

[...]

P: vocês acham que é comum ver pessoas brancas pedindo esmola na rua... ou comida?

A [todos]: não...

A5: **branco não... só os preto...** eu gosto de pizza preta...

[...]

P: [...] você acredita que os negros...os índios... e mestiços ainda sofrem preconceito aqui no nosso país...?

A2: sim...

A3: sim...

P: e na nossa cidade...

A1: sim

A2: não

[...]

Contexto B:

[...]

P: o que vocês acham do preconceito aqui na nossa cidade...

B5: profe... da última vez que fui na praça... eu vi que tinha um cara branco gritando com um cara não branco... negro... gritando com ele... que ele não deveria estar aqui...

B2: lá no meu prédio... tem preconceito... tem um piá... acho que ele tem treze anos... e a irmã dele é muito loca... ela fica dizendo pra um amigo meu que tem a pele mais escura... que ela ia comprar um tablete pra ele porque ele é pobre e não pode ter...

P: nossa...

B5: que horror...

[comentários incompreensíveis]

B8: o meu vô ele é bem preto... ele é tipo preto... e... eu e ele... a gente foi na rua... e tem um negócio que só passam dois três... a gente tava esperando... e tinha uma mulher com uma menina com a pele branquinha... e daí... ela falou... “nossa como você é pretinha... você não tem vontade de ser branca não?”... e nossa profe... eu achei muito estranho... **porque eu nem sou tão neguinha** e uma menina falou nossa você é pretinha...

P: é... ela falou isso pra você...

B9: nossa...

B7: **você é linda...**

[muitos comentários sobrepostos]

O contexto A não comentou muito sobre o assunto, tampouco quando questionados, porém o participante A5 comenta que não vê pessoas brancas pedindo esmola, enquanto ver pessoas negras é algo bem mais comum. O contexto B complementa as noções de preconceito que no contexto A os alunos afirmam existir, contudo, sem darem exemplos. Os episódios de racismo e preconceito racial que o contexto B afirma presenciar apenas refletem e afirmam as formas de desigualdade social denotadas pelo preconceito racial da vida privada

brasileira (SCHWARCZ, 1998), e neste caso específico, em nossa cidade pesquisada, em que o preconceito nos círculos privados de relacionamentos é permitido e aceito (FERNANDES, 1972).

Quando B8 compartilha com o grupo um episódio de racismo que sofreu, sendo o mesmo participante que não se identifica como negro (subitem 4.2), porém identifica todos de sua família como negros; novamente nega se identificar como tal “[...] *eu achei muito estranho... porque eu nem sou tão neguinha* [...]”. O preconceito de marca (OSORIO, 2013), reaparece reafirmando o que havíamos analisado: a noção de cor de pele como um dos fatores que prepondera para a identificação positiva dos indivíduos, quanto mais escuro o tom de pele menos vantajoso perante o grupo social. O comentário que segue de um colega (B7), afirmando que “[...] *você é linda*” pressupõe que há um enunciado anterior que diga “você não é linda”. Contudo tal enunciado anterior não foi dito explicitamente, o que faz com que “você é linda” seja uma resposta ao “nossa... como você é pretinha...”. Se trocássemos o *pretinha* por *branquinha* a probabilidade de que um comentário como “você é linda” existisse como tentativa de reparação ao comentário negativo anterior, seria praticamente nula dado as condições históricas aos quais o “ser negro” foi submetido ao longo de tantos anos.

Em relação às diferenças de classe social, ambos os grupos se posicionaram em vários momentos das aulas como mais sensíveis em relação àqueles que não possuem tanto poder aquisitivo. Selecionamos algumas falas que mostram como as crianças representam as diferenças de classe social que na sociedade local:

Contexto A:

P: [...] e essa imagem aqui...?

A4: uma pessoa pobre pedindo dinheiro...

A6: eu já vi um assim... um piá que mora na rua perto da minha casa...

A4: eu já vi profe um carinha pedindo dinheiro... verdade... era um amigo... o caxopa...

[risos]

P: vamos lá... e aqui...

A5: mindingo....

A6: mendigo...

P: vocês já viram isso aqui na nossa cidade...

A [todos]: sim...

[comentários aleatórios]

P: e aqui pessoal... será que ele tem idade para estar trabalhando...?

A [todos]: não...

A5: claro que não...

P: quantos anos será que ele tem...

A [muitos dizem]: doze...

P: e aqui gente...

A2: ele tá...

A5: pedindo comida...

A6: é salgadinho profe...

A1: tá robando...

A4: ele tá doido pra pegar dinheiro pra comprar... é... comprar comida pra casa...
 [comentários aleatórios]
 P: quem que já viu cena assim aqui na cidade... é comum...?
 A2: não...
 A3: não...
 A4: é mais comum pedindo dinheiro...
 P: é mais comum né... [...]

Contexto B:

[...]
 P: e aqui gente...
 B6: tá pedindo esmola...
 P: vocês acham que essa cena é comum aqui na nossa cidade...?
 B1: eu e minha madrasta... e minha irmã... um piázinho passou e pediu dinheiro pra comprar um milk-shake e eu fui lá e comprei um bem grande pra ele...
 P: ok pessoal... mas vocês acham que essa cena é comum em nossa cidade?
 [alguns dizem sim]
 [alguns dizem não]
 P: quem acha que sim levanta a mão... bem poucos... quantas vezes vocês já viram essa cena...?
 [muitos falam juntos]
 P: toda vez vocês vem isso..?
 B6: não...
 B8: não...
 P: só de vez em quando né... e aqui quem é essa pessoa...
 B3: mendigo...
 B4: mendigo... e um cachorro...
 [...]
 B12: lá em Londres é muito comum achar pessoas assim... tem gente que fica segurando uma plaquinha... me dá dinheiro... algo assim... são pobres... só que em inglês...
 B13: I am pobre....
 [risos]

Ambos os contextos concordam que ver crianças trabalhando na cidade não é algo comum, tampouco pessoas mendigando, porém em ambos os contextos há a percepção de que é comum ver pessoas na cidade pedindo dinheiro. Sobre esse aspecto é que podemos perceber como as crianças posicionam-se em relação à classe social que ocupam:

Contexto A:

[...]
 P: pois é... vocês acham que existe desigualdade social na nossa cidade... pessoas muito pobres e pessoas muito ricas... vocês acham que existe na nossa cidade?
 A2: tem...
 A4: tem pessoa muito egoísta também...
 A3: é...
 A7: muito...
 A6: e muito racista também...
 [...]
 A7: **eu não tenho quase dinheiro...**
 A5: eu so rico de saúde...
 A8: eu também sou rico de saúde...
 A7: eu so rica... de saúde...
 A5: porque que eles não fazem uma máquina de fazer dinheiro aí todo mundo fica rico... né...

O contexto A claramente ficou muito sensibilizado com o vídeo um que reproduzimos, um dos participantes se emocionou bastante com a família pobre no vídeo. Após discutirmos um pouco sobre o vídeo, conversamos sobre a existência da desigualdade em nossa realidade local, se eles acreditavam existir desigualdade, a partir desse momento uma criança diz que não tem quase dinheiro, sendo o único momento em que alguém do grupo identifica-se claramente dentro de uma classe social. O contexto B não é diferente, muitos se sentem desconfortáveis pelas pessoas pobres nos vídeos, porém, ninguém assume pertencer à classe dominante. Alguns comentários nos chamaram atenção:

Contexto B:

[...]

P: vocês acham que existem... pessoas mais pobres... morando na rua... não sabendo ler...?

[alguns falam sim, outros não]

B8: eu já achei... uma... menina uma vez que tava pedindo dinheiro... aí eu falei “nossa tia vamos ajudar ela”... ela estava com a mãe... e eu tava com minha tia... e minha tia falou... “não você tem que aprender a não ter pena dessas pessoas porque se eles tivessem se esforçado e tivessem procurado um emprego... nada disso taria acontecendo”...

B4: nossa... que sangue frio... não tem coração...

B11: profe se eu vejo um adulto na rua... eu já fico loca... eu já peço dinheiro pro meu pai pra ajudar ele... dar um pouco... e meu pai... um dia que a gente foi no banco tinha um homem sentado... e eu já pedi... pai vai lá no banco e dá dez reais pra ele... e meu pai falou que eu não tenho que ter dó de todas as pessoas... porque talvez ele possa comprar comida pra ele mas talvez ele possa comprar droga pra ele...

[muitos concordam]

B1: então... como a [fulana] falou... pode ser que eles não tenham se esforçado pra ter um emprego... mas pode ser que eles não tiveram condições de vida pra pagar uma faculdade e ter um emprego...

A maioria das crianças participantes desse contexto faz parte da classe dominante da sociedade local, e como consequência, carrega os discursos que perpetuam sua dominação para com as demais classes (BOURDIEU, 1989). O discurso de que só está naquela posição social porque não “correu atrás” ou porque “não se esforçou o suficiente”, é a velha e surda ideia de igualdade, reforçada nos ideais nacionais de identidade de que a classe que domina e detém o padrão e *status* social mais prestigiado faz se valer para continuar a ser a mais prestigiada e portando o ideal social do volume global do capital (BOURDIEU, 2007).

Claramente tal discurso dissemina-se a partir do ambiente familiar que as crianças se desenvolvem, sendo que em primeiro lugar, as crianças tendem a se sensibilizar com o outro e querer fazer algo por ele, porém, logo são instruídas a não fazê-lo por seus familiares. Apesar disso, temos um discurso contrário à ideologia dominante, que é o posicionamento de B1, que reflete uma consciência maior da desigualdade social que impera em uma sociedade com a

nossa. Fato é que ambos os grupos possuem certa consciência de que vivem em um mundo desigual, alguns mais e outros menos, porém todos alguma vez reconhecem a desigualdade seja na estrutura das casas da cidade, na diferença entre seus bairros, seja em episódios de racismo e ou preconceito que presenciaram.

Conforme afirma Woodward (2014) a ideia de que apenas há uma classe dominante no sentido de determinar todas as possíveis identificações dos indivíduos está sendo substituída pela ideia de classe social na função de organização da vida econômica, não como componente único, mas como um dos componentes da vida em sociedade. Tal afirmação pode ser observada na maneira como as crianças percebem a sociedade em que estão inseridas, em que ter mais dinheiro determina diversas possibilidades em suas vidas, porém, revelam que há outros aspectos que veem junto com essa determinação, como a cor da pele, a origem racial (descendência), etc.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fizemos uma longa trajetória rumo aos conceitos de cultura, identidade e representação a fim de poder compreender as relações discursivas presentes na sociedade do Sudoeste do Paraná através das representações das crianças. As classes socioeconômicas existentes e suas relações de poder, bem como as estratégias multiculturais que permeiam a realidade de nossos grupos de pesquisa, constroem todo o ambiente sociocultural dos grupos. O pertencimento desses dois grupos a polos socioeconômicos contrastantes representa como é a relação social local e representam formas díspares de se identificarem dentro de um contexto maior.

A partir de nossa análise pudemos poder responder a nossos questionamentos iniciais, bem como, prosseguimos no compromisso de mantermos nosso olhar dialético e heterogêneo sobre nossos sujeitos de pesquisa. Considerando as relações discursivas que envolvem nossos participantes reiteramos nossa responsabilidade em abordar as relações sociais que os envolvem dentro do contexto maior que é a sociedade a qual estão incluídos.

A partir de nosso recorte metodológico que aborda duas classes sociais bem distintas, nosso intuito principal era poder observar como ambos os grupos identificam a si mesmos na identificação com seus outros. Como pudemos perceber, os outros são sempre seres quase que inanimados, “invisíveis”, muitas vezes fazem parte do cenário sociocultural que vivem, porém, são representados de maneira longínqua, como um território desconhecido. Tais representações desses outros implicam naquilo que cada indivíduo, sendo parte de seu contexto social, identifica ser, ou seja, conforme vimos em nosso referencial teórico, é descrevendo o que é o outro que podemos descrever quem somos (CUCHE, 1999; HALL, 2005, 2003 2016 e 2014; BOURDIEU 1989, 2007 e 2007/a; WOODWARD, 2014, BERGER e LUCKMANN, 2014; GOFFMAN, 1988; SANTOS, 2010; dentre outros).

É claro que dentro dos contextos pesquisados cada sujeito é ímpar e possui história de vida e relações culturais diferentes de outro sujeito do mesmo grupo. Entretanto, como já vimos em nossa pesquisa teórica e também como podemos observar através de nossas próprias experiências como sujeitos no mundo, os agrupamentos sociais que dividem a sociedade em classes, por exemplo, determinarão muitas das representações e noções atreladas aos grupos. Exemplo disso é algo que foi observado em nossos dados: a maneira com que o grupo A identifica os haitianos, ou, nas próprias palavras deles, os *macisi* (*massissi* em crioulo haitiano, que significa algo muito pejorativo para identificar

homossexuais do sexo masculino), designação característica daquele grupo. Outro dado observado é as representações que o grupo B possui em relação aos que não fazem parte da classe social privilegiada a qual pertencem, a noção de que não se deve ajudar financeiramente os mendigos, os mais pobres, etc., noção advinda do contexto familiar.

Diversas outras representações que caracterizam os grupos foram observadas, como foi abordado com mais detalhes nas categorias de análise. Nosso objetivo principal era observar como cada grupo representava o seu outro, para que, em um segundo momento pudssemos comparar tais identificações. De fato, muitos dados foram gerados em nosso processo de ação com os grupos, bem como, muitas questões que de certa forma não previstas em sua totalidade surgiram, como a relação que os grupos possuem com o preconceito racial, por exemplo. Diversas outras questões puderam ser identificadas a partir dos dados, contudo, no recorte de pesquisa que estabelecemos muitas delas não caberiam ser aprofundadas neste trabalho.

Assim, nosso intuito principal como pesquisa era observar as representações que dois grupos de crianças da mesma faixa etária (seis a onze anos) possuem sobre alguns assuntos pré-selecionados. Deveras é que, a partir desta pesquisa, poderemos abordar inúmeras outras perspectivas em futuras escritas, investigando e observando nossos sujeitos de pesquisa de inúmeros ângulos diferentes. Tais observações merecem ser consideradas em textos futuros, aos quais poderemos nos debruçar em trabalhar outros pontos das representações, bem como outros aspectos teóricos dentro dos dados de pesquisa.

Em relação a nossas perguntas de pesquisa: 1) quem é *esse outro* e qual a relação existente desse *outro* com cada grupo?; 2) a situação socioeconômica prepondera na construção das representações acerca do outro?; e, 3) por se tratarem de crianças pertencentes a uma mesma região, porém, localizadas em diferentes polos socioeconômicos, qual é a relação que se pode haver entre as diferentes representações ?

De maneira direta e indiretamente acreditamos termos respondido tais indagações em nossas análises, contudo, abordaremos questão por questão para podermos finalizar – por ora – tal estudo¹³. A pergunta número um, questiona qual seria o *outro* de cada grupo e qual a relação que o grupo possui com *esse outro*. *Esse outro*, como vimos, é um ser que está aí a nos rondar, a tematizar pesquisas, a ser posto em um cenário social como ser docilizado,

¹³ Conforme citado em parágrafos anteriores, faremos nesta seção uma ideia geral do que foi abordado em cada grupo e as noções finais, contudo, é preciso ponderar que cada grupo é composto de sujeitos singulares e respectivamente com atitudes diferentes, apesar das similaridades entre eles. Isso quer dizer que as noções variam de sujeito para sujeito, e que aqui estamos apenas trazendo um olhar macro do contexto pesquisado. Para maiores detalhes das representações é preciso voltar às categorias de análise.

corpo sem poder. Para as crianças sujeitos dessa pesquisa *esse outro* é pertencente ao cenário da vida que as compõe, embora pertencente, é ao mesmo tempo não-pertencente, pois, como visto dentro das categorias de análise, é um ser calado, posto inúmeras vezes em segundo plano, invisibilizado, distante.

Da mesma forma que ocorre na sociedade em que estão localizadas, as crianças reproduzem muitos discursos fatigados de serem ditos e reditos e, por serem crianças, renovados por seus olhos. Cada *outro* mesmo sendo calado e distanciado da realidade das crianças, pertence a elas, se faz na construção social de suas vidas e se refaz nas representações. O *outro* índio é totalmente distanciado, repleto de fantasias proveniente de conhecimento escolar, muitas vezes admirado pelas crianças, enquanto outras vezes alvo de preconceito pelo simples fato de ser índio. O negro é o silenciado por ambos os grupos em que muitos não se reconhecem como negros, tampouco reconhecem as contribuições do negro na história deste país. Infelizmente é o discurso racista que perpetua sobre as representações de muitas crianças. Da mesma maneira ocorre com o haitiano, que além do fato de ser negro é aquele sujeito estrangeiro que não domina os códigos culturais regionais, portanto, desvinculado da identidade normal adotada pelos grupos. Já a desigualdade social é sentida na pele pelas crianças que, por sua vez, tem pouca noção da forma com que a sociedade em que estão organiza-se.

É neste momento que adentramos na segunda pergunta: “a situação socioeconômica prepondera na construção das representações acerca do outro?”. De fato a situação socioeconômica dos grupos é muito contrastante. Enquanto uns planejam a próxima viagem a *Disney*, outros esperam pelas festividades de Natal em que o Papai Noel aparece na praça central da cidade. Já sabemos que são perspectivas sociais bem diferentes dos grupos. Contudo, é possível perceber que o grupo B, apesar de ser de classe favorecida, apresentou em sua maioria, perspectivas que apontam a desconstrução de certas noções cristalizadas. As noções sobre o índio puderam demonstrar aspectos que tendem a um deslocamento dos discursos, em que muitos tendiam a questões essencialistas passaram a compreender o índio além do contexto escolarizado e midiático.

O contexto A apresentou também algumas mudanças de perspectiva em relação ao conhecimento escolarizado sobre os índios, sobre os negros e haitianos, e também sobre a existência da desigualdade social, que para muitos era uma palavra nova. É a partir disso que podemos observar como os assuntos relacionados a grupos estigmatizados devem ser abordados pedagogicamente, tendo em vista a pertinência e a necessidade de se falar sobre

tais assuntos em ambos os contextos da escola pública e privada, pois, é pensando criticamente que podemos agir de forma crítica e responsável.

Se levado em conta que só nos identificamos ao identificar o outro, é preponderante para a formação identificatória das crianças o compreender o outro como também uma forma de se compreender e desconstruir as noções preconceituosas sobre etnias e culturas.

Além disso, tais dados demonstram a necessidade de se levar mais a sério o trabalho com as crianças do município, e de forma mais sensível com as crianças marginalizadas em que necessitam de acompanhamento em toda a passagem da infância para a adolescência, e posteriormente, para a idade adulta. É necessário quebrar o ciclo de representações perpassadas através do ambiente sociocultural em que as crianças estão inclusas, ambiente marginalizado, violento e discriminado na sociedade, para que não cresçam e continuem perpetuando os mesmos discursos com seus filhos e assim consequentemente. De fato, o papel da ONG na vida dessas crianças tem mudado essas representações, contudo, as crianças que ali são atendidas são apenas algumas poucas crianças, existindo muitas outras que passam pela mesma situação.

Da mesma forma, nos leva a compreender o papel da rede privada para com seu público mais privilegiado: é necessário repensar o outro como forma de tornar o mundo mais justo. É necessário transpor as barreiras da educação meramente conteudista para uma educação voltada para a vida, que faça com que os privilegiados tenham noção de que são privilegiados e a razão de ser assim. Igualmente, da mesma maneira como falamos acima, é no deslocamento de discursos, de representações já cristalizadas sobre a organização social do município, é que se pode iniciar uma possível mudança de certas noções dentro do ambiente sociocultural de ambos os grupos.

A terceira pergunta que fizemos foi: “por se tratarem de crianças pertencentes a uma mesma região, porém, localizadas em diferentes polos socioeconômicos, qual é a relação que se pode haver entre as diferentes representações se consideradas ressonâncias de representações que as crianças apreendem de seu contexto cultural?”. Acreditamos já termos iniciada a resposta desta terceira na da segunda pergunta. Com toda certeza as crianças carregam muitas representações advindas de seus contextos socioculturais. Tal dado ficou muito claro em nossas análises. Novamente a importância da escola no deslocamento de muitas noções preconceituosas e racistas que as crianças carregam de seus ambientes familiares, da mesma maneira na forma de localizar essas crianças na sociedade a qual estão inseridas, para que olhem ao redor e conheçam, não apenas vejam, mas que possam enxergar as disparidades e futuramente possam transformá-las.

De tal forma, observamos nossos sujeitos e suas representações em cada categoria de análise considerando aquilo que os discursos homogêneos tendem a perpetuar. Desde as noções fixadoras da identidade do índio, até o preconceito racial de marca e a indiferença àqueles que não tem poder aquisitivo, representam muitas homogenizações culturais, se é que assim podemos chamar as formas com que os poderes simbólicos se manifestam dentro dos grupos sociais pesquisados, localizados em um município de oitenta mil habitantes. Os aspectos tipificatórios e os discursos estabilizadores das identidades se fizeram presentes em cada categoria de análise, como pudemos ver. Mesmo com as singularidades locais é possíveis notar as representações de aspectos globais nas representações das crianças.

Como dissemos no início deste trabalho, a linguagem é aquele terreno fértil onde podemos verificar as organizações ideológicas e discursivas da sociedade, onde podemos observá-las e analisar a maneira com que representam o poder nos/dos sujeitos. Tais assuntos abordados são pertinentes para a vida em sociedade, muitos aqui descritos, negros, índios, haitianos, mendigos, etc., não possuem voz, muito menos são prestigiados. Por isso a importância em se falar, em se por a questionar a razão de tal silenciamento com as crianças.

Nossa pesquisa caracterizou-se por ser do tipo pesquisa-ação, e dessa forma pudemos colocar os grupos para questionarem-se, para enxergar sua própria ação no mundo como sujeitos pertencentes a ele. Em cada encontro pôde-se juntos (pesquisadora e grupos de pesquisa), realizar uma tomada de consciência das diferenças sociais e das desigualdades raciais, de classe, de língua, de lugar, de prestígio. A cada final dos encontros era possível notar que os grupos iam mudando a maneira com que viam cada *outro* e postura que possuíam em relação a esse *outro*, sendo possível a realização de uma verdadeira ação em seus contextos de vida.

Certamente nossa jornada ainda está iniciando, tendo em vista as inúmeras disparidades sociais que precisam ser ditas, que precisam ser questionadas, que precisam ser transformadas. É com a asserção que iniciei a árdua jornada nesta empreitada, é que finalizo meu texto, porém, não a longa jornada que vem sendo construída, tendo em vista que é necessário se pensar em “formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

ALVES, Leonardo Marcondes. **Difusionismo: correntes antropológicas do século XIX**. 2016. Disponível em: <<https://ensaiosnotas.com/2016/07/23/difusionismo-correntes-antropologicas-do-seculo-xix/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. 2 ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2004.

_____. VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociólogo da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Esaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2012.

BERGER, Peter L. LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007/a.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CARVALHO, José Jorge. **Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele**. Cinética: revista eletrônica. Rio de Janeiro, p. 1-14, jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981/1991.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; ver. téc. Cezar Mortari. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2ª ed. 2 v. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola. 2011.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Vol. 36. Corpo e alma do Brasil São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FIORIN, José L. **Introdução à linguística II: Princípios de análise**. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

GIACOMINI, Taize. **Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

_____. **A mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná no século XXI e os impactos sociais, educacionais e linguísticos para esses trabalhadores e para a sociedade pato-branquense.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In _____, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). **Teoria social hoje.** São Paulo: Unesp, 1999. p. 281-320.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.** 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARTIUS, C. F. P. Como se deve escrever a historia do Brazil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, 1845. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb/rihgb1844t0006c.pdf>>. Acesso em: 02/01/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luis P. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. SP.: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.

NETO, Otávio Filho. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. 133 p. (Biblioteca básica de ciências sociais. Série 1a, Estudos brasileiros, v. 9).

OSORIO, Rafael G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José L.; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). **Características Étnico-raciais da População**: Classificação e Identidades. Estudos e Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. Número 2.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PETRUCCELLI, José L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, José L.; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). **Características Étnico-raciais da População**: Classificação e Identidades. Estudos e Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. Número 2.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística (p. 11-24). In: FIORIN, José L. **Introdução à linguística I**: Objetos teóricos. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990.

ROCHA, Everaldo Guimarães. **O que é Etnocentrismo?**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Márcia A. “**Nós só conseguimos enxergar dessa maneira**”...; representações e formação de educadores. Campinas: SP, 2010. 192f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARCZ, Lilia M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. (coordenador-geral da coleção); SCHWARCZ, Lilia M (organizadora do volume). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Volume 4.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIANA, Olinda S. C. **Preconceito e Intolerância: uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas**. Dissertação (Mestrado em Letras). Dourados, MS: UFGD, 2011. 198f.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 1 ed. Lisboa, PT: Climepsi Editores, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO A – PLANO DE APLICAÇÃO DAS AULAS

PLANO DE APLICAÇÃO DE AULAS

Professora-pesquisadora: Priscila Alessio

Número de aulas: 8h/a (50 min.).

Faixa etária: 9-11 anos

Temática: Invisibilidade social

Objetivo: Averiguar quais são as representações dos grupos e identificar quais são as relações identitárias de cada grupo para com o *seu outro* específico.

Metodologia: A metodologia do andamento das aulas está pautada na interação dos alunos, ou seja, o professor será um verdadeiro facilitador nas aulas, apenas servirá de estímulo para os diálogos e ações dos alunos. Vale acrescentar que em cada aula serão averiguadas as representações que os alunos possuem de cada contexto antes de se falar do mesmo, sendo ao final da aula averiguadas as representações posteriores sobre o assunto.

Aula 01 - 02

1) Nesta primeira aula, o objetivo principal é identificar as representações iniciais que os alunos têm dos temas selecionados. Para isso, antes de serem abordados os contextos selecionados, serão mostradas as seguintes imagens dos contextos selecionados:



Cada imagem será reproduzida em tela para todos os alunos, em que, cada um deverá escrever o que pensa sobre os contextos mostrados. A professora irá recolher e guardar as anotações dos alunos.

- 2) Neste segundo momento da aula, será abordado o tema “*O índio é aquele outro*”. Antes de tudo será perguntado aos alunos o que seria para eles um índio. Após, serão mostradas as seguintes imagens de indígenas que denotam suas atividades até então conhecidas de maneira universal (caçar, cantar, dançar, construção de ocas, redes, suas roupas, etc.).



- 3) A professora perguntará aos alunos o que eles sabem sobre os índios brasileiros, se ainda existem no Brasil, em qual/quais regiões, como eles acham que eles se vestem, se conhecem algum indígena, se são descendentes de indígenas, se já viram alguma dessas atividades e o que eles acham delas, se eles já viram indígenas em seu bairro/cidade/região, o que acham que eles fazem, entre outras questões.
- 4) Após esse momento, será mostrado um vídeo do projeto “Raízes do Brasil” que aborda a questão indígena. Após a visualização deste primeiro vídeo, que fala mais sobre as questões históricas do índio, os alunos serão sondados sobre suas principais impressões sobre o vídeo. Posteriormente será reproduzido mais um vídeo que abordará questões mais intimistas sobre as etnias indígenas presentes no Brasil. Posteriormente abriremos para uma roda de conversa com os alunos. Algumas questões serão lançadas:
- O que você achou do vídeo?
 - Qual sua opinião sobre a vida indígena?
 - Será que nós temos influências indígenas em nossa vida? Se sim, pode listar algumas heranças indígenas de nossa vida cotidiana?
 - Após assistir os dois vídeos, o que pra você é o índio?

Link do vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>

Link do vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0>

Aula 03 - 04

- 01) Nesta aula será abordado o tema: “*O negro é aquele outro*”. Em um primeiro momento serão mostradas imagens da cultura afro-brasileira para os alunos. A professora os abordará a fim de saber o que eles sabem, o que eles veem em cada imagem.





2) Algumas questões poderão ser lançadas para a turma:

a) Você já viu alguma pessoa negra no seu bairro/rua/cidade/escola? O que ela estava fazendo? Você acha que nossa região tem muitas pessoas negras?

b) E sobre os haitianos... Você conhece algum haitiano? Se sim, como o conheceu? O que acha da presença dos haitianos em nossa região? Você sabe o porquê eles estão no Brasil?

3) Após essa primeira abordagem a professora reproduzirá o vídeo do projeto “Raízes do Brasil” sobre a influência dos africanos na cultura e história brasileira.

Link 1: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>

- 4) Novamente será aberto para discussão com os alunos: Você sabia algo que foi mostrado no vídeo? O que acha do que aconteceu?

- 5) Em um segundo momento será exposto o curta “Vista minha pele” sobre uma garota branca que sofre discriminação em uma sociedade de maioria negra. Esse filme trata da inversão de realidade do branco para com o negro. Após a visualização do filme, a professora questionará os alunos sobre alguns pontos do filme: O que vocês acharam do filme? Acham que é possível que exista isso em nossa sociedade? Qual é a opinião que vocês têm sobre o negro?

Link 2: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

Aula 05 - 06

- 1) Nestas aulas será abordada a desigualdade social, com o intuito de sondar as representações das crianças sobre os temas, se elas têm consciência de mundo, da sociedade em que estão inseridas. Inicialmente os alunos serão questionados se eles acham que todas as pessoas possuem a mesma condição de vida. Na sequência os alunos serão indagados sobre nossa cidade: você acha que todos temos a mesma condição de vida em nossa cidade? Porquê? Você acha que temos violência em nossa cidade? Porquê?

- 2) Em um segundo momento os alunos receberão um papel onde descreverão seu bairro e sua cidade conforme parâmetros de segurança pública, pobreza, distribuição de bens e serviços, lugares de lazer na cidade, etc.

- 3) Após essa etapa serão abordadas diferentes imagens retratando diferentes contextos:



- 4) Em cada imagem os alunos deverão ser instigados a dizer o que pensam sobre cada imagem, a que contexto se encaixam, se conseguem se identificar com alguma imagem, o que eles acham das pessoas e lugares retratados, etc.
- 5) Após os questionamentos, um vídeo sobre uma reportagem acerca de uma campanha feita por uma bancária negra para uma família branca típica (olhos claros e cabelos loiros) moradora de rua da cidade de São Paulo. A reportagem não será exibida até o

final, apenas 10 minutos da reportagem. Tal reportagem foi produzida por um programa de domingo de um canal da TV aberta, e revela muitas nuances através da abordagem dos fatos e dos sujeitos envolvidos que poderão suscitar algumas discussões em sala. Algumas perguntas que poderão iniciar a conversa:

- a. O que vocês acharam dessa história? Acham que ela é verdadeira? Por quê? Acreditam ser uma cena comum em seu bairro/cidade/região?
- b. Vocês acham que existe desigualdade social em nossa região? Por quê? Alguém já viu alguma cena parecida em outra região/cidade de nosso país?
- c. O que é pra você desigualdade social?

Link : <https://www.youtube.com/watch?v=BQ7OEy6QmKs>

- 6) Após a discussão, será reproduzido um segundo vídeo denominado “Desigualdade Social” narrado por um criança de onze anos que fala sobre como a desigualdade social teve origem no Brasil. Após assistir a professora-pesquisadora indagará os alunos sobre a existência de preconceito e racismo em nossa sociedade, bem como outros fatores preponderantes.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LH8HV853lx0>

- 7) Para finalizar, será mostrado um vídeo denominado “Desigualdade Social – curta metragem”, produzido por alunos do Ensino Médio para a disciplina de Sociologia mostrando duas vidas de jovens que fazem parte da mesma cidade, porém pertencentes a classes diferentes.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=34Z6Ec6_MUk

Aula 7 - 8:

- 1) Sendo a última aula do projeto, esta tem por objetivo realizar alguma atividade que os alunos desenvolvam no período em sala. Primeiramente, a professora irá recapitular novamente os assuntos abordados (o índio, o negro, o haitiano, a violência urbana, a desigualdade social, divisão de classes, etc.), sempre indagando os alunos sobre suas visões de cada assunto.
- 2) Segundo momento da aula: este momento será reservado para a atividade que os alunos farão.

- a. Pensando nos assuntos discutidos ao longo de nosso projeto, este momento será reservado para um momento de escrita e reflexão sobre algum dos temas trabalhados. A atividade sugerida aos alunos será a seguinte:
- Escreva um texto contando sua história de vida, onde nasceu, conte sobre sua família, suas maiores aventuras, seu bairro, sua casa, sua vizinhança, sua escola, etc. Depois, conte quais dos assuntos que abordamos mais lhe chamou atenção e o porquê. Conte com qual você mais se identificou.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)

Título da pesquisa: Diversidade na Escola: representações da criança sobre o outro.

Pesquisadora profissional responsável pela pesquisa: Priscila Chuarts Alessio, Rua Timbiras n. 101, Bairro Menino Deus – (46) 3225.6651 – (46) 99115.3261

Local de realização da pesquisa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco- PR.

Endereço, telefone do local: Via do Conhecimento, Km 1, Pato Branco – PR.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Através deste termo, você está sendo convidado a participar de nosso estudo, sendo que, este termo assegura ao participante da pesquisa o processo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que todas as etapas serão esclarecidas pelos pesquisadores envolvidos e ainda, que sua participação será realizada de forma clara, consciente e esclarecida em nossa pesquisa. Através deste termo, nos comprometemos a esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir sobre o andamento, metodologia e demais questionamentos do participante da pesquisa. Informamos ainda que, se desejado, o participante pode se retirar do estudo, sendo reservados o total sigilo e direitos.

1. Apresentação da pesquisa.

Nosso estudo denomina-se “**Diversidade na Escola: representações da criança sobre o outro**”, em que visamos a compreensão das representações que as crianças constroem acerca dos que são estigmatizados socialmente, como por exemplo, o negro e o índio, bem como aspectos ligados à violência urbana e desigualdade social. O interesse da pesquisa refere-se a poder compreender como as crianças identificam esses aspectos e como elas enxergam a sociedade em que vivem. A partir desse estudo, pretende-se traçar parâmetros culturais e identitários sobre as representações das crianças, ajudando a compreender como se as práticas pedagógicas estão sendo efetivas e como a realidade de nossa região aplica-se em uma realidade maior de mudo.

2. Objetivos da pesquisa.

Os objetivos principais são: averiguar quais são as representações existentes e identificar qual é a relação identitária de cada grupo para com o *seu outro* específico. Os objetivos específicos são: a) verificar como estão construídas essas representações considerando o contexto social; b) analisar como é a relação destas representações/ c) observar como estão construídas as fronteiras culturais e identitárias que poderão ser observadas nas representações.

3. Participação na pesquisa.

A concordância em participar desta pesquisa implica em estar presente nos encontros que ocorrerão. Esses encontros serão realizados no formato de aulas, sendo especificamente quatro encontros, com duração de horas-aula (cinquenta minutos). Cada encontro tratará de algum assunto selecionado acerca daquele que é estigmatizado socialmente. A cada encontro serão vistas imagens e vídeos sobre o assunto selecionado a fim de promover uma roda de conversa sobre o assunto. O pesquisador poderá incitar a conversa fazendo algumas perguntas, porém será respeitada a dinâmica de grupo. Os encontros serão realizados na instituição escolar coparticipante da pesquisa ao qual o participante está matriculado como aluno (a). Serão ao todo oito encontros.

Quanto à metodologia de trabalho empregada, declaramos que seguimos os métodos de trabalho da Observação Participante, em que o pesquisador observa e participa ao mesmo tempo. Para que seja desenvolvida a pesquisa, a interação deverá ser ampla entre os envolvidos. Cabe destacar que o áudio dos encontros será gravado, apenas com o objetivo de melhor analisar os dados da pesquisa. Tudo será mantido em sigilo, isso significa que o pesquisador não repassará os áudios, contudo, será apenas para sua utilização como forma de organização dos dados de pesquisa.

4. Confidencialidade.

As garantias éticas deste trabalho estão asseguradas, mediante cumprimento dos artigos abordados na Resolução 466/2012, bem como a Norma Operacional 01/2013, em relação à pesquisa envolvendo seres humanos, e também a Resolução 510/2016, sobre as Ciências Humanas e Sociais. Cabe ressaltar que a identidade dos envolvidos não será exposta, tampouco revelada, e que aos participantes serão disponibilizadas as informações observadas dentro da pesquisa, sendo dada qualquer assistência em relação ao mesmo quando solicitado. Frisa-se também, que o participante da pesquisa poderá retirar-se da mesma se assim desejar, sem qualquer dano. Os resultados provenientes serão disponibilizados ao participante quando solicitado. Esta pesquisa não visa arrecadamento de qualquer fundo lucrativo.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Os riscos desta pesquisa envolvem possíveis desconfortos em relação a algum determinado assunto que o participante não queira comentar, bem como o risco de haver convergência de interpretação dos dados.

5b) Benefícios: Os benefícios desta pesquisa estão relacionados principalmente em futuras reflexões sobre as práticas escolares a respeito dos temas que serão tratados com o participante, podendo nortear futuros diálogos dentro da área de educação. Outro benefício importante é a futura avaliação se estas práticas pedagógicas dentro desta perspectiva estão sendo efetivas.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Os participantes incluídos nesta pesquisa caracterizam por crianças de sete à onze anos de idade pertencentes ao mesmo município e matriculadas na instituição de ensino pesquisada. Foram destacados estes participantes por estarem dentro de um contexto observado pela pesquisa, bem como pela trajetória da pesquisadora como educadora.

6b) Exclusão:

Critérios de exclusão são aplicados aos participantes que apresentarem alguma deficiência e/ou dificuldade que possam impedi-los de participarem das discussões orais com o grupo de pesquisa, por exemplo, participantes dentro da idade incluída (sete a onze anos, matriculados na instituição coparticipante), porém, que não dominem a Língua Portuguesa, no caso de estrangeiros, não poderão participar da pesquisa.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Declaramos que o participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Estando livre para recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

quero receber os resultados da pesquisa (email para envio):

não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização.

Declaramos ainda, que, são garantidos ao participante ressarcimento e indenização quanto aos seguintes itens assegurados por lei : II.21 da Resolução 466/12 - ressarcimento - compensação

material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação; II.7 da Resolução 466/12 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Responsável Legal: anexar documento que comprove a tutela/parentesco/curatela do participante de pesquisa menor de idade.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome

Completo:

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/____
