



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIV**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES XERENTES NO  
ESPAÇO ESCOLAR MULTICULTURAL**

*Elaine Barbosa Caldeira Gonçalves*

**Brasília**  
**2011**

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIV**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

*Elaine Barbosa Caldeira Gonçalves*

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES XERENTES NO  
ESPAÇO ESCOLAR MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre, área de concentração Linguagem e Sociedade.

**ORIENTADORA:**  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa**

**Brasília**  
**2011**

*Elaine Barbosa Caldeira Gonçalves*

## **A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES XERENTES NO ESPAÇO ESCOLAR MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre, área de concentração Linguagem e Sociedade, defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011 pela banca examinadora constituída pelas professoras:

**MARIA LUIZA MONTEIRO SALES COROA**

**Doutora Universidade de Brasília (UnB) – Presidente**

**VIVIANE CRISTINA VIEIRA SEBBA RAMALHO**

**Doutora Universidade de Brasília (UnB) – Membro Efetivo**

**SOLANGE MARIA DE BARROS**

**Doutora Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) – Membro Efetivo**

**JULIANA DE FREITAS DIAS**

**Doutora Universidade de Brasília (UnB) - Membro suplente**

*Dedico àqueles que, diante de tanta indiferença com a “diferença”, combatem a luta simbólica pelo reconhecimento, pela aceitação e pela valorização da diversidade.*

*Devo e agradeço a realização desse sonho a Deus, meu Senhor, pela proteção e sabedoria ao longo dessa jornada de caixeira viajante que agora achou um porto.*

*Ao meu amado marido e amigo Renzo, minha fortaleza, por ter suportado a ausência, ter sido meus pés e braços nessa jornada, ter sido “pãe”.*

*Aos meus príncipes Lucas e Felipe, minha força nos momentos de fraqueza, por terem sido verdadeiros guerreiros nessa batalha.*

*Às minhas mãezinhas, Florinda, meu jardim, e Eliana, minha inspiração de vida, pela confiança, carinho e apoio.*

*À minha querida família, pai, tios e irmãos, meu sustentáculo, por terem acolhido meus príncipes na minha ausência.*

*Ao Didido e à Didida, meu ponto de apoio, por terem me acolhido benignamente em seu castelo.*

*À Maria Luiza, minha querida “profa”, por ter acreditado em meu potencial e pelas profundas reflexões teóricas.*

*À Vera, minha amiga caixeira viajante, pela companhia e incentivo na árdua jornada.*

*Aos alunos e professores, meus colaboradores, pela confiança e participação.*

*Às professoras de Análise de Discurso e colegas, Mara, Kelly, Solange, que se tornaram verdadeiras amigas.*

*“Talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade”.*

***Pierre Bourdieu***

## Resumo

Esta pesquisa, baseada na perspectiva epistemológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), um aparato teórico-metodológico interdisciplinar que dialoga com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), as Ciências Sociais Críticas (CSC) e outras áreas afins do saber, tem como objetivo principal compreender como convivem e como se marcam discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas nos discursos de alunos e professores índios e não índios em um espaço escolar multicultural na cidade de Tocantínia-TO. Utilizando a abordagem crítico-discursiva da ADC, da LSF e das CSC, discute-se, no percurso teórico, a conjuntura em que se insere o problema constituído para esta pesquisa, a construção discursiva de identidades xerentes em um espaço escolar multicultural. Busca-se compreender e analisar, em um *corpus* constituído por textos produzidos por alunos índios e não índios como por entrevistas de professores índios e não índios, quais são as estratégias discursivas acionadas com maior frequência para representar o índio e de que modo essas estratégias discursivas podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identificação. Sendo assim, procura-se refletir sobre o discurso como ação, representação e identificação (gêneros, discursos e estilos) no processo de construção discursiva de identidades sociais. A análise realizada permite compreender que o discurso de alunos e professores sobre o que é “ser índio” está relacionado com o processo fragmentado e desencaixado de construção identitária na modernidade tardia marcado por relações de poder, sustentação de ideologias, naturalização de discursos particulares como universais, representações excludentes, proliferação subalterna da diferença, marcação de fronteiras simbólicas, reivindicação de pertencimento e mobilização para a (des)construção e sustentação de identidades étnicas. Portanto, as representações encontradas nos discursos de não índios, em grande parte, revelam a construção de uma identidade legitimadora que ofusca, nega, apaga as diferenças, seja por meio do processo de marcação da diferença ou pela assimilação social (discurso dos alunos não índios) e, por outro lado, revelam a construção de uma identidade de resistência e de projeto (discurso dos alunos índio como dos professores índios e não índios).

**Palavras-chave:** discurso, identidades étnicas, diferença, representação, legitimação, ideologia, metáfora, avaliação, modalidade, espaço escolar multicultural.

## Abstract

This research, based upon Critical Discourse Analysis epistemological perspective (CDA), an interdisciplinary theoretical-methodological approach in dialogue with the Systemic Functional Linguistics (SFL), Critical Social Sciences (CSC) and other related areas of knowledge, has main aims understand how to live and how to mark speech reinforcement and /or weakening of ethnic identities in the discourse of students and teachers indians and non-indians in a multicultural school in the city of Tocantnia-TO. By using a critical discourse approach, this study argues, in the theoretical way, about the setting in which the problem appears constituted for this study, the discursive construction of xerentes identities in a multicultural school. We seek to understand and analyse, in a corpus primarily made up of texts written by indian students and non-indians students and made up of interviews with the indians and non-indians teachers, which discursive strategies are more often operate to represent the indians and how these discursive strategies can contribute, by discourse, to establish, to sustain and to subvert identification processes. In this light of this, the aim was to reflect on the discourse action, representation and identification (genres, discourses and styles) in the discursive process construction of social identities. The analysis carried out serves to reveal that students and teachers discourse about “being indian” is related with the disengaged and fragmented process of identity construction in late modernity marked by power relations, sustention of ideologies, naturalization of particular discourses as universal discourses, exclusive representations, subaltern proliferation of difference, marking symbolic frontiers, claims of belonging and mobilization for the (de)construction and maintenance of ethnic identities. So, the representations found in the non-indians students discourses, in the most instance, reveal the legitimate identity construction that dim, deny, blur the differences, either through the process of marking the difference or the social assimilation (non-indians students discourse), and secondly hand, reveal the construction of a resistance identity and project identity (the discourse of indians students as indians and non-indians teachers).

**Key-words:** discourse, ethnic identity, difference, representation, legitimacy, ideology, metaphor, avaliation, modality, multicultural school.



## Lista de ilustrações

<b>FIGURA 1 – Conceção Tridimensional do discurso -----</b>	<b>31</b>
<b>FIGURA 2 – Discurso como texto, interação e contexto -----</b>	<b>42</b>
<b>FIGURA 3 – Relação dialética entre estrutura social e prática social -----</b>	<b>44</b>
<b>FIGURA 4 – Representação dos atores sociais -----</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 5 – Dinâmica dos procedimentos metodológicos -----</b>	<b>137</b>
<b>GRÁFICO 1 – Análise dos processos nos textos de alunos não índios -----</b>	<b>212</b>
<b>GRÁFICO 2 - Análise dos processos nos textos de alunos índios -----</b>	<b>216</b>

## Lista de quadros

<b>QUADRO 1 – Estratégias de legitimação -----</b>	<b>55</b>
<b>QUADRO 2 – Cenários de negociação da diferença -----</b>	<b>56</b>
<b>QUADRO 3 – Metáforas da vida cotidiana -----</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 4 – Modos e operação da ideologia e estratégias típicas de construção simbólica -----</b>	<b>102</b>
<b>QUADRO 5 – Procedimentos metodológicos da ADC -----</b>	<b>133</b>
<b>QUADRO 6 - Procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa e etnográfica</b>	<b>134</b>
<b>QUADRO 7 - Procedimentos metodológicos constituídos para esta pesquisa ----</b>	<b>135</b>
<b>QUADRO 8 – Guia da entrevista -----</b>	<b>142</b>
<b>QUADRO 9 – Ficha da entrevista -----</b>	<b>143</b>
<b>QUADRO 10 – Convenções adotadas para a transcrição -----</b>	<b>143</b>
<b>QUADRO 11 – Atributos e valores nos textos dos alunos não índios -----</b>	<b>213</b>
<b>QUADRO 12 – Atributos e valores nos textos dos alunos índios -----</b>	<b>217</b>
<b>QUADRO 13 – Comparação: atributos e valores nos textos dos alunos índios e não índios -----</b>	<b>221</b>

## Sumário

<b>Resumo</b> -----	<b>06</b>
<b>Abstract</b> -----	<b>07</b>
<b>Lista de ilustrações</b> -----	<b>08</b>
<b>Lista de quadros</b> -----	<b>09</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Origens dos percursos: Teoria Social do Discurso</b> -----	<b>17</b>
<b>1.1 Constituição da Análise de Discurso Crítica (ADC)</b> -----	<b>17</b>
<b>1.2 Perspectiva Crítica da Linguagem</b> -----	<b>22</b>
<b>1.3 Análise de Discurso Crítica e suas interfaces</b> -----	<b>24</b>
<b>1.4 Dimensões sociais do discurso</b> -----	<b>28</b>
<b>1.4.1 Da análise linguística: dimensão textual</b> -----	<b>31</b>
<b>1.4.2 Da análise da produção e interpretação textual e das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo: dimensão discursiva e social</b> -----	<b>37</b>
<b>1.5 Dimensões discursivas das práticas sociais</b> -----	<b>44</b>
<b>1.5.1 Significado acional e gênero textual</b> -----	<b>49</b>
<b>1.5.2 Significado representacional e discurso</b> -----	<b>58</b>
<b>1.5.2.1 Representação dos Atores Sociais</b> -----	<b>60</b>
<b>1.5.2.2 Representação de processos, dos Atores sociais e das Circunstâncias</b> -----	<b>63</b>
<b>1.5.2.3 Representações Metafóricas</b> -----	<b>66</b>
<b>1.5.2.3.1 Dos Conceitos da Vida Cotidiana: Metáfora Conceptual</b> -----	<b>67</b>
<b>1.5.3 Significado identificacional e estilo</b> -----	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Percurso teórico: Construções identitárias nas práticas sociais de índios e não índios</b> -----	<b>72</b>
<b>2.1 Modernidade tardia e seus efeitos discursivos</b> -----	<b>72</b>

2.1.2 ADC e os Estudos Culturais -----	87
2.1.3 Discurso, identidade e diferença -----	89
2.1.4 Discurso, ideologia e luta hegemônica: relações de poder-----	99
2.2 Multiculturalismo e Educação -----	105
2.2.1 Diversidade no contexto escolar e razões da “tolerância” -----	110
2.2.2 Proliferação subalterna da diferença e discriminação negativa-----	114
2.2.3 Multiculturalismo emancipatório e mudança social --	119
<b>CAPÍTULO 3 – Percurso teórico-metodológico -----</b>	<b>124</b>
3.1 Sobre a ADC e a pesquisa qualitativa -----	124
3.2 Sobre a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico -----	128
3.3 Sobre a construção do <i>corpus</i> : relevância, homogeneidade, sincronicidade -----	131
3.4 Sobre as etapas da pesquisa -----	132
3.4.1 Da constituição do problema de pesquisa -----	136
3.4.2 Da percepção das marcas que identificam o problema -----	137
3.4.3 Dos estudos teóricos que embasam a interpretação das marcas-----	137
3.4.4 Da escolha do local de pesquisa -----	138
3.4.5 Da obtenção de acesso -----	139
3.4.6 Da definição da identidade da pesquisadora -----	139
3.4.7 Da observação: visionamento e escuta -----	139
3.4.8 Da geração e triangulação dos dados -----	140
3.4.8.2 Da geração das entrevistas -----	141
3.4.8.3 <i>Corpus</i> ampliado: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena -----	144

3.4.8.4 Da triangulação dos dados-----	144
3.4.9 Dos estudos teóricos que embasam a interpretação da análise do problema -----	145
3.4.10 Da análise dos dados -----	145
3.4.11 Dos possíveis modos de analisar e explicar o problema -----	145
3.4.12 Da reflexão sobre a análise -----	146
<b>CAPÍTULO 4 – Percurso Analítico: Ação, Representação e identificação -----</b>	<b>147</b>
4.1 Discurso como ação nos textos de índios e não índio -----	147
4.1.1 Composição genérica: dos textos dos alunos, das entrevistas e da lei -----	148
4.1.2 Relações de significação -----	153
4.1.2.1 Legitimação -----	153
4.1.2.2 Cenários de negociação da diferença -----	162
4.2 Discurso como representação nos textos de índios e não índios -----	177
4.2.1 Representação dos processos e do atores sociais -----	178
4.2.2 Representações metafóricas e operação da ideologia -	191
4.3 Discurso como identificação nos textos de índios e não índios -	207
4.3.1 Avaliação: afirmações avaliativas, afirmações com verbos de processo mental afetivo e presunções valorativas -----	207
4.3.2 Modalidade: epistêmica e deôntica -----	226
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>241</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>	<b>249</b>
<b>ANEXOS EM DIGITAL -----</b>	<b>260</b>
Textos dos alunos	
Entrevistas com os professores	
Diretrizes e Bases da Educação Indígena	

## INTRODUÇÃO

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.*

*Boaventura de Souza Santos*

Este trabalho é um preito de homenagem e um manifesto de apoio àqueles que, diante de tanta indiferença com a “diferença”, combatem a luta simbólica pelo reconhecimento, pela aceitação e pela valorização da diversidade. É uma expressão de esperança na possibilidade de construção de uma sociedade igualitária em que a “diferença” não seja a égide para a exclusão, mas sim o âmago sobre o qual toda e qualquer forma de exclusão seja repelida em busca da convivência diária e permanente com a alteridade<sup>1</sup>.

Esses foram os motivos que me levaram a dedicar-me a esta pesquisa, pois venho de um contexto em que a “diferença” é posta em evidência e é questionada a todo instante; a diversidade humana não é mais uma “inconveniência” momentânea. Isso me instigou à escolha de meu objeto de estudo: a construção discursiva de identidades xerentes<sup>2</sup> no espaço escolar multicultural. O índio, que até pouco tempo atrás não ousava romper as *fronteiras*, está agora em contato direto e diário com o “não índio” em busca da possibilidade de se tornar membro pleno no estrato social dominante. E a arena deste “embate simbólico” é o espaço escolar.

Partindo dessa problematização, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como convivem e como se marcam discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas nos discursos de alunos e professores índios e não índios em um espaço

---

<sup>1</sup> Na perspectiva do pensador Jacques Derrida (2001), a alteridade suspende as fronteiras entre os polos opostos e desestabiliza as certezas sobre as quais essas fronteiras se constroem. A alteridade nos constitui e, portanto, toda identidade se funda e é abalada por ela num processo de instabilidade.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, utilizo o termo “identidade indígena” para nomear a “identidade xerente”.

escolar multicultural na cidade de Tocantínia-TO<sup>3</sup>. A relevância desse ponto de vista encontra-se na possibilidade de se lançar um múltiplo olhar para a formação das identidades xerentes no espaço escolar, considerado como *Terceiro espaço*<sup>4</sup>, uma vez que, tradicionalmente, predominam práticas que prevêm um sujeito homogêneo. Dessa forma, a sala de aula é local privilegiado onde as identidades emergem, se revelam, se constroem e reconstroem. A escola, enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos, é, portanto, local propício para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, visto que as identidades sociais são descritas e construídas no discurso, e podem ser (re)construídas, também, via discurso, se trazidas para o centro das aulas, onde os sujeitos aprendem a construir significados sobre as identidades, dos outros e sobre suas próprias identidades.

Por acreditar que a prática discursiva contribui para (re)construir e (re)produzir as estruturas e identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimento e crença, esta pesquisa firma-se na perspectiva epistemológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), um aparato teórico-metodológico interdisciplinar que dialoga com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), as Ciências Sociais Críticas (CSC) e outras áreas afins do saber, com o intuito de identificar e analisar quais são as estratégias discursivas acionadas com maior frequência por índios e não índios para representar o índio e de que modo essas estratégias podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identificação.

Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, origem do percurso da reflexão teórica, discuto o rompimento de fronteiras epistemológicas da ADC e sua abordagem crítico-discursiva de problemas sociais que visa contribuir para emancipação social por meio da conscientização sobre os efeitos sociais dos textos e do discurso na

---

<sup>3</sup> Cidade localizada na região central do Estado do Tocantins, a 75 Km de Palmas, Capital do Estado. Possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE), uma área de 2 601,587 km<sup>2</sup> e uma população de 6 598 habitantes, apresentando uma densidade de 2,54 hab./km<sup>2</sup>. Cerca de 1/4 da população (quase 2.500) é composto por índios da etnia Xerente que residem na cidade e nas 53 aldeias que integram as reservas indígenas Xerentes, com 183.542 hectares de área demarcada. Falam a língua Akwen, pertencente ao grupo linguístico Macro-Jê.

<sup>4</sup> De acordo com Homi Bhabha (1998), o Terceiro espaço é o lugar onde o subalterno pode capitalizar a inconsistência simbólica dominante a seu favor e devolver o caráter híbrido, precário, frágil dessa ordem que se apresenta como autoridade incontestada, legítima, superior, constante, imutável. É o lugar em que há possibilidade de convivência na fronteira.

reprodução das estruturas sociais que podem gerar relações assimétricas de poder. Exploro a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001; 2003; 2006) aliada às contribuições de Bakhtin (1997; 2002), Foucault (2000; 2004); Halliday (1998; 1994), Halliday e Hassan (1976), Van Leeuwen (1997; 2008), Wodak (2001; 2003), Lakoff e Johnson (2002) e Bhaskar (1993). Abordo como conceitos-chave *gênero, discurso, estilo, texto, metáfora, representação, legitimação, práticas sociais e emancipação*. Esses conceitos são retomados no percurso analítico.

No segundo capítulo, dedicado ao percurso teórico, reflito sobre a conjuntura em que se insere o problema constituído para esta pesquisa: a construção discursiva de identidades xerentes em um espaço escolar multicultural. Procuo relacionar, a partir das reflexões teóricas da CSC e do Multiculturalismo emancipatório, o discurso de alunos e professores, índios e não índios, sobre o que é “ser índio” com o processo fragmentado e desencaixado de construção identitária na modernidade tardia marcado por relações de poder, sustentação de ideologias, naturalização de discursos particulares como universais, representações excludentes, proliferação subalterna da diferença, marcação de fronteiras simbólicas, reivindicação de pertencimento e mobilização para a (des)construção e sustentação de identidades étnicas.

Apóio-me neste segundo capítulo, principalmente nas contribuições de Giddens (1991; 2002), Castells (2002; 2008), Bauman (1999; 2001; 2005), Canclini (1999), Hall (2003; 2005; 2008; 2009), Silva (2000, 2002, 2003), Woodward (2004), Bhabha (1990; 1998), Thompson (2007), Eagleton (1995; 2007), Candau (2008; 2009); Souza Santos (2001; 2003); Spivak (1994; 2010), Castel (2008), Fairclough (2001; 2003; 2006). As discussões realizadas neste capítulo já são apoiadas por parte da análise, uma vez que, como recurso de delineamento, abordo o contexto em que se dá esta pesquisa e as influências da globalização no processo de construção identitária dos xerentes. Os conceitos discutidos, *identidade, diferença, globalização, discriminação, subalternidade, ideologia, hegemonia, diversidade, discriminação negativa, inclusão exclusão*, foram, com mais detalhe, retomados nas análises.

No terceiro capítulo, apresento o percurso teórico-metodológico desta pesquisa. Reflito sobre os interesses epistemológicos da ADC, da pesquisa qualitativa e da etnografia, bem como sobre suas contribuições para explorar e desvelar estruturas condicionadoras de poder que se mostram como “naturais”, mas são, de fato, o resultado de uma comunicação



sistematicamente distorcida e de uma representação socialmente legitimada. Discuto como se deu a construção dos procedimentos metodológicos constituídos para esta pesquisa a partir das propostas metodológicas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Atkinson e Hammersley (1994) e Taylor e Bagdan (1998). E explico, ainda, a importância de cada etapa na organização e desenvolvimento da pesquisa e na constituição do *corpus*.

No quarto e último capítulo, sistematizo o percurso analítico, analisando os textos de alunos índios e não índios e as entrevistas de professores índios e não índios, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, para verificar o discurso como ação, representação e identificação (gêneros, discursos e estilos) no processo de construção discursiva das identidades xerentes. Em relação ao significado acional, seleciono como categorias de análise a composição genérica dos textos dos alunos, das entrevistas dos professores e da lei, as estratégias de legitimação e os cenários de negociação da diferença. Quanto ao significado representacional, seleciono como categorias de análise a representação dos processos e dos atores sociais, as representações metafóricas e os modos de operação da ideologia. E para o significado identificacional, a avaliação e a modalidade.

Nas considerações finais, apresento síntese dos resultados das análises e reflexões sobre as estratégias discursivas acionadas com maior frequência, por índios e não índios, para representar os índios. E sobre o uso dessas estratégias na representação do mundo e das pessoas e, principalmente, o modo como determinados grupos sociais e ideologias enquadram outros grupos sociais e que efeitos de sentido são construídos com o uso dessas estratégias em processos de identificação em sala de aula no espaço escolar multicultural. Como uma das consequências da observação dos dados, reflito acerca da necessidade de uma orientação multicultural – especialmente nas escolas - que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença, no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência, ou construção de uma vida em comum, além de diferenças de vários tipos. Essa orientação reconhece a existência de uma pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, o que permite caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas e propicia a possibilidade da convivência com o paradoxo: a permanência na *fronteira*.

## **CAPÍTULO 1 – Origens dos percursos: Teoria Social do Discurso**

Neste capítulo, o enfoque está voltado para a origem do percurso da reflexão teórica. Discute-se o rompimento de fronteiras epistemológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC) e sua abordagem crítico-discursiva de problemas sociais que visa contribuir para emancipação social por meio da conscientização sobre os efeitos sociais dos textos e do discurso na reprodução das estruturas sociais que podem gerar relações assimétricas de poder. A primeira seção é dedicada à constituição da Análise de Discurso Crítica (ADC) (seção 1.1); a segunda apresenta a perspectiva crítica da linguagem (seção 1.2); a terceira reflete sobre a ADC e suas interfaces (seção 1.4); a quarta e a quinta exploram as dimensões sociais do discurso (seção 1.4) e as dimensões discursivas das práticas sociais (seção 1.5). Estas seções apresentam a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001; 2003; 2006) aliada às contribuições de Bakhtin (1997; 2002), Foucault (2000; 2004); Halliday (1998; 1994), Halliday e Hassan (1976), Van Leeuwen (1997; 2008), Wodak (2001; 2003), Lakoff e Johnson (2002) e Bhaskar (1993), entre outros.

### **1.1 Constituição da Análise de Discurso Crítica (ADC)**

A Teoria Social do Discurso, de origem transdisciplinar, fruto do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma outros estudos com vistas a uma abordagem crítico-discursiva de problemas sociais. É uma proposta, desenvolvida inicialmente por Norman Fairclough, que carrega influências da Linguística Crítica (LC), uma abordagem de estudos, desenvolvida na década de 1970, por um grupo de pesquisadores da Universidade de *East Anglia* da Grã-Bretanha, a partir de uma tradição filosófico-linguística de origem francesa, que engloba nomes como os de Althusser, Foucault e Pêcheux (WODAK, 2001).

Embora a Análise de Discurso Crítica tenha partido dos estudos da Linguística Crítica é importante ressaltar que não se trata de uma continuação da LC, visto que a ADC trouxe grandes ampliações em termos teóricos e metodológicos para o estudo dos textos e eventos em práticas sociais, ao propor uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a

linguagem em um contexto sócio histórico (MAGALHÃES, 2005). Michael Billig (2003) afirma que

o termo ‘crítica’ surge para marcar um gênero específico dos estudos críticos na área da linguagem e que a ADC pode ser considerada crítica não por possuir técnicas ou metodologias diferentes das outras abordagens que estudam a linguagem, mas por possuir em suas raízes, assim como a filosofia crítica ou política social crítica, uma crítica radical às relações sociais<sup>5</sup>. (BILLIG, 2003, pp. 37-38).

Assim, o termo Análise de Discurso Crítica, cunhado pelo mencionado linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, aparece pela primeira vez em seu artigo, publicado no *Journal of Pragmatics, Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis* (FAIRCLOUGH, 1985). Mas é somente no início da década de 1990 que ADC se consolida como disciplina, quando estudiosos do discurso se reúnem em Amsterdã em um simpósio que contou com a presença de Fairclough, Gunter Kress, Ruth Wodak, Teun van Dijk e Theo van Leeuwen (WODAK, 2003). Assim, entre as diferentes abordagens de análises críticas da linguagem, convencionou-se chamar a proposta teórico-metodológica aí originada, Teoria Social do Discurso, de Análise de Discurso Crítica - ADC (MAGALHÃES, 2005).

Após esse primeiro momento, a abordagem faircloughiana de ADC começa a consolidar-se como uma ciência crítica sobre a linguagem, com a publicação da obra *Language and Power* em 1989. Nela já se apresentam alguns pontos superficiais de desenvolvimento da Teoria Social do Discurso com objetivo de contribuir para a conscientização sobre os efeitos sociais dos textos, pois se considera que o discurso contribui cumulativamente para a reprodução de estruturas sociais que podem gerar relações assimétricas de poder. O discurso é, assim, caracterizado por Fairclough (1989) como “uma forma de prática social, o que implica dizer que a linguagem é parte da sociedade, pois trata-

---

<sup>5</sup> Tradução de “the term ‘critical’ can be seen to mark out a specific genre of academic studies and one can ask what implications are carried by this label. [...] Critical Discourse Analysis does not claim to be ‘critical’ because a technical or methodological difference from other approaches to the study of language. It is claimed that Critical Discourse Analysis, like critical psychology or critical social policy, is critical because rooted in a radical critique of social relations”.

se de um processo social socialmente condicionado por outras partes da sociedade”<sup>6</sup> (FAIRCLOUGH, 1989, p. 18).

Esta obra apresenta conceitos-chave de *discurso, gênero discursivo, texto, ideologia e poder*, provenientes de teorias sociais e do discurso, como por exemplo, a teoria sobre discurso de Foucault (1971; 1972; 1982) e a teoria social de Althusser (1971), Giddens (1984) e Gramsci (1971), demonstrando preocupação com a metodologia de pesquisa em ADC (MAGALHÃES, 2001). Propõe, assim, um quadro de análise inicial para o estudo da linguagem como prática social, interessando-se pela relação existente entre linguagem e poder, pois considera que

o discurso é o local em que o poder é verdadeiramente exercido, colocado em ação. O discurso é parte de uma prática social e contribui para a reprodução das estruturas sociais. Se há, portanto, restrições sistemáticas sobre o conteúdo do discurso e sobre as relações sociais colocadas em ação no discurso, isso pode resultar, em longo prazo, em efeitos sobre o conhecimento, as crenças, as relações e as identidades sociais de uma instituição ou sociedade<sup>7</sup>. (FAIRCLOUGH, 1989, pp. 61-62, tradução nossa).

Essa proposta se concretiza e atinge o seu auge, em 1992, com a publicação de *Discourse and Social Change*, no qual Fairclough apresenta um modelo tridimensional de Análise do Discurso, que compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social. Essas três dimensões são separadas analiticamente com o propósito de organização da análise, visando à análise da mudança discursiva em seu contexto sócio-histórico. Fairclough focaliza ali a dimensão da prática social a partir de uma visão da linguagem investida de poder e ideologia, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Estabelece-se, desse modo, uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é visto no uso da linguagem em forma de prática social, modo de ação e modo de representação sobre o mundo e as pessoas (FAIRCLOUGH, 2001).

---

<sup>6</sup> Tradução de “[...] discourse view of language ‘as language as a form of social practice’. This imply that language is a socially conditioned process, and not somehow external to it, [...] that language is a social process, and [...] that language is a socially conditioned process, conditioned that is by other (non-linguistic) parts of society”.

<sup>7</sup> Tradução de “[...] power is exercised and enacted in discourse. [...] discourse is part of a social practice and contributes to the reproduction of social structures. If therefore there are systematic constraints on the contents of discourse and on the social relationship enacted in it and the social identities enacting them, these can be expected to have long-term effects on the knowledge and beliefs, social relationships, and social identities of an institution or society”.

Assim, a ADC vê o discurso - uso da linguagem na fala e na escrita - como uma forma de “prática social”, que implica

uma relação dialética entre um evento discursivo particular e situações e estruturas sociais que o moldam. Ou seja, o discurso é socialmente constitutivo, bem como socialmente condicionado - constitui situações, objetos de conhecimento, identidades sociais e relações entre pessoas e grupos de pessoas. Ele é constitutivo tanto no sentido de que ele ajuda a sustentar e reproduzir o *social status quo* (realidade social), quanto no sentido de que ele contribui para transformá-lo<sup>8</sup>. (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997, p. 258 *apud* WEISS & WODAK, 2003, p.13).

A análise da prática social na concepção tridimensional do discurso, em Fairclough (2001), é apresentada na obra *Discourse in late modernity* (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) de forma mais fortalecida, já que o discurso, visto como um momento das práticas sociais, tem sua centralidade como foco dominante da análise questionada. As práticas são compreendidas, por Chouliaraki e Fairclough (1999), como

maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos para agirem juntas no mundo na vida social, como, por exemplo, nos domínios da economia, política, cultura, ou seja, na vida cotidiana<sup>9</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Nesse enquadre, Chouliaraki e Fairclough (1999) retomam algumas reflexões da Ciência Social Crítica (CSC), como por exemplo, sobre a modernidade tardia e a construção reflexiva das identidades sociais, baseados nas teorizações de Giddens (1991; 2002). Apresentam como objetivo a reflexão sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em

---

<sup>8</sup> Tradução de “CDA sees discourse – language use in speech and writing - as a form of ‘social practice’, [...] that implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s) and social structure(s) which frame it [...]. That is, discourse is socially constitutive as well as socially conditioned – it constitutes situations, objects of knowledge, and social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social *status quo*, and in the sense that it contributes to transforming it”.

<sup>9</sup> Tradução de “By practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life – in the specialize domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life”.

estruturas cristalizadas na vida social (RAMALHO & RESENDE, 2006). Assim, esse enquadre possibilitou uma ampliação do caráter emancipatório da ADC, já que permite uma maior abertura nas análises, incitando, mais que o enquadre anterior, a um maior interesse na análise de práticas problemáticas de relações exploratórias, captando a articulação entre discurso e outros elementos sociais na formação de práticas sociais. Isso se dá porque

essas teorias criam um espaço para análise crítica do discurso como um elemento fundamental na teorização e na análise da modernidade tardia, mas que não são especificamente orientados para língua, não são propriamente desse espaço. É uma característica importante das mudanças econômicas, sociais e culturais da modernidade tardia que eles existam como discursos, bem como processos que estão ocorrendo fora do discurso, e que os processos que estão ocorrendo fora do discurso são substancialmente formado por esses discursos<sup>10</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 4).

É para realizar análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem, que a ADC destaca a necessidade de um trabalho interdisciplinar, objetivando uma compreensão adequada do modo como a linguagem opera. Consoante Wodak (2001),

a ADC enfatiza a necessidade de um trabalho interdisciplinar, a fim de alcançar uma compreensão adequada de como a linguagem funciona, por exemplo, na constituição e transmissão do conhecimento, em instituições dominantes (estruturadoras) ou no exercício do poder<sup>11</sup>. (WODAK, 2001, p. 11 *apud* GOUVEIA, 2003, p. 54).

Dessa forma, a ADC busca uma teoria da linguagem que incorpore a dimensão do poder como condição capital da vida social, interessada pelos modos em que se utilizam as formas lingüísticas em diversas expressões e manipulações do poder (WODAK, 2003, p. 31). Nesse sentido, a ADC, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16, tradução nossa), “traz uma variedade de teorias em diálogo, especialmente teorias sociais (de um lado) e teorias lingüísticas (por outro), sintetizando-as com foco particular na mediação entre o social e o

---

<sup>10</sup> Tradução de “these theories create a space for critical analysis of discourse as a fundamental element in the theorization and analysis of late modernity, but since they are not specifically oriented to language they do not properly fill that space. (...) It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as discourses as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses”.

<sup>11</sup> Tradução de “CDA emphasises the need for interdisciplinary work in order to gain a proper understanding of how language functions in, for example, constituting and transmitting knowledge, in organising institutions or in exercising power”.

linguístico - a ordem do discurso, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)”<sup>12</sup>.

Para tanto, Fairclough propõe, em *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, publicado em 2003, um enquadre teórico, baseado na Lingüística Sistemica Funcional (LSF), de Halliday (1973, 1985, 1991), abordando o discurso em termos de três principais tipos de significado: acional, representacional e identificacional. Nessa abordagem, Fairclough (2003) amplia o já iniciado diálogo teórico entre a ADC e LSF, propondo uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Assim, a ADC amplia o diálogo com as Ciências Sociais e a Lingüística Sistemico Funcional, permitindo a identificação dos problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social, como também, o desenvolvimento de recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003).

## 1.2 Perspectiva Crítica da Linguagem

A Análise de Discurso Crítica (ADC) considera a linguagem como prática social, que, como qualquer prática social, é determinada e restringida pelo aspecto social, produzindo, ao mesmo tempo, efeitos sobre ele e transformando-o. Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um reflexo das estruturas sociais, mas um de seus componentes intrínsecos (FAIRCLOUGH, 2001). A linguagem é um fenômeno complexo, um processo de interação e produção social não transparente que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. É como uma nebulosa constituída de múltiplos locais, regiões, sublinguagens que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão.

A produção verbal não é somente uma atividade representacional, mas um ato pelo qual se modifica a ordem das coisas, mobiliza relações sociais, pois a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos verbais e não verbais – banham-se no

---

<sup>12</sup> Tradução de “bringing a variety of theories into dialogue, especially social theories on the one hand and linguistic theories on the other, so that its theory is a shifting synthesis of other theories, thought what it itself theorises in particular in the mediation between the social and the linguistic – the ‘order of discourse’, the social structuring of semiotic hybridity (interdiscursivity)”.

discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2002, p. 37), uma vez que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Por isso, Bakhtin (1997) defende que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. Portanto, a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2002, p. 40), pois quando dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva (STELLA, 2008, p. 178).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin constrói esse conceito de palavra como um produto ideológico vivo que funciona em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico, pois acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. Assim considerada, a linguagem que rege o pensamento bakhtiniano é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos. Dessa forma, nos ensaios filosóficos marxistas sobre a linguagem, a enunciação é apresentada como a realidade da linguagem, uma estrutura sócio ideológica, um acontecimento em um tipo de contexto apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas.

A partir dessa perspectiva, a linguagem é entendida então como discurso, ou seja, um *constructo* indissociável dos fenômenos históricos e culturais. Assim, a ADC propõe um aprofundamento da noção de linguagem como uma forma de ação social, que constrói o mundo e, ao mesmo tempo, articula e internaliza traços de processos sociais, parte irredutível da vida social. Nesse sentido, Fairclough (2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999)



apontam que o uso da linguagem seja entendido como prática social, o que implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente, mas que também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

### **1.3 Análise de Discurso Crítica e suas interfaces**

Nesse campo de reflexões a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma proposta teórico-metodológica que se caracteriza fundamentalmente pela interdisciplinaridade e heterogeneidade, já que reconhece que, para contemplar reflexões a cerca da relação entre linguagem e sociedade e analisar problemas sociais discursivamente, faz-se necessário romper com fronteiras disciplinares e operacionalizar conceitos e categorias presentes nas Ciências Sociais (WODAK, 2003 *apud* RAMALHO, 2009). Entre as diferentes abordagens em ADC, este trabalho está especialmente filiado à abordagem de Fairclough (1989; 2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), que sugerem que pesquisas discursivas críticas estejam baseadas na identificação de problemas sociais que possam ser investigados por meio da análise situada em textos<sup>13</sup>.

Para tanto, Fairclough (2003) propõe uma articulação entre a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e a Sociologia, visto que as pesquisas vinculadas a essa abordagem devem assumir um posicionamento crítico em relação aos problemas sociais com “facetas discursivas”, visando desvelar discursos que servem de base para a manutenção de relações assimétricas de poder, isto é, para a prática discursiva abusiva de poder que gera desigualdade social.

Para desvelar esses discursos, a ADC utiliza estratégias e meios da linguística na análise discursiva como instrumento para a crítica social que se configura como o objetivo central ao qual se chega por meio da análise das instanciações discursivas que servem de subsídio e sustentação à crítica dos problemas sociais. Isso possibilita ao analista explorar a materialização discursiva de problemas sociais, em termos dos efeitos dos aspectos

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que “textos” são assumidos, na ADC, como amostras de práticas sociais mais amplas, que se situam num nível intermediário entre o que tende a ser mais fixo (estruturas) e o que tende a ser mais flexível e momentâneo (eventos).

discursivos em práticas sociais<sup>14</sup> contextualizadas (e vice-versa), da vinculação de textos a discursos particulares, dos efeitos desses discursos na constituição de identidades e na legitimação de modos de ação (RESENDE, 2009).

O efeito de discursos particulares na constituição de identidades muito interessa a este estudo. De acordo com Fairclough (2003), o discurso é “ferramenta” na construção e sustentação de determinadas representações sociais por grupos dominantes, pois o discurso figura como elemento essencial para a sustentação e manutenção de relações hegemônicas<sup>15</sup> em um dado contexto histórico. Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram que

o discurso figura, portanto, de duas maneiras dentro das práticas: as práticas são em parte discursivas, mas elas são também discursivamente representadas. Na medida em que tais representações ajudam a sustentar relações de dominação dentro de uma determinada prática, elas são ideológicas. Redes de práticas e práticas específicas dentro das redes constituem relações particulares que podem ser conceptualizadas em termos do conceito de hegemonia<sup>16</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 37).

Assim, ao descrever as práticas discursivas como socialmente construídas por grupos sociais particulares e em função de relações sociais específicas, a ADC está caracterizando essas práticas como essencialmente mutáveis. Dessa forma, o discurso – visto como prática discursiva, política e ideológica – pode estabelecer, manter e transformar as relações de poder e os significados do mundo nas diversas relações de poder, sendo, portanto, um marco definidor nas lutas para alcançar o poder nas próprias convenções discursivas (FAIRCLOUGH, 2001).

---

<sup>14</sup> Para Fairclough (2000), a análise de práticas sociais constitui um foco “teoricamente coerente e metodologicamente efetivo” porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter)ação (FAIRCLOUGH, 2000 *apud* RAMALHO, 2009).

<sup>15</sup> Hegemonia, no pensamento gramsciano, é concebida enquanto direção e domínio, isto é, como conquista, através da persuasão e do consenso, não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. A hegemonia é a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social, não se restringindo ao aspecto político, mas compreendendo um fato cultural, moral, de concepção do mundo (GRAMSCI, 1995).

<sup>16</sup> Tradução de “discourse therefore figures in two ways within practices: practices are partly discursive [...], but they are also discursively represented. In so far as such representations help sustain relations of domination within the practice, they are ideological. Networks of practices and particular practices within networks constitute particular relations which can be conceptualized in terms of the concept of hegemony”.

Cada prática está localizada dentro de uma rede que determina ‘do exterior’ suas propriedades ‘internas’, que são articuladas juntas dinamicamente para construir redes das quais elas próprias se tornam momentos de forma que as transformam (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999 *apud* LEAL, 2006). Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais possuem três características principais: são formas de produção da vida social; cada prática está localizada dentro de uma rede de relacionamentos com outras práticas; sempre possuem uma dimensão reflexiva (as pessoas geram representações sobre os que eles fazem como parte do que eles fazem). Desse modo, para esses autores

as práticas possuem três características principais. Primeiro, elas são formas de produção da vida social. Segundo, cada prática é localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas. Em terceiro lugar, as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que eles fazem<sup>17</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 37).

Nesse sentido, o conceito de práticas discursivas é essencial para analisar o processo discursivo de construção de identidades, visto que o discurso possui um papel constitutivo que contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre os sujeitos e de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2001). Ao falar sobre a construção discursiva de identidades sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999) incluem um fenômeno determinante nesse processo, a *modernidade tardia*<sup>18</sup>. Segundo esses autores, a ADC tem interesse em investigar o papel do discurso nas mudanças da modernidade tardia, pois se essas mudanças sociais e econômicas criaram, por um lado, oportunidades e novas possibilidades para muitos, afetaram, por outro lado, costumes, crenças, tempo, espaço, significados considerados até então “estáveis”, gerando com isso angústia, insegurança, “flexibilidade do fixo”, como por exemplo, acontece com as “identidades”.

De acordo com Giddens (1991; 2002), o fenômeno da modernidade tardia ou pós-modernidade trouxe consigo a descontinuidade que, entre os seus vários efeitos, gerou o desencaixe, um deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua

---

<sup>17</sup> Tradução de “we take practices to have three main characteristics. First, they are forms of production of social life [...]. Second, each practice is located within a network of relationships to other practices [...]. Third, practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do”.

<sup>18</sup> O termo “modernidade tardia” está ligado a uma série de transformações que ocorreram no decorrer do século XX e provocaram alterações em vários níveis da vida humana. Segundo Giddens (2002, p. 221), esse fenômeno compreende “a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade”.

reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço, produzindo, para muitos, diferença, exclusão e marginalização. Assim, na modernidade tardia, período de instabilidade e incertezas, emerge a necessidade pela busca de “um novo sentido de identidade” como um processo de “encontrar-se a si mesmo”, pois a identidade passa a ser percebida como algo inacabado, fragmentado, fluído, contraditório (HALL, 2005). Logo, a identidade não pode ser mais tratada pelos instrumentos tradicionais de entendimentos, faz-se necessário, pois, desenvolver uma reflexão mais adaptada à dinâmica do transitório, que se impõe sobre o perene (BAUMAN, 2005). Já que

“seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluída” produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluído e não-estruturado do cenário imediato da política vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas”. (BAUMAN, 2001, p. 15).

Segundo Bauman (2005), por estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”<sup>19</sup>, para verificar como as identidades inacabadas e transitórias se constroem e reconstroem faz-se necessário analisar as representações sociais<sup>20</sup> presentes nas práticas discursivas. Assim, para verificar os processos representacionais de classificação, de elaboração de semelhanças e diferenças envolvidos na construção dessas identidades, Fairclough (2003) propõe que esses processos devam ser vistos como um processo dialético no qual discursos são inculcados em identidades. Uma consequência dessa visão dialética é que significados identificacionais em textos – os que se referem à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária - podem ser vistos como pressupondo significados representacionais – aqueles que enfatizam a representação de aspectos do mundo físico, mental, social – em textos.

---

<sup>19</sup> Segundo Bauman (2001, p. 31), a fase sólida está ligada à modernidade (marcada pela presença da estrutura espacial) e a fase líquida ou fluída à pós-modernidade (marcada pela falta de estrutura espacial). Para o autor, “enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento” (BAUMAN, 2001, p. 08).

<sup>20</sup> Moscovici (2003) define as representações sociais como “formas de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, representantes de uma visão prática e concorrente na construção de uma realidade comum a um grupo social”. Ele defende que as representações sociais encontram-se próximas de um saber de senso comum, seja por sua importância nas interações cotidianas e na vida social, ou por suas vinculações com as relações de poder.

E é nesse sentido que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC baseia-se na Linguística Sistêmico Funcional, visto que esta aborda a linguagem como um sistema aberto e funcional<sup>21</sup>, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema. A linguagem é vista como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que lhe provê capacidade teoricamente ilimitada de construir significados (RAMALHO & RESENDE, 2006).

Buscando estreitar o diálogo entre a ADC e a LSF, Fairclough (2003) propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday (a ideacional, enfoque na oração como processo; a interpessoal, enfoque na oração como ato de fala; e a textual, enfoque na oração como mensagem) e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significados: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional.

De acordo com Fairclough (2003), a análise de discurso deve ser simultâneo à análise de como os três tipos de significados são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos. A operacionalização desses três significados mantém a noção de multifuncionalidade presente na LSF, uma vez que os três atuam simultaneamente em todo enunciado (RAMALHO & RESENDE, 2006).

#### **1.4 As dimensões sociais do discurso**

Ao focalizar a linguagem em uso, seja falada ou escrita, Norman Fairclough propõe, ao usar o termo ‘discurso’, considerar o uso da linguagem como forma de prática social, pois considera o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

---

<sup>21</sup> É funcional no sentido de que tem como função mostrar como a língua é usada. Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’ no sentido de que tudo nela pode ser explicado, essencialmente, por referência ao uso da língua (HALLIDAY, 1994).

Fairclough (2003) considera a existência de uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo o discurso socialmente constituído e constitutivo, uma vez que é moldado e restringido pela estrutura social - tendo em vista que os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em são gerados - e ao mesmo tempo, contribuem para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem.

A partir dessa concepção, o discurso é concebido como prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, a constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e é, necessariamente, orientada para elas, e não um jogo livre de idéias na mente dos indivíduos. Conforme apontam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29), “os processos sociais são constituídos como as práticas sociais e a atividade material é como um momento dessas práticas”<sup>22</sup>.

É nesse sentido, portanto, que defendem o discurso como prática política – pois o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações – e como prática ideológica –, constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados do mundo nas mais diversas posições das relações de poder. Segundo Wodak (2001), é através do discurso que os atores sociais constituem o conhecimento, as situações, os papéis sociais, as relações interpessoais e as identidades na interação contínua entre si e com outros grupos.

Ao propor a sua Teoria Social do Discurso, Fairclough avança nos estudos da linguagem ao considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, ao conceber o discurso como um modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos, o autor deixa clara a existência de uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade (FAIRCLOUGH, 1989), argumentando, entretanto, que não devemos incorrer em uma ênfase indevida, seja no caráter constitutivo do discurso em relação ao social, seja na determinação social do discurso, visto que, por um lado, o discurso constitui e representa uma parte importante da realidade social e,

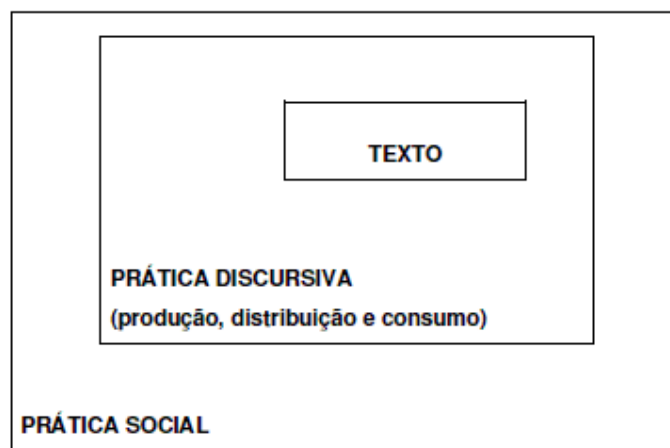
---

<sup>22</sup> Tradução de “[...] the social process as constituted by ‘social practices’, and the ‘material activity’ is as one moment of social practice”.

por outro, contribui para a reprodução, sendo um reflexo de estruturas mais profundas (FAIRCLOUGH, 2001).

Inspirando-se nos trabalhos foucaultianos<sup>23</sup>, o autor afirma que podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, sendo o primeiro a relação de o discurso contribuir para a construção do que é referido como “identidades sociais” e posições de sujeito, para o sujeito social e os tipos de EU; o segundo pela relação de o discurso contribuir para a construção das relações sociais; e o terceiro pela relação de o discurso contribuir para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Partindo dessa concepção, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional de Análise de Discurso, na obra *Discurso e Mudança Social*, que compreende a análise de três dimensões: a análise da prática discursiva, do texto e da prática social<sup>24</sup>. Conforme representado diagramaticamente na figura abaixo:

**FIGURA 1 - Concepção tridimensional do discurso**



**Fonte: Fairclough (2001, p. 101).**

Essa concepção tridimensional é uma tentativa de, segundo o autor, considerar a prática social como algo que os membros das comunidades sociais produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. Pois, para Fairclough, qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto

---

<sup>23</sup> Foucault considera que o discurso aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e de circulação; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e, não somente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta e de uma luta política (FOUCAULT, 2000, p. 139).

<sup>24</sup> Cabe ressaltar que a separação dessas três dimensões no modelo proposto é somente analítica, tendo como objetivo específico a organização da análise.

(análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). A partir da proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), esse modelo sofre alterações, ampliando, por exemplo, a noção de discurso que passa a ser visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos em uma relação dialética.

#### **1.4.1 Da análise linguística: dimensão textual**

Opondo-se à natureza ‘arbitrária’ do signo, as abordagens críticas de análise do discurso não compartilham da concepção de que não haja uma base motivada ou racional para combinar um significante particular com um significado particular, defendendo, assim, a motivação social dos signos e, portanto, a concepção de que há razões sociais para combinar significantes e significados particulares. Pois,

os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são ‘variáveis socialmente e socialmente contestadas’, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230, grifo nosso).

Partindo dessa abordagem, Fairclough considera o texto como uma dimensão do evento discursivo, pois argumenta que, ao produzirem seus mundos (ordenáveis e explicáveis), as práticas dos membros das comunidades sociais são moldadas, de forma “inconsciente”, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza das práticas das relações sociais em que estão envolvidos e que, por isso, os seus procedimentos e práticas podem ser investidos política e ideologicamente. Como ressalta Fairclough, é

preciso lembrar todavia que, embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas ‘entram em disputas em dentro de lutas mais amplas, uma vez que, as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia. (FAIRCLOUGH, *op. cit.*, p. 105, grifo do autor).

Apesar de considerar que, ao analisar textos, sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado, Fairclough propõe uma dimensão para cuidar da análise textual, denominada de *descrição*. Ele argumenta que a análise textual pode ser



organizada de forma ascendente em quatro itens: vocabulário (lexicalização); gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário cuida, principalmente, de palavras isoladas (abordando a questão do significado das palavras, criação de palavras, metáforas); a gramática trata das palavras organizadas em orações e frases (transitividade, tema, modalidade); a coesão, da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual, finalmente, cuida de todas as características organizacionais dos textos.

Ao comentar sobre os efeitos sociais dos textos, Fairclough salienta que os textos como elementos dos eventos sociais causam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles podem causar também efeitos de longa duração: discursos de não aceitação e negação da diferença contribuem para moldar identidades de grupos marginalizados, como por exemplo dos índios xerentes, como “invasores”, “estranhos”, “perigosos”. Assim, de acordo com Fairclough (2003, p. 08), “os textos podem iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação”. Por isso, sua preocupação central é

estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual [...], como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, pp. 99-100).

No entanto, os efeitos sociais dos textos necessitam ser compreendidos e qualificados, pois não se trata de ‘simples causalidade mecânica’, já que não podemos afirmar que determinados aspectos dos textos transformam a vida das pessoas ou causam efeitos políticos (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* MAGALHÃES, 2001) e, muito menos, que agentes sociais não são ‘livres’; uma vez que são socialmente restritos, mesmo não sendo suas ações na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios “poderes causais”, que não são redutíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais, pois agentes sociais tecem textos, configuram relações entre elementos de textos (FAIRCLOUGH, 2003).

Além disso, Fairclough (2003) observa que causalidade não é o mesmo que regularidade, uma vez que não existe uma relação de causa e efeito que seja regularmente associada com um tipo de texto ou com aspectos dos textos. Todavia, os textos produzem

efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social (FAIRCLOUGH, 2001). Pois como afirma Bakhtin,

no enunciado está presente além da materialidade lingüística, também a ‘parte presumida’ que se refere não só ao contexto pragmático imediato, mas também a uma ‘miríade de conexões como o contexto extra verbal. (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2005, p.67, grifo do autor).

Em consonância com esse pensamento, Foucault (1986) assinala que, em seu modo de ser singular (nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material), o enunciado é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. Ele não é, “em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1986, pp. 98-99). Desse modo, um enunciado “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2000, p. 32). Os textos podem, assim,

representar aspectos do mundo (mundo físico, social e mental); realizar relações sociais entre participantes nos eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; e coerente e coesivamente conectar partes dos textos e conectar textos com seu contexto situacional. (HALLIDAY, 1978 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 27).

De acordo com Halliday e Hasan (1976), o texto é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona com um todo com o ambiente no qual está inserido, não sendo mais cabível, portanto, pensá-lo como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de uso da língua em situação de interação. Nesse sentido, Thompson (2004) defende que o contexto social envolve dimensões espaço-temporais constituintes de ações e interações, pois tempo e o espaço determinam que certas ações e modos de interação sejam mais adequados e possíveis que outros.

Halliday e Hasan (1976) consideram o contexto social, baseando-se no trabalho do antropólogo Malinowski, como “contexto de situação” - o contexto específico de uso da linguagem - e “contexto da cultura” - contexto mais amplo das instituições sociais em que a linguagem é usada. Dessa forma, defendem que o poder e a ideologia são noções das quais o analista não pode prescindir se pretende descrever o texto de modo a abranger este último

contexto. Assim, em consenso com a Linguística Sistêmico Funcional, a ADC considera que o contexto<sup>25</sup> tem implicações cruciais para a análise da linguagem em uso. Por isso, Halliday enfatiza que os critérios para descrever o contexto devem ser sociológicos, isto é, “baseados em alguma teoria da estrutura social e de suas mudanças”, já que

se descrevermos o contexto da situação em termos de observações *ad hoc* sobre o ambiente onde a linguagem é usada, poderemos dizer que isto é uma consideração ‘social’ da linguagem, porém dificilmente ‘sociológica’, já que os conceitos nos quais nos baseamos não são parte de nenhum tipo de teoria social geral. (HALLIDAY, 1978 *apud* MEURER, 2005).

Compreender os contextos sociais do uso linguístico é, assim, um esforço para o entendimento do uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam o que, em termos latos e abstratos, entende-se por sociedade. Portanto, a ADC, em seu processo analítico, “considera os sujeitos a partir da sua socialização, e as suas subjetividades e o uso linguístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais” (PEDRO, 1997, p. 21).

Com base nessa perspectiva, e na tentativa de aprimorar cada vez mais a sua proposta de análise de discurso, Fairclough (2003), em continuidade com as discussões em busca de uma análise linguística mais detalhada de textos propostas em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001), utiliza o termo “texto” em um sentido bastante amplo, considerando-o como textos impressos e escritos, listas de compras e artigos de jornal, conversas e entrevistas (faladas), programas de televisão e páginas na Internet. A noção de texto passa a ser entendida, então, como unidade de significado em que se faz uso de recursos semióticos verbais, orais ou escritos, e não verbais, como também imagens, sons, gestos; analisado como um evento num dado contexto sociocultural e histórico de produção, de distribuição e de consumo. Em seu modelo de linguagem como semiótica social, Halliday (1978 *apud* GOUVEIA, 2009) propõe um modelo de descrição da linguagem em uso, abrangendo estratos de níveis fonológico, léxico-gramatical e semântico, sendo que neste último, estão compreendidas as três funções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual.

---

<sup>25</sup> A Análise Crítica do Discurso opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que contexto é uma dimensão fundamental. Mas ao contrário de outras abordagens, conceptualiza o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir de sua natureza de ator ideológico (PEDRO, 1997, p. 20).

Assim, Fairclough (2003) argumenta que a análise de texto é uma parte essencial de análise de discurso, embora a análise de discurso não seja só a análise linguística de textos. O autor salienta que análise de texto não deve ser vista como análise linguística, pois inclui o que chama de “análise interdiscursiva”, ou seja, um olhar sobre os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam. Com isso, defende que há a necessidade de desenvolver abordagens de análise de texto por meio de um diálogo transdisciplinar com perspectivas sobre linguagem e discurso imersos na teoria e pesquisa social para que se desenvolva a capacidade de analisar textos como elementos do processo social. O texto é a atualização do potencial de significado da língua, é

a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. ‘Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado’; ‘o texto é a atualização desse potencial de significado’, o processo de escolha semântica. (HALLIDAY, 1978, p. 122 *apud* GOUVEIA, 2009, pp. 18-19, grifo nosso).

Nessa busca de “longo prazo”, ele aponta, como ponto de partida de análise textual, uma forma de análise social “qualitativa” ancorada na LSF, podendo focalizar apenas alguns elementos dos textos ou muitas características simultaneamente, dando ênfase à análise gramatical e semântica. Para analisar textos com uma visão de seus efeitos sociais que dependem da produção de sentido, já que os efeitos sociais de textos são gerados pela produção de sentido, ou melhor, os sentidos têm mais efeito do que os textos em si, Fairclough (2003) propõe os principais temas a serem analisados em textos: ação, representação, identificação; a cadeia de gêneros e cadeia de textos; a mistura de gêneros e a análise interdiscursiva.

A respeito da produção de sentido, Guimarães (2002) argumenta que a produção do sentido decorre da relação da língua(agem) com seu exterior, já que o sentido se realiza nas relações com o mundo, pois “é um fenômeno socialmente produzido, condicionado aos processos interativos, uma vez que o contexto é inalienável de qualquer atividade interativa para a produção de sentido” (MARCUSCHI, 2007, p. 76). Nessa perspectiva, o sentido é fruto de uma operação complexa com signos na relação com as ações situadas socialmente e não o resultado de instruções que os signos, textos e/ou discursos portam em si mesmos. O enunciado se caracteriza

como elemento de uma prática social [...]. Algo só é enunciado se relacionado a um conjunto de entidades de mesma natureza, outros enunciados. Assim, o seu caráter é necessariamente relacional. (GUIMARÃES, 1989, pp. 73-74).

Ou seja, é impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de uma relação. Nada se mostra a si mesmo na linguagem. A relação do mundo e do discurso é que o mundo adquire sentido ao ser discursivizado. O que quer dizer que ele, para ter sentido, passa a ser enunciado nos dois sentidos (GUIMARÃES, 1989, p.74). Assim, a proposta de Fairclough (2003) se configura como uma análise que dá ênfase ao processo de produção de sentido, procurando analisar como agentes fazem ou ‘texturizam’ textos, estabelecendo relações entre seus elementos.

Quando chegamos aos textos como elementos de eventos sociais, a ‘superdeterminação’ da linguagem por outros elementos sociais torna-se massiva, visto que textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso<sup>26</sup>. Eles são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam textos (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2003), ao discutir a relação entre linguagem e sociedade, propõe que textos possuem efeitos causais, e a análise desses efeitos é parte da análise discursiva de textos. Nesse sentido, ele afirma que

não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética. A linguagem é um processo social, é parte da sociedade. E a maneira como as pessoas usam a linguagem na vida não é apenas socialmente determinada pelas suas relações sociais [...], elas também têm efeitos sociais, no sentido de ajudar a manter (ou, de fato, mudar) essas relações<sup>27</sup>. (FAIRCLOUGH, 2001, pp. 18-19).

---

<sup>26</sup> De acordo com Fairclough (2003), ordens de discurso são a organização e o controle *social* da variação linguística, e os seus elementos (discursos, gêneros, estilos) são, correspondentemente, categorias não puramente linguísticas, mas que fazem o corte através da divisão entre linguagem e ‘não linguagem’, entre o discursivo e o não discursivo.

<sup>27</sup> Tradução de “There is not an external relationship ‘between’ language and society, but internal and dialectical relationship. Language is a social process, [...] a part of society. [...] And the ways which people use language in their most intimate and private encounters are not only socially determined by the social relationships of the family, they also have social effects in the sense of helping to maintain (or, indeed, change) those relationships”.

Desse modo, assim como textos podem ter efeitos causais identificáveis, também há causas sociais implicadas na construção de textos, isto é, a construção de causalidade entre práticas sociais e textos é de mão dupla, o que está ligado ao conceito de ordem do discurso e representações discursivas. Pois, ao criar determinada representação da realidade, “o texto” a constrói como natural e coopera para que a situação seja vista por esse ângulo, o que reduz a possibilidade de que as pessoas se dêem conta de que o texto também contribui para silenciar a existência de outras realidades (MEURER, 2005, p. 102). O poder, então,

não só é mostrado através de [escolhas] de formas gramaticais dentro de um texto, mas também pelo controle [que as pessoas exercem] exercido em uma ocasião social por meio do gênero textual. Frequentemente, é exatamente dentro dos gêneros associados com determinadas ocasiões sociais que o poder é exercitado ou desafiado. (WODAK, 2001, p. 11).

Fairclough e Wodak (1997) salientam que “a análise crítica de um texto significa não somente descrevê-lo apenas em termos de sua estruturação linguística, mas também interpretá-lo e explicá-lo em relação ao seu caráter parcialmente linguístico dos processos e estruturas socioculturais” (*apud* MEURER, 2005, p. 103). Portanto, de suma importância a dimensão de análise de um evento discursivo como prática social, visto que ela procura explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia com o intuito de revelar “a importância da linguagem na produção, manutenção, e mudança das relações sociais de poder para aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1 *apud* PEDRO, 1997, p. 22).

#### **1.4.2 Da análise da produção e interpretação textual e das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo: dimensão discursiva e social**

A Análise de Discurso Crítica (ADC) ancora-se na definição do uso da linguagem como forma de prática social, constitutiva dos sujeitos e relações sociais, contribuindo para a sua reprodução e mudança (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Esse posicionamento, discurso como prática social, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Assim, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da

estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem – suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (*op. cit.*, p. 91).

Nesse sentido, a prática discursiva é constitutiva da estrutura social, pois contribui para reproduzir as identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimento e crença como, também, para transformá-las. É por todas essas razões que Bakhtin (1997; 2000) defende uma perspectiva dialética da linguagem, perspectiva compartilhada por Fairclough, já que considera que a linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da linguagem através dos enunciados. Todo enunciado é um elo na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados. A partir dessa concepção, Barthes (1992) afirma que

o texto único não é acesso (indutivo) a um Modelo, mas entrada de uma rede de mil entradas; penetrar por esta entrada é visar, ao longe, não uma estrutura legal de normas e desvios, uma Lei narrativa ou poética, mas uma perspectiva (de fragmentos, de vozes vindas de outros textos, de outros códigos), cujo ponto de fuga é sempre trasladado, misteriosamente aberto. (BARTHES, 1992, p. 46).

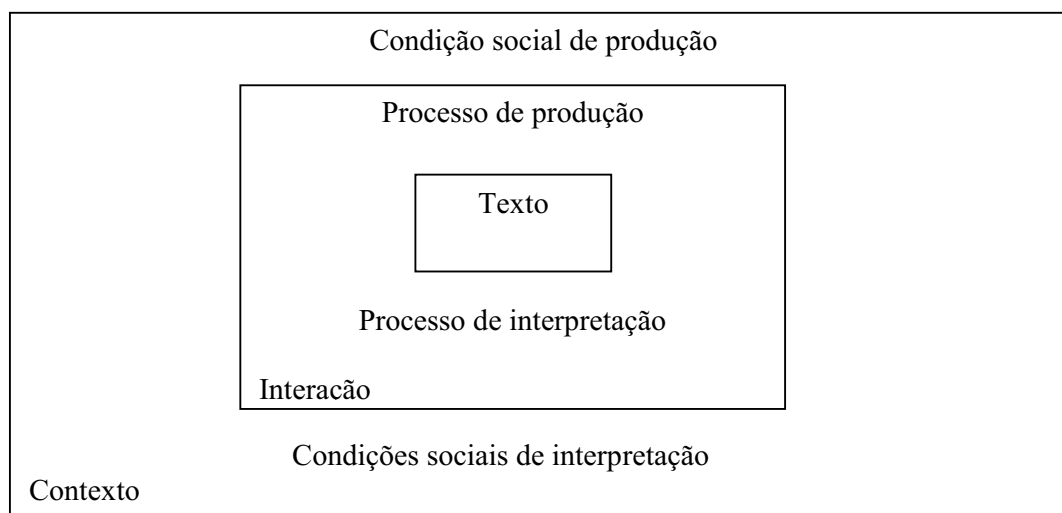
Fairclough (2001) aponta que uma perspectiva dialética é um “corretivo necessário” a uma ênfase indevida na determinação do discurso pelas estruturas discursivas – códigos, convenções e normas -, como também por estruturas não discursivas. Desse ponto de vista, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias individuais, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. A perspectiva dialética considera a prática discursiva contraditória e em luta com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória.

Na mesma linha de pensamento, Kress (1980) sugere que, ao desnaturalizar as práticas discursivas como um conjunto de práticas e os textos de uma sociedade, entendida como um ‘conjunto de comunidades ligadas discursivamente’, e ao tornar visível e manifesto aquilo que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural, os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas lingüístico-discursivas estão imbricadas com as

estruturas sociopolíticas, mais abrangentes, de poder e dominação (KRESS, 1980, p. 85 *apud* PEDRO, 1997, p. 22).

Como observa Fairclough (2001; 2003), a prática social tem várias orientações que podem ser de ordem econômica, política, cultural, ideológica, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzi-las ao discurso. No contexto desta abordagem, entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo das relações sociais. Assim, Fairclough (2001) define discurso como forma de prática social, um elemento da vida social interconectado a outros elementos, que envolve condições sociais de produção e condições sociais de interpretação. Como podemos ver na figura abaixo:

**Figura 2 – Discurso como texto, interação e contexto**



**Fonte: Fairclough (1989, p. 21)**

Com isso, a prática social é descrita como uma dimensão do evento discursivo, mediada pela prática discursiva, que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo de texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. Como aponta Spink,

o conceito de práticas discursivas remete, por sua vez, ‘aos momentos de resignificações’, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, corresponde aos momentos ativos de uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade. (SPINK, 2004, p.45, grifo nosso).



Com base nos estudos althusserianos, gramscianos e foucaultianos, a ADC trabalha então com a noção de prática social como uma dimensão relacionada aos conceitos de ideologia, hegemonia e poder<sup>28</sup>, já que o discurso é encarado sob uma perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica (MAGALHÃES, 2001, p. 17), em que o discurso passa a ser visto como um momento das práticas sociais (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Um dos seus objetivos principais é, portanto, “analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação<sup>29</sup>, revelando quais as estruturas, estratégias ou outras propriedades do texto, falado ou escrito, da interação verbal, ou dos acontecimentos comunicativos em geral, que desempenham um papel nestes modos de reprodução” (PEDRO, 1997, p. 25).

De acordo com essa abordagem, não nos inserimos de forma passiva no mundo social, visto que podemos e somos capazes de atuar como agentes, reconstruindo e redefinindo nossa existência em outras bases (MOITA LOPES, 2001). Pois, o significado é construído pela ação em conjunto dos participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição. Podemos definir, assim, práticas discursivas como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas (SPINK, 2004).

Com esta compreensão, Fairclough (2001) define a prática discursiva como a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo de textos, sendo variada a natureza desses processos entre os tipos diferentes de discurso e de acordo com os fatores sociais. Assim sendo, torna-se, pois, necessário olhar para as propriedades dos textos “com base na sua natureza pontencialmente ideológica, sejam traços

---

<sup>28</sup> Conforme é entendido pela teoria da ADC, as ideologias são construções de práticas a partir de perspectivas particulares que suprimem contradições, antagonismos, dilemas em direção a seus interesses e projetos de dominação (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999). Já os conceitos de hegemonia e poder, são compreendidos como um foco de luta constante sobre os pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001).

<sup>29</sup> Dominação entendida como o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resulta a desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas (Van Dijk, 1993 *apud* PEDRO, 1997, p. 25).

de vocabulário e metáforas, traços gramaticais, pressuposições e implicaturas, convenções de delicadeza, sistemas de toma de vez, estrutura genérica, ou estilo” (PEDRO, 1997, p. 35).

A visão da linguagem enquanto espaço de luta hegemônica é uma das grandes contribuições dos trabalhos de Foucault para a ADC. Ao destacar a face constitutiva do discurso, Foucault (2003) considera que analisar discursos corresponde a especificar sociohistoricamentte as formações discursivas<sup>30</sup> interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições. Pois, cada grupo social sanciona discursos como verdadeiros e outros como não-verdadeiros, de acordo com a sua ‘política geral de verdade’ (FOUCAULT, 2004, p.12, grifo do autor).

Consoante Foucault, os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam e, por isso, o discurso não é simplesmente algo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação da sociedade, mas sim aquilo pelo que se luta. Nesse sentido, segundo Foucault (1979), nossas práticas discursivas não são opacas, mas norteadas por crenças, visões de mundo, ideologias, e são atravessadas, imprescindivelmente, por instâncias de poder.

Nessa perspectiva, o importante para a ADC é desvendar a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam, ou seja, revelar as relações de poder que se instauram pela prática discursiva. Isso porque o poder não é uma força estranha ao discurso que, em um determinado momento, dele se apodera. O poder mora no interior do próprio discurso, fazendo parte da sua arquitetura, pois todo dispositivo de enunciação é um dispositivo de poder (FOUCAULT, 2004).

De acordo com Fairclough (1989, p 40),

os tipos de discurso e as ordens do discurso variam entre as culturas.  
Nas práticas discursivas cotidianas, [...] determinados grupos tendem a

---

<sup>30</sup> A noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault que caracteriza, em Arqueologia do saber, a formação discursiva, ao mesmo, em termos de dispersão, de raridade, de unidade dividida. Sendo assim, um lugar de constituição do sentido, pois o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

restringir os tipos de discurso que podem ser utilizados pelo grupo cultural dominante<sup>31</sup>. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 40).

Por isso, o interesse do analista se desloca da estrutura para os processos, uma vez que a análise não deve se fixar no estudo das representações em si, mas na maneira como essas representações são realizadas e nos diversos procedimentos que, segundo Foucault, cerceiam e controlam os discursos na sociedade. Assim, Fairclough (2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) operacionalizam a teoria foucaultiana e bakhtiniana com o intuito de criar um método crítico para o estudo do discurso visando a desconstrução ideológica de discursos que integram práticas sociais para intervir de alguma maneira na sociedade, desvelando as relações de dominação, produzindo assim, mudanças que favoreçam sujeitos que se encontram desfavorecidos socialmente.

Assim sendo, práticas sociais podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social, uma vez que são estabelecidas em rede de maneira particular e cambiante (FAIRCLOUGH, 2003). Por esta razão, salienta o autor, textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam textos.

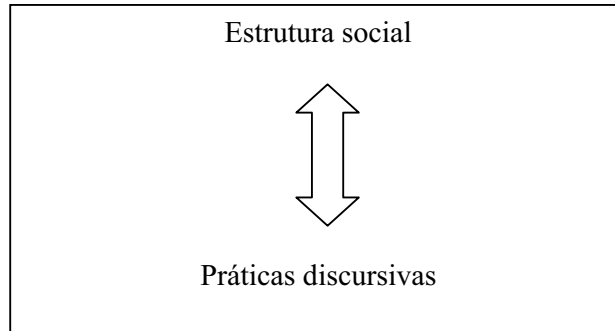
Nessa medida, práticas sociais são articulações de diferentes tipos de elementos sociais associados com áreas particulares da vida social que articulam o discurso juntamente com outros elementos sociais não discursivos. Pode-se afirmar, portanto, que eventos sociais são causativamente moldados por redes de práticas sociais, na medida em que as práticas sociais definem maneiras particulares de ação, e embora os eventos reais possam, mais ou menos, diferir dessas definições e expectativas – uma vez que eles perpassam diferentes práticas sociais e também por causa dos poderes causativos dos agentes sociais-, eles ainda são, em parte, moldados por práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

---

<sup>31</sup> Tradução de “discourse types and orders of discourse vary across cultures. But in such gatekeeping encounters, white middle-class gatekeepers are likely to constrain the discourse types which can be drawn upon to those of the dominant cultural grouping”.

As estruturas sociais não são somente determinadas pelo discurso, elas são um produto do discurso em uma relação dialética, conforme representado na figura abaixo:

**Figura 3 – Relação dialética entre estrutura social e prática social**



**Fonte: Fairclough (1989, p. 31)**

Em relação a essa centralidade do conceito de práticas, Resende (2009) argumenta que é decorrente do tipo de relações estabelecidas entre estruturas sociais e a atividade social. Sobre essa relação, a autora, ancorada em Fairclough (2003) e Bhaskar (1998), apresenta o modelo transformacional da relação entre estruturas e atividades sociais, em que as estruturas sociais são concebidas como coerção da atividade e também recurso para atividade, o que implica, de acordo com Bhaskar (1998), o caráter recursivo da vida social: agentes produzem e transformam as estruturas que utilizam em suas atividades. Isso significa que as estruturas sociais são também resultados de ações sociais e, portanto, são também possíveis objetos de transformação. O que denota os efeitos construtivos que o discurso tem sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e credos. Assim, a relação transformacional entre estrutura e ação social assegura que hegemonias são articulações em relativa permanência.

Segundo Resende (2009), na ontologia que orienta a ADC se mantém a noção essencial de que os elementos da prática social - discurso, relações sociais, fenômeno mental, atividade material -, embora em relação de interiorização, não se podem reduzir um ao outro. Assim, os componentes ontológicos do mundo social são, nessa perspectiva, as estruturas de ações sociais, práticas, posições e relações sociais, eventos, identidades, ideológicas, discursos e textos.

Desse modo, toda prática social é composta de momentos que se articulam e que não podem ser reduzidos um ao outro, segundo Fairclough (2001), existe uma relação dialética entre os elementos das práticas sociais, o que significa a ‘interiorização’ de uns por outros, sem que haja redução entre eles. As relações sociais, as identidades sociais, os valores e a consciência cultural apresentam uma faceta discursiva (semiótica), muito embora sejam teorizados e pesquisados de forma diferente da linguagem. Esses momentos são: discurso, atividade material, relações sociais e fenômenos mentais.

Conforme argumenta Harvey (1996 *apud* FAIRCLOUGH, 2003), as relações entre esses diferentes elementos da prática social são dialéticas, configurando uma maneira de apresentar o fato aparentemente paradoxal de que, embora o elemento discursivo de uma prática social não seja o mesmo que a sua relação social, por exemplo; cada um, em um sentido, contém ou internaliza o outro. Pois a relação social é em parte de natureza discursiva, o discurso é em parte relação social.

Desse modo, o discurso é visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos, constituindo uma relação dialética de articulação e internalização, pois, como apontam Chouliaraki e Fairclough, uma prática particular traz consigo diferentes elementos da vida (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Assim, uma vez que esses diversos elementos da vida são trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chama-los ‘momentos da prática’ e ver cada momento como ‘internalizando’ os outros sem ser redutíveis a eles (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999 *apud* RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 38).

### **1.5 Dimensões discursivas das práticas sociais**

Nas práticas sociais, o discurso se apresenta como ação, representação e identificação, que de acordo Fairclough (2003), configuram os principais significados do discurso, correspondendo, respectivamente, a gêneros, discursos e estilos. Assim, o discurso figura primeiramente como parte da ação, pois uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, o que nos possibilita distinguir diferentes gêneros como diferentes maneiras de (inter) agir discursivamente. Em segundo lugar, o discurso figura nas representações que

sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão. A representação é claramente substância discursiva e podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições. Em terceiro lugar, discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares.

Assim, partindo de uma visão multifuncional da linguagem e trazendo no centro de sua concepção uma postura emancipatória, que se empenha para tentar produzir transformações sociais por meio da análise crítica de discurso, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001; 2003; 2006) enfatizam que cada vez mais o diálogo entre as teorias sociais e lingüísticas, especialmente, entre a ADC e a LSF, devem se afinar uma vez que essa visão multifuncional da linguagem torna possível investigar como escolhas lexicogramaticais simultaneamente constituem representações, relações sociais e identidades sociais no texto (CHOULIARAKI, 2000). Nesse sentido, Fairclough (2003) propõe uma recontextualização da perspectiva multifuncional da linguagem em LSF. As três macrofunções apresentadas por Halliday (2004) (interpessoal – ideacional – textual) são renomeadas por Fairclough (2003) para significados.

Halliday (1994) define a função ideacional da linguagem como uma função de *representação* da experiência, um modo de modelar a ‘realidade’ na língua, considerando que os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana por meio de relação simbólica, e que por isso, essa função trata da expressão lingüística do conteúdo ideacional, presente em todos os usos da linguagem. A função interpessoal refere-se ao significado da perspectiva de sua função no processo de interação social, da língua como ação, uma vez que trata dos usos da língua para expressar relações sociais e pessoais e está presente em todos os usos da linguagem, bem como a função ideacional. A função textual está relacionada aos aspectos semânticos, gramaticais, estruturais, que devem ser analisados no texto com vistas ao fator funcional, na medida em que a seleção de estruturas textuais relaciona-se a contextos sociais de interação.

Essas macrofunções são inter-relacionadas, podendo quaisquer textos ser analisados sob cada um desses aspectos (HALLIDAY, 1994). O que significa que todo enunciado é multifuncional em sua totalidade e serve simultaneamente a diversas funções. O texto, sendo

analisado a partir desse modelo sistêmico-funcional, é olhado como espaço multifuncional onde, do ponto de vista ideacional, se representa a experiência do mundo, bem como os sistemas de conhecimento e de crença; do ponto de vista interpessoal, se constitui a interação social entre participantes, sujeitos sociais, identidades, bem como relações sociais entre categorias de sujeitos e, do ponto de vista textual, se procede à ligação de parte de um texto num todo coerente e de textos a contextos situacionais (PEDRO, 1997, p. 35).

Dessa forma, Fairclough (2003), ao se apropriar do postulado da Linguística Sistêmico Funcional, efetiva uma operacionalização dessas três macrofunções de Halliday para dar origem aos três tipos de significado do discurso, defendendo que a análise de texto deve ser vista não só como análise linguística já que ela também inclui ‘análise interdiscursiva’. Para Fairclough (2003), *a representação* corresponde à função ideacional de Halliday; *a ação* se aproxima de sua função interpessoal; e *a identificação* está na função interpessoal.

Segundo o autor, podemos ver ação, representação e identificação simultaneamente em textos inteiros e em pequenas partes de textos, e por isso focalizar a análise de textos na interação de ação, representação e identificação traz uma perspectiva social para o âmago do texto, para o seu mais afinado detalhe. Ele defende que há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros, discursos e estilos são, na ordem, *meios* relativamente estáveis e duráveis de agir, representar e identificar. São tidos como elementos de ordens de discurso<sup>32</sup> no nível da prática social.

Fairclough (2003) aponta que, quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interconexas: (a) olhando-as em termos dos três aspectos do significado: ação, representação e identificação e modo como são realizadas nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática,); (b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao perguntar que gêneros, discursos e estilos estão ali delineados, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto.

---

<sup>32</sup> De acordo com Fairclough, ordem do discurso é o aspecto semiótico de uma ordem social. Assim, a ordem do discurso é uma maneira em que as diferentes variedades discursivas e os diferentes tipos de discurso são postos juntos na rede (FAIRCLOUGH, 2003, p. 183).

Desse modo, cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde a um tipo de significado. O significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional visto que a ação legitima/questiona relações sociais; o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional; e por sua vez, o significado identificacional refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária.

Nessa perspectiva, Fairclough (2003) defende que há uma relação dialética entre esses significados, pois, como afirma Foucault (1994) - embora este autor não use a categoria de dialética -, esses sistemas, na prática, originam-se de três grandes áreas, sendo elas as relações de controle sobre as coisas, as relações de ação sobre outros, as relações consigo mesmo. O que não significa que cada uma dessas três áreas é completamente estranha às outras, pois como é sabido, o controle sobre as coisas é mediado por relações com outros; e relações com outros, por sua vez, requerem relação da pessoa com a própria pessoa, e vice-versa.

Essas formulações foucaultianas apontam, segundo Fairclough (2003), para a complexidade dentro dos três aspectos de significado, pois a representação tem a ver com conhecimento e por meio do controle sobre coisas; a ação está relacionada, de modo genérico, com a relação com os outros, mas também com a ação sobre os outros e com o poder; e a identificação se liga com as relações com a própria pessoa, ética e assuntos morais. Assim, essas formulações enriquecem o entendimento de textos mediante a conexão dos três aspectos do significado com uma variedade de categorias nas teorias sociais.

Dessa forma, ele apresenta esses significados como dialeticamente relacionados, visto que há um sentido em que cada um internaliza os outros (HARVEY, 1996 *apud* FAIRCLOUGH, 2003), pois “considera que representações particulares (discursos) podem desempenhar de modo particular ações e relações (gêneros), e apontar modos de identificação (estilos)”. Já que

mudança social inclui mudança no caráter dos eventos sociais, nas práticas sociais e na rede de práticas sociais e (a longo prazo) nas estruturas sociais; e



portanto, inclui mudança no caráter dos textos, nas ordens do discurso e (a longo prazo) na linguagem<sup>33</sup>. (FAIRCLOUGH, 2006, pp. 32-33).

Os conceitos de gênero, discursos e estilos – como modos relativamente estáveis de ação discursiva, de representação discursiva e de identificação discursiva, respectivamente – associados ao conceito de ordens do discurso e à multifuncionalidade da linguagem trazem a vantagem de ressaltar o caráter socialmente estruturado da variabilidade linguística, em termos de possibilidade de recombinação de elementos discursivos em textos específicos de práticas particulares e de associar essa variabilidade às funções sociais da linguagem – os modos como agimos, representamos e identificamos discursivamente estão associados às práticas de que participamos, e têm efeito na reprodução/transformação dessas mesmas práticas (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, Fairclough argumenta a favor de uma análise do hibridismo interdiscursivo nos textos, pois ela gera um potente recurso para fortalecer a pesquisa baseada nessas perspectivas, oferecendo um nível detalhado de análise que não pode ser conseguido com outros métodos.

Podemos distinguir, de acordo com o autor, as relações externas e internas de textos, sendo a análise das relações externas de textos a análise de suas relações com outros elementos de eventos sociais e, mais abstratamente, práticas sociais e estruturas sociais. Já a análise das relações de textos com outros elementos de eventos sociais inclui análise de como eles figuram em ações, identificações, e representações. Ele aborda ainda, uma outra dimensão para as relações externas: relações entre um texto e outros textos externos a ele, como elementos de outros textos são incorporados ‘intertextualmente’ e, como esses textos podem ser ‘textos de outras pessoas’, como as vozes de outros são incorporadas; como outros textos são referenciados, compreendidos, dialogados, e assim por diante.

Esse conjunto de assimetrias entre participantes nos acontecimentos discursivos em muito interessa à ADC, visto que a partir da eventual capacidade desigual desses participantes para controlar a produção dos textos, a sua distribuição e o seu consumo – e, portanto, a forma dos textos – em contextos socioculturais particulares podemos perceber o papel do discurso na manutenção de relações desiguais de poder (PEDRO, 1997, p. 35). Como aponta Resende

---

<sup>33</sup> Tradução de “social change includes change in the character of social events, in social practices and the networking of social practices and (in the long run) social structures; and in so doing it includes change in the character of texts, in orders of discourse and (in the long run) in languages”.

(2009), a relação entre práticas sociais e ordens do discurso e o foco na estruturação social das práticas implica que os recursos e constrangimentos das estruturas sociais também incidem sobre a estruturação do potencial semiótico e essa estruturação tem efeito na configuração dos eventos discursivos.

### **1.5.1 Significado acional e gêneros do discurso**

Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio histórico e cultural. Os gêneros, constituem assim, de acordo com Fairclough, os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais: nós poderíamos dizer que (inter)agir nunca é apenas discurso, mas é em geral principalmente discurso. Assim, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, nós estamos perguntando como ele figura na ação social e interação em eventos sociais e como contribui para isso (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

Nessa perspectiva, Fairclough utiliza ‘gênero’ para um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com um tipo de atividade socialmente aprovado, que implica não somente em um tipo particular de texto, mas também em processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos, considerando que os gêneros têm distribuição e consumo diferentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161). Assim, considera que as mudanças na prática social são manifestadas não só no plano da linguagem, nas mudanças dos sistemas de gêneros, mas também em parte provocadas por tais mudanças, pois, como afirma Bakhtin (1986 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 162), “os gêneros são as correias de transmissão da sociedade para a história da linguagem”.

De acordo com Fairclough (2001; 2003), os gêneros se configuram como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social de uma comunidade sendo fruto de trabalho coletivo, contribuindo assim, para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa; atividades discursivas socialmente estabilizadas que ‘podem se prestar’ aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, visto que são a nossa forma de inserção, ação e controle social. A produção de gêneros textuais, ressalta Bazerman (2005), é acima de tudo a produção de fatos

sociais; os textos consistem em ações sociais significativas realizadas mediante a linguagem, já que estão imbuídos de valores, e tais valores são também sistemas de coerção social que ajudam a organizar o poder na sociedade.

Desse modo, os gêneros não são um reflexo da estrutura social, mas parte da própria estrutura, contribuindo para a manutenção e para o surgimento de relações sociais e relações de poder social, “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”. Pois “em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso” (MARCURSCHI, 2008, p. 162). O que quer dizer que os gêneros são modos diferentes de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas. Como afirmam Eggins e Martin,

os linguistas definem os gêneros funcionalmente em termos dos seus objetivos sociais. Assim, gêneros diferentes são modos diferentes de usar a língua para cumprir diferentes tarefas culturalmente estabelecidas, e textos de diferentes gêneros são textos que cumprem objetivos diferentes na cultura. Assim, o reflexo mais significativo nas diferenças de objetivo são as etapas estruturais pelas quais se desenvolve um texto. A teoria de gênero sugere que textos que realizam diferentes atividades na cultura se desenvolvem de modos diferentes, organizando-se em diferentes etapas ou estádios. (EGGINS & MARTIN, 1997, p. 236 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 28).

De acordo com Miller (1994 *apud* MARCURSCHI, 2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situação sociais particulares. Como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual (*apud* MARCURSCHI, 2008, p. 154). Assim, os “gêneros são importantes para a sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea, como por exemplo, nas relações estruturais entre governo (local), comércio, universidades, mídia” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29).

Fairclough (2003) salienta que a relação entre textos e gêneros é potencialmente complexa, já que um texto pode conter mais de um gênero, isto é, pode ser uma mistura de gêneros. Através dessa mistura, a mudança se manifesta parcialmente na emergência de um novo gênero dentro da cadeia de gêneros. Nesse caso, um gênero dentro da cadeia entra, caracteristicamente, em relações tanto retrospectivas como prospectivas com gêneros que o precedem e o seguem, as quais podem progressivamente levar a hibridização do gênero através de um tipo de assimilação aos gêneros precedentes e subsequentes. Isso se dá, segundo Jameson (1991) e Harvey (1990) (*apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 33), devido às maneiras em que as fronteiras sociais são ofuscadas na vida social contemporânea e para as formas de ‘hibridismo’ ou mistura de práticas sociais resultantes da pós-modernidade.

Nessa perspectiva, quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gêneros, perguntamos como a forma textual interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais, “já que gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p.65). As formas de ações e interações em eventos sociais são definidas por práticas sociais e modos pelos quais eles organizam-se em redes de comunicação. Assim, as transformações sociais podem ser vistas como mudanças na rede de comunicação de práticas sociais, o que gera também, mudanças na forma de ação e interação, que inclui mudança nos gêneros.

Essa mudança é fruto da combinação de diferentes gêneros juntos, pois novos gêneros aparecem por meio de combinações de gêneros já existentes. Desse modo, uma cadeia de eventos deve envolver uma cadeia ou rede de comunicação diferentes, interconectada em textos que manifesta uma corrente de diferentes gêneros. Um texto particular ou interação, não está “em” um gênero particular, pois, como afirma Barzeman (2009, p. 31), apesar de a identificação de gêneros através de características ser um conhecimento muito útil para interpretarmos e atribuímos sentido as “práticas discursivas e sociais”, isso nos dá uma visão incompleta e enganadora de gênero, uma vez que ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo-os como atemporais e iguais para todos os observadores e ignorando o papel dos indivíduos na construção de sentidos.

Os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam, emergindo nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e

compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BARZEMAN, 2009). Assim, segundo Fairclough (2003), há uma grande variação em relação ao gênero, podendo alguns atuarem em escala local, associados a redes de práticas sociais relativamente limitadas, e outros atuarem em escala global - (inter) ação através de rede de comunicação (gêneros de domínio).

Além das diferenças na escala de atuação, Fairclough (2003) aponta outras diferenças entre gêneros em relação ao grau de estabilização e em relação às terminologias estabelecidas para gêneros. No que tange ao grau de estabilização e homogeneização, ele aponta que há gêneros bem definidos (artigos científicos), enquanto há outros totalmente variáveis e em fluxo (anúncios em murais acadêmicos). Isso se dá pelo fato de que “neste período de rápida e profunda transformação social, há uma tensão entre pressão para a estabilização e pressão entre o fluxo e mudança” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).

Já no que tange às terminologias, ele aponta que não há terminologias estabelecidas para gêneros, pois alguns gêneros têm bem definidos nomes interiorizados em práticas sociais no qual são usados, enquanto outros não. Portanto, onde ainda há nomes bem definidos, ele salienta que devemos tratá-los com cautela, porque o esquema de classificação sobre a origem de onde são baseados deve dar uma impressão errada sobre o que acontece atualmente, como é o caso do gênero seminário.

Fairclough (2003) propõe, assim, a verificação do caráter interdiscursivo de um texto (a mistura particular de gêneros, discursos e estilos) como realizado na semântica, na gramática e no léxico (vocabulário), característica do texto nos vários níveis de organização textual. Gêneros são realizados no sentido de ação e formas de um texto, discurso na representação de significados e formas, estilo no sentido representacional e formas. Isso significa que a relação semântica particular ou relação de categoria gramatical e relações serão primariamente<sup>34</sup> associadas com outros gêneros, ou discursos, ou estilos. Portanto, os gêneros discursivos também podem variar em relação aos níveis de abstração, distinguindo-se em: pré-gêneros, gêneros situados e gêneros fragmentados ou desencaixados.

---

<sup>34</sup> De acordo Fairclough (2003, p. 68), primariamente, porque não há relação de um para o outro, então por modalidade de instâncias serão vistos como primariamente associados aos estilos, mas também ligados a gêneros e discursos.

Os pré-gêneros, conceito apresentado por Swales (1990) na obra *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*, e adotado por Fairclough (2003), são categorias abstratas, que transcendem redes particulares de práticas sociais e que fazem parte da composição de diversos gêneros situados (FAIRCLOUGH, 2003, p. 69). Para Swales (1990), um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva<sup>35</sup> original e, portanto, constituem a razão do gênero (que) dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo (*apud* SWALES, 2009, p. 22).

Como exemplos de pré-gêneros, são apresentados a narrativa, a descrição, a argumentação e a conversação, já que são potenciais abstratos que podem ser utilizados na produção de vários tipos de textos. Os gêneros situados são aqueles específicos de uma rede de comunicação particular de práticas semelhantes, como por exemplo, a entrevista etnográfica. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 56), “eles podem conter vários pré-gêneros na composição de um texto”. Nesse caso, Fairclough (2003) argumenta que haverá um pré-gênero predominante e diversos subgêneros articulados na composição genérica do texto.

Os gêneros fragmentados ou desencaixados são aqueles dispersos, desenvolvidos de prática de rede de comunicação social onde inicialmente tornam acessível como uma espécie de tecnologia social, que transcendem ambas diferenças entre rede de comunicação de práticas e diferenças de escalas. De acordo com Fairclough (2003), há um processo histórico-social envolvido, o qual Giddens (1991) tem chamado *desencaixe*<sup>36</sup>. De acordo com Giddens, a modernização e a modernidade são baseadas em um processo, segundo o qual uma idéia fixa e estreita de “lugar” e “espaço” (que prevalece nos tempos modernos) são gradualmente destruídas por um cada vez maior conceito de “tempo universal”. Enfim, textos podem

---

<sup>35</sup> Atrelada à noção de gênero, Swales concebe a noção de comunidade discursiva, relaciona à produção de textos como uma atividade social que se realiza de acordo com convenções discursivas específicas e revela o comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo (*apud* SWALES 2009, p. 23).

<sup>36</sup> Giddens (1991) sugere que existem dois tipos de mecanismos de *desencaixe*: Fichas simbólicas e Sistemas Peritos. As comunidades feudais e tradicionais foram marcadas pelos mercados e feiras locais, sendo o dinheiro um exemplo claro das fichas simbólicas. Já os Sistemas peritos surgem como resultado das revoluções científicas e o aumento em conhecimento técnico e o conseqüente aumento na especialização. Por causa da sua afirmação de suas formas de conhecimento “científica” e “universal” estes sistemas especialistas não são dependentes de um contexto e podem, a partir disso, estabelecerem relações sociais através de grandes períodos de tempo e espaço.

combinar diferentes gêneros em várias formas seja misturando-os ou tornando-os híbridos, combinando-os em formatos ou hierarquizando-os em gêneros principais e subgêneros.

Além da forma de estrutura ou organização de um texto (estrutura genérica), o significado acional pode ser analisado em textos por meio das relações entre oração e sentenças (semântica); as relações formais, inclusive as gramaticais; os tipos de mudança, fala, função, disposição – modo; e o modo que outros textos e vozes são incorporadas – a intertextualidade.

Um número de questões de pesquisa social pode ser esclarecido se for focalizado nessas relações semânticas, segundo Fairclough. Entre elas, o autor destaca a questão de legitimação (baseando-se em Habermas, 1976; van Leeuwen e Wodak, 1999; Borges e Luckmann, 1966), uma vez que as pessoas constantemente transformam sua vida social, o que dizem ou escrevem por meio de reivindicação e questionamento da legitimidade das ações que são tomadas, dos procedimentos que existem nas organizações e assim por diante. Isso significa que análise textual é um recurso significante para pesquisar a legitimação.

Uma outra questão destacada é a equivalência e diferença (baseando-se em Laclau e Mouffe, 1985), pois essas são, respectivamente, tendências em direção à criação e à proliferação das diferenças entre objetos, entidades, grupo de pessoas, e ao colapso ou à submissão das diferenças pela representação de objetos, entidades, grupos de pessoas como equivalentes umas às outras.

Fairclough (2003) cita quatro tipos de estratégias principais para a legitimação, também distinguidas por Van Leeuwen (1997) e Van Leeuwen e Wodak (1999), conforme explicitadas no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Estratégias de legitimação**

<b>1. Autorização</b>	Legitimação por referência à autoridade de tradição, costume, lei, e de pessoas nas quais algum tipo de autoridade institucional é investido.
<b>2. Racionalização</b>	Legitimação pela referência à utilidade da ação institucionalizada, e à sociedade de conhecimento construída para dotá-la com validade cognitiva.

<b>3.Avaliação moral</b>	Legitimação por referência aos sistemas de valores.
<b>4. Mythopoesis</b>	Legitimação transmitida por meio da narrativa.

**Fonte: Fairclough (2003)**

Equivalência e diferença estão na parte textual das relações e isso é frutífero para “operacionalizar” este ponto teórico mais abstrato na análise textual, identificando como as entidades de vários tipos (pessoas, objetos, organizações etc.) são diferenciadas nos textos, e como as diferenças entre elas desmoronam-se pelas relações textuais de equivalência. A terceira questão levantada é quanto à aparência e à realidade. Uma forma clássica de crítica de acordo com a tradição marxista é direcionada à análise econômica, política e social, que não vai além da superfície da aparência às “subjacentes” realidades e valoriza as coisas mais que as considera como efeitos causais das estruturas.

Em relação a equivalências e diferenças, Laclau e Mouffe (1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p.104) teorizam o processo político (hegemonia) em termos do trabalho simultâneo de duas “lógicas” diferentes: uma lógica de “diferença”, que cria diferenças e divisões, e uma lógica de “equivalência”, que subverte a existência de diferenças e divisões. Assim, Fairclough sugere que isso possa ser visto como uma caracterização geral dos processos sociais de classificação: pessoas em todas as práticas sociais estão constantemente dividindo e combinando – produzindo (também reproduzindo) e subvertendo divisões e diferenças, para que possamos ver esses processos como parte do momento textual do processo social de classificação.

De acordo com Fairclough (2003), podemos identificar os seguintes cenários de negociação da diferença:

**Quadro 2 – Cenários de negociação da diferença**

1	Abertura, aceitação e reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença.
2	Acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo significado, normas, poder.



3	Tentativa de resolver ou superar a diferença.
4	Colocação da diferença “entre parênteses”, com foco na semelhança e solidariedade.
5	Consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder, suprimindo diferenças de significado e norma.

**Fonte: Fairclough (2003)**

Esse cenário pode ser combinado de diversas maneiras pelos eventos sociais, interações e textos, visto que não se configura como uma tipologia de eventos e interações sociais reais. Fairclough (2003) afirma que discursos são entidades duradouras que nos remetem a um nível mais abstrato de práticas sociais, e que precisamos claramente incluir a questão de quanto as orientações para a diferença são institucionalizadas em eventos sociais particulares – e trabalhadas ‘interacionalmente’ nos eventos, bem como textos, regulados pela agência de participantes, estruturas sociais e práticas sociais.

Uma categoria de análise fundamental neste cenário é a intertextualidade, considerada fundamentalmente por Fairclough (2003, p. 39), além de marcar a presença material de outros textos dentro de um texto (citações), referindo-se a uma gama de possibilidades. Ele defende que, para relatar um discurso, podemos ecoar, parafrasear, resumir em discurso indireto, não nos restringindo apenas ao discurso direto. Fairclough relaciona suposição com intertextualidade, visando abarcar termos de teor implícito nos textos, visto que textos fazem suposições, pois tudo que é ‘dito’ em um texto é ‘dito’ numa relação de contraste com o ‘não-dito’, mas tomado como dado.

Como afirma Bakhtin (2000), cada enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera, não sendo indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes; conhecendo-se uns nos outros, refletindo-se mutuamente. Está, portanto,

repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como ‘uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera’. (BAKHTIN, 2000, p. 316).

Assim, na intertextualidade, suposições conectam um texto a outros, a um ‘mundo de textos’. A diferença entre suposições e intertextualidade é que as suposições, geralmente, não são atribuídas ou atribuíveis a textos específicos. É muito mais uma questão de relação entre o

texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago. Ambas, intertextualidade e suposição, podem ser vistas como alegações por parte do ‘autor’ – alegando que o discurso relatado foi realmente dito, que o material suposto já havia sido realmente dito ou escrito em outro lugar, que os interlocutores de fato já haviam ouvido ou lido isso em outro lugar.

Um contraste importante entre intertextualidade e suposição é que aquela marca largamente a diferença, trazendo outras vozes para o texto, enquanto esta reduz em demasia a diferença, assumindo um campo comum. Ou seja, a intertextualidade acentua a dialogicidade do texto, o diálogo entre a voz do autor do texto e outras vozes, enquanto a suposição a diminui. Assim, a orientação para a diferença traz para a cena graus e formas de dialogicidade nos textos. Textos são inevitavelmente e irremediavelmente dialógicos no sentido de que qualquer totalidade é uma conexão entre uma cadeia muito complexa e organizada e outras totalidades’ com as quais os textos entram num tipo de relação ou outra (BAKHTIN, 1986, p. 69 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 44).

As suposições são classificadas em três tipos principais: as suposições existenciais (suposições a respeito do que existe); as suposições proposicionais (suposições sobre o que é ou pode ser ou será o caso); as suposições morais ou valorizadas (suposições sobre o que é bom ou desejável). Ele esclarece que a suposição pode ou não ser textualmente desencadeada e que está relacionada ao discurso tendo uma grande importância em termos de função ideológica do texto.

Fairclough distingue também dois tipos de intertextualidade, a atribuída e não-atribuída. Quando a intertextualidade é atribuída, pode ser especialmente atribuída a um grupo particular de pessoas, ou vagamente atribuída. Quando a fala ou escrita do outro são relatados, dois textos diferentes, duas vozes diferentes são trazidas para o diálogo, e, potencialmente, duas perspectivas diferentes, bem como objetivos, interesses, entre outros (VOLOSHINOV, 1973 *apud* FAIRCLOUGH, 2003). No caso da intertextualidade não-atribuída, as vozes presentes podem ser identificadas, entretanto, não há menções ou marcas explícitas (como por exemplo, aspas, citações) que as distingam.

Podemos concluir que é importante notarmos, na análise das práticas discursivas e sociais, que para qualquer texto particular, há um conjunto de outros textos e um conjunto de

outras vozes potencialmente relevantes incorporadas no texto e que é de suma importância nos atentarmos para quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos, e que ausências significantes há neste processo. Pois, ao estudar o discurso de uma perspectiva crítica precisamos “examinar os contextos institucionais de uso específico da linguagem nos quais as pessoas estão agindo e revelar o que fazem nessas práticas na constituição de identidades sociais” (MOITA LOPES, 2003, p. 26).

### **1.5.2 Significado representacional e discurso**

Discurso é entendido por Fairclough (2003, p. 26) como uma forma abstrata de representar o mundo material, de constituir maneiras particulares de representar aspectos do mundo (processos, relações e estruturas do mundo material, pensamentos, sentimentos, crenças). Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas às diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, suas identidades, e as relações sociais que estabelecem com outras pessoas. Assim, o significado representacional dos textos possui relação com os modos de representação do mundo.

Ao falar de discursos como diferentes modos de representação, Fairclough (2003) salienta que estamos sugerindo um grau de repetição, de comunalidade, no sentido de que eles são divididos por grupos de pessoas e pela estabilidade ao longo do tempo. Em qualquer texto, provavelmente encontraremos diferentes representações de aspectos do mundo, mas não podemos chamar cada representação de um discurso separado. Discursos transcendem tais representações concretas e locais, pois um discurso particular pode, como defende Fairclough, produzir muitas representações específicas. Portanto, discursos diferem no grau de repetição, de comunalidade, de estabilidade ao longo do tempo, e em relação à sua “escala”, isto é, quanto do mundo eles incluem, e, conseqüentemente, na variedade de representações que eles produzem.

Um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição. Quando discursos entram em competição em um texto, é comum haver um discurso “protagonista” e um “antagonista”, servindo a articulação, nesse caso, a propósitos de negação de um discurso em nome da afirmação de outro (FAIRCLOUGH, 2003, p. 126). Dessa forma, um mesmo

aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos, e textos representando o mesmo aspecto do mundo podem, por conseguinte, articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas. Assim, a identificação de discursos articulados e da maneira como são articulados em um texto pode ser realizada pela análise interdiscursiva, visto que a heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada, de acordo com Fairclough (2003), de interdiscursividade.

Uma categoria de análise do significado representacional muito profícua é a do significado de palavra. Segundo Fairclough (2001, p. 230), as palavras têm tipicamente ‘vários significados’, e estes são ‘lexicados’ tipicamente de várias maneiras, o que significa que, como produtores, estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras; e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram e que valores devemos atribuir a elas.

Entretanto, essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual, já que os significados das palavras e a lexicalização dos significados são questões que são socialmente variáveis e socialmente contestadas, representando processos sociais e culturais mais amplos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 230). Assim, há um modo de representar as pessoas como basicamente racionais, indivíduos separados e unitários, cuja identidade como seres sociais é secundária, já que as relações sociais são vistas como admitidas por indivíduos preexistentes

Nesse sentido, a maneira como os atores sociais são representados em textos pode revelar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. Ou seja, quando se envolvem na construção do significado, as pessoas estão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem os outros (MOITA LOPES, 2003, p. 25). Desse modo, a representação dos atores sociais é uma categoria de muita importância para se acessar o significado representacional em textos.

### 1.5.2.1 Representação dos atores sociais

Sobre a representação dos atores sociais, Theo van Leeuwen (1997; 2008) relaciona os atores sociais ao contexto sócio-cultural, baseando-se na gramática funcional de Halliday (1978, 1994) e em especificidades linguísticas da retórica para averiguar como indivíduos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do discurso de modo bastante substanciais. Ele parte, primeiramente, de um inventário sócio semântico das formas como os atores sociais podem ser representados, para, posteriormente, relacioná-las às realizações lingüísticas<sup>37</sup>. Para tanto, o autor lança mão de uma série de sistemas linguísticos distintos, tanto o nível léxico-gramatical como o nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas (VAN LEEUWEN, 1997, p. 216).

Essa proposta teórico-metodológica de van Leeuwen (1997) tem como objetivo verificar quais são os diversos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados discursivamente e que escolhas nos apresenta a língua<sup>38</sup> para nos referirmos às pessoas. Ao dispor-se a realizar um “inventário sócio-semântico” que sirva à identificação e à classificação das inúmeras maneiras de se representar os atores sociais, van Leeuwen reafirma a importância da agência linguística para os estudos discursivos, o que possui grande relevância para a ADC. Pois,

a agência [...], enquanto conceito sociológico, revela-se a maior importância clássica na Análise Crítica do Discurso: quais os atores sociais e em que contextos estão eles representados como “agentes” e como “pacientes”?. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 169).

Nessa perspectiva, van Leeuwen (1997; 2008) esboçou um inventário sócio-discursivo dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados e estabeleceu a relevância sociológica e crítica de algumas categorias linguísticas. Ele propõe que essas categorias devam ser vistas como pan-semióticas, já que uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, como também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de

---

<sup>37</sup> Não se trata, como explica van Leeuwen (1997), de categorias criadas com base somente em realizações linguísticas, pois o significado da linguagem, para ele, está relacionado à cultura.

<sup>38</sup> É importante destacar que o trabalho de van Leeuwen (1997; 2008) centra-se na Língua Inglesa.

determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente (VAN LEEUWEN, 1997, p. 171).

Dessa forma, pode-se afirmar que os significados pertencem à cultura, preferencialmente à linguagem, e não podem ser ligados a uma semiótica específica<sup>39</sup> (VAN LEEUWEN, 2008, p. 24). Assim, as categorias de representação dos atores sociais pertencem a uma rede de sistemas linguísticos distintos e complexos que contempla tanto aspectos léxico-gramaticais como figuras retóricas, e esses sistemas linguísticos no discurso passam por transformações através de processos que envolvem o apagamento, a reestruturação e a substituição da consistência linguística. Dentre essas, destacamos o processo de exclusão e inclusão.

A exclusão revela-se de grande importância para os estudos críticos da linguagem, pois tem funcionado, de acordo com van Leeuwen (1997; 2008), como um importante aspecto para se compreender como os atores sociais são representados em textos, visto que as “representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 183). O processo de exclusão pode ocorrer por supressão, que é uma forma de excluir sem deixar referência dos atores sociais em qualquer parte do texto), e pelo ato de colocar o ator em segundo plano (os atores excluídos podem não ser mencionados em relação a uma dada atividade, mas estão presentes em algum lugar no texto).

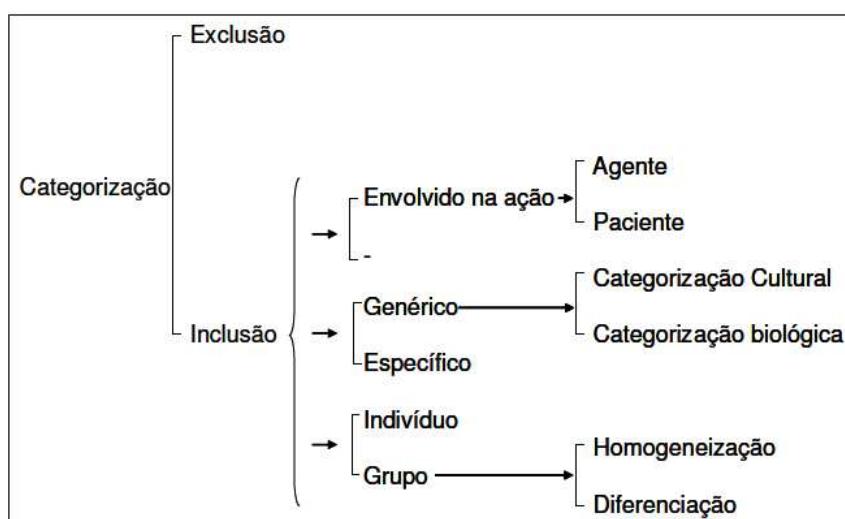
Em relação ao processo de inclusão, van Leeuwen (1997) argumenta que é nesse processo que reside a grande força política da representação dos atores sociais, já que no discurso as representações e as relações dos atores sociais sofrem uma distribuição que não reflete a prática social, ou seja, não é necessário que haja congruência entre o papel que os atores sociais desempenham, de fato, em práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso (VAN LEEUWEN, 1997, p. 186).

---

<sup>39</sup> Tradução de “that meanings belong to culture rather than to language and cannot be tied to any specific semiotic”.

O processo de inclusão pode ocorrer por três tipos de subsistemas: envolvidos como *pacientes* ou *agentes* em ações, muitas vezes, avaliadas como de baixa estima ou desvios ou, ainda, como subservientes, criminosas ou ruins; incluídos de modo *específico* ou *genérico*, muitas vezes, por *categorização cultural* com conotação negativa, ou por *categorização biológica* que implica o uso de estereótipos étnicos; por fim, incluídos como *indivíduo* ou como *grupo*, no segundo caso, por *diferenciação* ou *homogeneização*, o que pode resultar em negação às pessoas de suas características e diferenças individuais e consequente atribuição a elas de uma única identidade (MAGALHÃES, 2004). Assim, do processo de inclusão decorrem inúmeras categorias, dentre as quais destacamos as presentes na figura a seguir:

**Figura 4: Representação dos atores sociais**



**Fonte: van Leewen (1997, p. 219).**

Desse modo, dependendo da intenção do emissor, uma mesma realidade pode ser retratada de formas diferentes, por meio de mecanismos discursivos de ativação ou passivação de atores, acionados através de artifícios linguísticos como quando o papel do ator social se realiza por meio de uma maior (ativa) ou menor (passiva) participação. Partindo da teoria de van Leewen (1997) sobre a representação dos atores sociais, Fairclough (2003, p. 138) aborda a representação dos eventos sociais, realizando uma distinção entre os diferentes níveis de abstração e de concretização nas representações. Ele toma a representação como recontextualização - ao representar um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social - trazendo à tona a discussão do universal e do particular (análise das maneiras de referir-se aos agentes sociais, especificamente à referência genérica); e da questão de

agência (especificamente como os textos representam a questão da agência<sup>40</sup>, por exemplo, se as ações são representadas de modo a especificar ou suprimir a agência dos agentes).

### 1.5.2.2 A Representação de Processos, dos atores sociais e das Circunstâncias

Para realizar a análise do significado representacional em orações, devemos atentar para três principais elementos da oração: os processos, os participantes e as circunstâncias (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139). Segundo Halliday (1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) e Thompson (2004), ao nos comunicarmos, utilizamos a linguagem realizando três tipos de significados simultâneos: um ligado ao relacionamento entre as pessoas (*metafunção interpessoal*), outro responsável pela representação do mundo (*metafunção experiencial*) e outro que dá à sentença seu status de mensagem (*metafunção textual*).

A metafunção experiencial está ligada ao uso da língua enquanto representação (significado representacional), o que inclui tanto o mundo externo – eventos, elementos – como o mundo interno – pensamentos, crenças, sentimentos. A realização dessas representações ocorre através da transitividade<sup>41</sup>. Para Halliday (1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), nesse sistema o falante constrói um mundo de representações, baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos. Desse modo, os processos, participantes e circunstâncias são elementos que traduzem nossa experiência em linguagem, pois, ao realizar um significado através de um item lexical ou um fraseado (*wording*), o falante está realizando uma escolha dentre outras prováveis. Essas escolhas podem não estar em um nível consciente, uma vez que ao escolhermos um processo ou ao fazer de uma entidade o agente estamos deixando outras opções de lado (THOMPSON, 2004).

---

<sup>40</sup> De acordo Fairclough (2003), na pesquisa social (incluindo a pesquisa lingüística e textual), uma ênfase na estrutura define as formas nas quais as estruturas e sistemas pré-estabelecidos limitam, delimitam e determinam os eventos e as ações, ao passo que uma ênfase na agência define as formas nas quais os agentes estabelecidos produzem eventos, ações, textos, etc. de maneira potencialmente criativa e inovadora. Tanto a estrutura como a agência tem “poderes causais”; os eventos (inclusive os textos) devem ser vistos como o resultado da tensão entre estruturas e agência e que a relação entre as duas é dialética.

<sup>41</sup> De acordo Thompson (2004) é importante ter em mente que esse termo tem significados diferentes na Gramática Tradicional e na Gramática Sistemico-Funcional (GSF). Na gramática tradicional, a transitividade é um princípio que parte da presença (ou não) do objeto (direto ou indireto) para classificar o verbo, enquanto na GSF, o Sistema de Transitividade tem um sentido muito mais amplo relacionando-se à descrição da proposição como um todo, o que implica na escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos (EGGINS, 1994, p. 220 *apud* LOPES & VENTURA, 2008).



O sistema da transitividade constitui-se como o recurso léxico-gramatical geral para representar ações e atividades, construídas na gramática como configurações de processos, dos participantes neles envolvidos e das circunstâncias que os enquadram e constroem, constituindo-se assim, como o recurso linguístico que dá conta de *quem fez o quê a quem em que circunstâncias* (GOUVEIA, 2009, p. 30). Esses tipos de processos (representações linguísticas de atividades, ações e estados) têm, cada um, as suas características particulares e correspondem a seis possibilidades de realização, seis escolhas, assim designadas: *processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais*.

Cada um destes tipos de processos encerra em si a possibilidade de ser representado linguisticamente sob múltiplas formas, mas a sua representação enquanto processo de um tipo particular implica a participação de certas entidades, os chamados participantes, cuja especificidade como tal decorre, por seu turno, do tipo de processo de que participam. Assim, diferentes tipos de processos são executados por (ou desenrolam-se em função de) diferentes tipos de participantes, ou seja, em razão de diferentes redes de escolhas (*op. cit.*, p. 31).

De acordo com Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), os processos materiais são responsáveis pela criação de uma sequência de ações concretas, sejam elas criativas ou de transformação. Segundo Fairclough (2003), existem dois tipos principais de processos materiais: o *transitivo* (ator + processo + afetado) e o *intransitivo* (que pode tanto ser ator + processo ou afetado+ processo, dependendo do tipo de processo, se ele é um feito ou um acontecimento). Os processos materiais transitivos podem ser estabelecidos de forma ativa ou passiva, sendo que o último pode ou não apresentar os agentes da voz passiva (FAIRCLOUGH, 2003, p. 142).

Os participantes principais neste tipo de processo são o *ator* (quem realiza a ação propriamente dita, sendo que sua presença é obrigatória) e a *meta* (participante a quem o processo é dirigido, aquele que efetivamente é modificado pela ação). O *recedor*, o *cliente* e o *escopo* são participantes que podem também estar relacionados aos processos materiais (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

O escopo é uma entidade que existe de forma independente do processo, indicando seu domínio de atuação. O receptor e o cliente ocorrem em contextos bastante diversos (*op. cit.*, pp. 19-192), identificados na gramática tradicional, comumente, como sendo o objeto indireto (EGGINS, 1994, p. 35 *apud* LIMA-LOPES & VENTURA, 2008). Já o receptor é a entidade que realiza a posse do bem ou informação, enquanto o cliente tende a ocorrer em processos materiais que denotam criatividade. Isso se dá devido a esse participante representar a entidade para quem alguma coisa é feita, criada ou transformada.

Os processos mentais são processos de sentir, pensar, ver, isto é, são processos que refletem atividades não no mundo exterior, mas no mundo interior, da mente (THOMPSON, 2004, p. 82). Os processos mentais podem ser de percepção (ver, ouvir, etc.), de cognição (compreender, conhecer, etc.) e de afeição (gostar, rezeir, amar, etc), tendo sempre um participante consciente que experimenta, percebe, conhece e sente (*experenciador*), e também um segundo participante, aquilo que é percebido, experimentado, conhecido, sentido (*fenômeno*) (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 208-210). Segundo esses autores, entidades destituídas de consciência podem preencher o papel de experienciador, mas nesses casos são metaforicamente construídas ou personificadas como seres conscientes.

Os processos relacionais, processos de ser, ter e pertencer, possuem uma função classificatória, relacionando duas entidades no discurso (HALLIDAY, 1994, p. 119). Nos processos relacionais, a noção de ser/estar envolve duas partes, isto é, de algo que se diz que é outra coisa qualquer, assim se relacionando duas entidades separadas. Os participantes dos processos relacionais, que podem ser distinguidos em *processos relacionais atributivos* (intensivo, circunstancial e possessivo) e *processos relacionais identificativos* (intensivo, circunstancial e possessivo), são o *portador* e o *atributo*, que estabelecem entre si uma relação atributiva, e o identificado e o identificador, que estabelecem entre si uma relação de identificação (*op. cit.*, p. 120). Já os processos existenciais são realizados tipicamente pelos processos haver, existir e ter, sendo que outros processos, como emergir, surgir e ocorrer podem ser considerados existenciais em alguns contextos. Nesse processo, há apenas um tipo de participante, o *existente*.

Os processos verbais são processos de dizer e de comunicar e incluem não apenas verbos de enunciação (pedir, dizer, afirmar, etc.), mas também processos semióticos que não são necessariamente verbais, como mostrar ou indicar, por exemplo. Eles estão na fronteira

entre os processos mentais e os relacionais (GOUVEIA, 2009, p. 32). Para Halliday (1994), os processos verbais não precisam possuir um participante humano. Esses processos podem possuir orações projetadas, normalmente relacionadas ao discurso indireto. Nesses casos, a oração projetada deve ser analisada separadamente, observando-se seus próprios constituintes (THOMPSON, 2004, p. 98).

Podemos classificar os seus participantes em *dizente*, que realiza a ação; em *receptor*, para quem a mensagem é direcionada; em *alvo*, a entidade que é atingida pelo processo; e *verbiagem*, a mensagem propriamente dita. Já os processos comportamentais são ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos realizados de forma simultânea. Esses processos exigem que pelo menos um de seus participantes seja uma figura animada ou personificada. Halliday (1994, p. 139) considera que eles estão entre os materiais e os mentais. Seus participantes são o *comportante*, entidade que realiza a ação, e o *comportamento* que define o escopo do processo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

Todos estes processos e participantes, enquanto configurações representacionais, ocorrem em circunstâncias particulares ou associados ou motivados por circunstâncias particulares (GOUVEIA, 1999, p. 33). Para Halliday (1994, p. 149), os elementos circunstanciais (realizados por adjuntos de valor adverbial) podem ocorrer livremente com todos os tipos de processo, tendo sempre significados semelhantes. Esses elementos são tipicamente realizados por locuções adverbiais e advérbios, trazendo informações que complementam o significado do processo que, segundo Thompson (2004), tem por função definir o contexto no qual uma proposição ocorre.

### **1.5.2.3 Representações Metafóricas**

Descrever a natureza precisa e a distribuição das metáforas pode ser encarado como uma forma produtiva de pesquisa em textos em uma conjuntura social específica e nos processos de mudança social, pois, segundo Fairclough (2003), ao descrever as práticas discursivas como socialmente construídas por grupos sociais particulares e em função de relações sociais específicas, estamos caracterizando essas práticas como essencialmente mutáveis. Dessa forma, o discurso – visto como prática discursiva, política e ideológica – pode estabelecer, manter e transformar as relações de poder e os significados do mundo nas

diversas relações de poder, sendo, portanto, um marco definidor nas lutas para alcançar o poder nas próprias convenções discursivas (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse sentido, o estudo das metáforas em muito pode contribuir para a análise dessas relações de poder e os significados do mundo nessas diversas relações de poder, pois as metáforas são instrumentos que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano. De acordo com Sardinha (2007, p. 17), ao estudar a metáfora podemos “entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas, os sentimentos, os conceitos mais profundos e duradouros da humanidade; enxergar criticamente como grupos sociais e ideologias enquadram o mundo e que tipos de mensagens querem transmitir; perceber como conceitualizamos o mundo, individual e sócio historicamente; detectar o estilo de escritores, políticos e outros profissionais; dar-nos conta de que tudo isso é feito pela linguagem”. Já que as representações dos eventos, das atividades, dos processos acarretam uma necessidade de escolha (nem sempre uma escolha voluntária) entre os tipos de processos e, neste caso, deve-se considerar a existência de escolhas congruentes e outras metafóricas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145).

#### **1.5.2.3.1 Dos Conceitos da Vida Cotidiana: Metáfora Conceptual**

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico, ou seja, mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Na tentativa de contrapor essa visão comum, Lakoff e Johnson, na obra *Metaphors we live by*, mostram que a metáfora é muito mais uma questão de pensamento ou ação do que uma característica restrita a linguagem, revelando que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45). Nosso sistema conceptual ordinário, é, portanto, essencialmente metafórico. Estrutura o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas.

Essa visão da metáfora como além de palavras<sup>42</sup> desempenha um papel central na definição de nossa realidade cotidiana, uma vez que permite conceber nosso sistema

---

<sup>42</sup> A Teoria da Metáfora Conceptual, conforme proposta por Lakoff & Johnson (1980/2002), e inserida no âmbito mais abrangente das Ciências Cognitivas, está, portanto, no cerne da ruptura que se deu em relação a uma tradição milenar sobre a

conceptual como em grande parte metafórico, o que significa que o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias é uma questão de metáfora: nosso sistema conceptual é metafórico por natureza. Uma vez que as expressões metafóricas em nossa língua são ligadas a conceitos metafóricos de uma maneira sistemática, podemos usar expressões metafóricas lingüísticas para estudar a natureza de conceitos metafóricos e, dessa forma, compreender a natureza metafórica de nossas atividades (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 46).

Dessa maneira, as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, já que não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). Nesse sentido, as metáforas estruturam significativamente o modo como pensamos, o modo como agimos e nossos sistemas de crença.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas conceptuais dividem-se em metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais ocorrem quando “estruturamos um conceito em termos de outro”, já as metáforas orientacionais “organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro”, enquanto as metáforas ontológicas “servem para compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, pp. 59-75). Os autores citam uma série de metáforas orientacionais que orientam o pensamento e a ação ocidental e que muito interessam a este estudo:

### Quadro 3 – Metáforas da vida cotidiana

1	<i>feliz</i> é para cima; <i>triste</i> é para baixo;
2	<i>consciente</i> é para cima; <i>inconsciente</i> é para baixo;
3	<i>saúde</i> e <i>vida</i> são para cima; <i>doença</i> e <i>morte</i> são para baixo;
4	<i>racional</i> é para cima; <i>irracional</i> é para baixo;
5	<i>virtude</i> é para cima; <i>depravação</i> é para baixo;
6	<i>bom</i> é para cima; <i>mau</i> é para baixo;
7	<i>status superior</i> é para cima; <i>status inferior</i> é para baixo;

---

metáfora, dando destaque à sua natureza conceptual. Esses autores mostram que a metáfora não consiste apenas num artifício literário, assumindo antes uma função fundamental no nosso sistema conceptual e, conseqüentemente, na linguagem quotidiana.

8	<i>ter controle</i> ou <i>força</i> é para cima; <i>estar sujeito a controle</i> ou <i>força</i> é para baixo;
9	<i>mais</i> é para cima; <i>menos</i> é para baixo.

Fonte: Lakoff e Johnson (2002)

Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura, o que mostra o importante papel que a metáfora tem na compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos. Essa compreensão do mundo por meio da linguagem (vista como o uso de metáforas) vem ao encontro da concepção de linguagem utilizada na ADC, que vê a linguagem como prática social, e como qualquer prática social, é determinada e restringida pelo social, produzindo, ao mesmo tempo, efeitos sobre ele - contribuindo para transformá-lo.

### 1.5.3 Significado identificacional e estilo

O significado identificacional está relacionado ao conceito de estilo. Segundo Fairclough (2003, p. 156), estilos constituem o aspecto discursivo de identidades relacionando-se à identificação<sup>43</sup> dos atores sociais em textos. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), podemos definir estilo como o “tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com a sua identidade”, que expressa, de alguma forma, como o locutor se identifica e como identifica outras pessoas, por isso estilos relacionam-se com identificação.

Fairclough (2003) defende que as análises textuais que visam trabalhar com as formas de identificação devem se preocupar com traços linguísticos que permitem localizar determinados estilos. Ele aponta uma série de manifestações linguísticas, como por exemplo, advérbios de intensidade e vocabulário que, devido às escolhas variáveis que as pessoas fazem, carregam mensagens sobre identidades particulares e sociais. Dentre as características relacionadas ao significado identificacional, destacamos nesta pesquisa a avaliação e a modalidade.

---

<sup>43</sup> A identificação deve ser vista como um processo dialético em que discursos devem ser inculcados em identidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 156).

A avaliação inclui afirmações avaliativas (juízos de valor), afirmações com verbos de processo mental afetivo (odiar, gostar) e presunções valorativas (afirmações acerca do que é considerado desejável ou indesejável, bom ou ruim). Para Fairclough (2003, p. 172), o elemento avaliativo de uma afirmação pode ser um atributo, um verbo, um advérbio, que estão sujeitos a uma escala de intensidade. Na avaliação com verbo de processo mental afetivo podemos ter uma gradação entre a baixa e a alta afinidade. No caso das presunções valorativas, a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos nos textos. Fairclough (2001; 2003) salienta que a construção de significado depende não só do que está explícito em um texto, mas também do que está presumido.

A modalidade é uma categoria de grande importância na construção de identidade, pois a forma como uma pessoa representa o mundo, aquilo com o que ela se compromete (por exemplo, o grau de envolvimento com a verdade) é parte de como ela se identifica, necessariamente em relação ao outro com quem interage (FAIRCLOUGH, 2003, p. 163). Em outras palavras, as identidades são relacionais: quem uma pessoa é constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas. Halliday (1985, p. 75 *apud* FAIRCLOUGH, 2003) define a modalidade como o julgamento do falante sobre as possibilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz.

Para Halliday (1994, p. 86) a modalidade está associada à polaridade, referindo-se especificamente aos graus intermediários entre o pólo positivo e negativo em proposições. Em proposições (ou trocas de informação), haveria o pólo da probabilidade e o da frequência (modalidade), enquanto em propostas (ou trocas de ‘bens e serviços’), o da obrigatoriedade e da inclinação (modulação). Ao retomar a teoria de Halliday sobre a modalidade<sup>44</sup>, Fairclough (2003) inclui os pólos negativo e positivo na categoria modalidade (modalidade categórica) e elimina a distinção entre modalidade e modulação, denominando esses processos apenas como modalidade.

A questão da modalidade pode ser vista, para Fairclough (2003, p. 168), como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas,

---

<sup>44</sup> Segundo Halliday e Matthiessen (2004), há dois tipos amplos de modalidade: modalização (o falante intervém diretamente no evento de fala para impor uma obrigação, proibir, expressar permissão ou consentimento da ação em questão, pode realizar-se por um auxiliar modal finito, como *dever, ter que*) e modulação (na qual o grau de polaridade encontra-se entre *faça e não faça*, obrigatoriedade).

demandas ou ofertas. As afirmações e as perguntas referem-se à troca de conhecimento (ou trocas de informação para Halliday), e as demandas e ofertas à troca de atividade (ou trocas de bens e serviços para Halliday). Nos processos de troca de conhecimento, Fairclough (2003) caracteriza a modalidade como epistêmica (comprometimento com a verdade), já nos processos de troca de atividades, como deôntica (comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade).

Nas orações modalizadas, sejam elas epistêmicas ou deônticas, é possível fazer, de um lado, a distinção entre os diferentes níveis ou graus de envolvimento com a verdade; de outro, com a obrigação e a necessidade. Fairclough (2001; 2003) ainda apresenta uma outra distinção: modalidade objetiva e modalidade subjetiva. Nesta, a base subjetiva para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do próprio falante. Enquanto naquela, a base subjetiva do julgamento está implícita: não fica claro qual o ponto de vista privilegiado na representação, se “o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200). Nesse sentido, a importância do estudo da modalidade para o significado identificacional decorre do fato de a modalidade ser entendida como a relação entre o/a autor/a de um texto e a representação.

## **CAPÍTULO 2 – Percurso teórico: Construções identitárias nas práticas sociais de índios e não índios.**

Neste capítulo, o enfoque está voltado para a reflexão teórica sobre a conjuntura em que se insere o problema constituído para esta pesquisa: construções identitárias nas práticas



sociais de índios e não índios. A primeira seção reflete sobre o processo fragmentado e desencaixado de construção identitária na modernidade tardia, marcado por relações de poder, sustentação de ideologias, naturalização de discursos particulares como universais, representações excludentes, proliferação subalterna da diferença, marcação de fronteiras simbólicas, reivindicação de pertencimento e mobilização para a (des)construção e sustentação de identidades étnicas. A segunda seção apresenta reflexões teóricas sobre o espaço escolar multicultural, identidade, diferença e mudança social. Apóio-me neste segundo capítulo, principalmente nas contribuições de Giddens (1991; 2002), Castells (2002; 2008), Bauman (1999; 2001; 2005), Canclini (1999), Hall (2003; 2005; 2008; 2009), Silva (2000, 2002, 2003), Woodward (2004), Bhabha (1990; 1998), Thompson (2007), Eagleton (1995; 2007), Candau (2008; 2009); Souza Santos (2001; 2003); Spivak (1994; 2010), Castel (2008), Fairclough (2001; 2003; 2006).

## **2.1 Modernidade tardia e seus efeitos discursivos**

A modernidade tardia, que para alguns autores seria chamada pós-modernidade<sup>45</sup>, refere-se a estilo, costume de vida ou organização social, que vem sendo caracterizada pelo desaparecimento da grande narrativa, através da qual somos inseridos na história como seres sociais e culturais, tendo um passado definitivo e um futuro predizível (GIDDENS, 1991, p. 11). Pois,

a sensação de que vivemos diante de um universo de fatos que não podem ser inteiramente compreendidos e que estão fora do nosso controle gera a idéia de que não se pode obter um conhecimento sistemático sobre a organização social. (*op. cit.*, p.12).

Segundo Giddens, os modos de vida produzidos pela modernidade nos afastam de todos os tipos tradicionais da ordem social de uma maneira sem precedentes, visto que as transformações produzidas pela modernidade seriam mais profundas tanto em seu aspecto vertical quanto do ponto de vista horizontal (GIDDENS, 1991, p. 14). A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, identidades que podem estar em conflito (WOODWARD, 2008, p.30).

---

<sup>45</sup> Giddens não segue a orientação de alguns autores que nomeiam a sociedade contemporânea como pós-moderna ou pós-industrial. Em vez disso, prefere a terminologia modernidade alta ou tardia, para indicar que os princípios dinâmicos da modernidade ainda se encontram presentes na realidade atual (GIDDENS, 2002).

Um dos efeitos cruciais desse período, portanto, é o processo de *desencaixe*, conceituado como o ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço (GIDDENS, 1991, p. 29, grifo nosso). O autor salienta que, embora a reflexividade seja uma característica de toda ação humana, a modernidade dá origem a uma nova forma de reflexividade, uma vez que ela é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente retratados em si (*op. cit.*, p. 45). Assim, a reflexividade consistiria no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando constitutivamente seu caráter. Neste sentido, ele destaca que em todas as culturas, as práticas sociais são modificadas por conta de descobertas sucessivas que passam a informá-las, mas somente na era moderna, a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material.

Para esse sociólogo, a modernidade é inerentemente globalizante, já que a globalização é “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa, visto que se trata de um processo dialético, pois os acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam” (GIDDENS, 1991, p. 69-70). Como apontam Chouliaraki e Fairclough,

a modernidade ou ‘alta modernidade’ é caracterizada por uma mudança na natureza do sistema mundial, envolvendo uma aceleração dramática de distanciamento tempo-espaço, que Giddens e outros se referem como ‘globalizações’<sup>46</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 79, grifo do autor).

É, nesse sentido, que a reflexividade da modernidade, considerada por Giddens (1991) como uma das maiores influências sobre o dinamismo das instituições modernas, permite vislumbrar de que forma a modernidade, fenômeno global de longo alcance, altera a natureza da vida social cotidiana. Assim, a globalização produz o encontro de diversas tradições como

---

<sup>46</sup> Tradução de “late (or ‘high’) modernity is characterized by a shift in the nature of the world system involving a dramatic acceleration of time-space distantiation , witch Giddens and others refer to as ‘globalizations’”.

a de que ‘culturas não podem mais ser examinadas como se fossem ilhas num arquipélago’ (UNESCO, 2008, p. 16 *apud* YÚDICE, 2004, p. 50).

Nas condições da alta modernidade, sensações de inquietude e ansiedade podem se infiltrar na experiência cotidiana dos indivíduos, já que a narrativa da auto-identidade torna-se inerentemente frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização provoca. Entretanto, ainda que a modernidade seja inerentemente suscetível à crise, favorece, por outro lado, a apropriação de novas possibilidades de ação ao indivíduo, oferecendo oportunidades de revisão de hábitos e costumes tipicamente tradicionais. Dessa maneira, ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos, a modernidade enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade “móvel”, mutável (GIDDENS, 2002). Portanto, o “eu” torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois onde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. O indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância. Como afirma Giddens,

o eu não é uma entidade passiva, determinadas (somente) por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para as influências sociais que são globais em suas conseqüências e implicações. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Nessa nova conjuntura, as identidades são construídas a partir de uma dinâmica diferente, que leva em conta aspectos mais amplos da vida social, não sendo mais a nação, etnia, religião e gênero referências centrais para a construção das identidades sociais. A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizantes, sendo essas novas identidades, caricaturalmente, simbolizadas (WOODWARD, 2008, p.20). Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) compreendem

a globalização, segundo a visão de Giddens, como uma nova modalidade de poder. De acordo com Giddens, a globalização está relacionada a uma nova modalidade de poder característica da modernidade tardia<sup>47</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 79).

---

<sup>47</sup> Tradução de “we should understand globalization in relation to Giddens’ view of power. According to him, globalization is related to a new modality of power characteristic of late modernity”.

Conforme Hall (1997 *apud* WOODWARD, 2008, pp. 30), não é difícil perceber que estamos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis que estamos exercendo. E diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais, o que exige que assumamos diferentes identidades que podem estar em conflito. Identidades diferentes podem ser construídas como ‘estranhas’ ou ‘desviantes’ (*op. cit.*, p. 32).

A despeito dos diferentes papéis que assumimos ou podemos assumir, Antaki e Widdicombe (1999) afirmam que esses papéis, ou em suas palavras, as categorias de pertencimento<sup>48</sup>, dependem do trabalho interacional, uma vez que o pertencimento a uma categoria é situado e isso é parte do trabalho interacional que constitui a vida das pessoas, ou seja, as pessoas podem ser classificadas como membros de determinados grupos de acordo com propriedades, características comuns entre esses membros. Dessa maneira, os autores argumentam que as pessoas não têm passivamente aspectos de identidade, mas a atribuição de uma característica e o conseqüente pertencimento a uma categoria depende do trabalho conjunto dos participantes em uma interação social.

De acordo com Giddens (2002, pp. 79-80), a nova configuração das identidades passa pela construção de um “estilo de vida”, considerado como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto-identidade. Nesse sentido, a pluralidade de identidades que passam a fazer parte do repertório dos indivíduos tem como característica a de que não possuem mais a permanência e a solidez como parte de sua construção, mas têm, ao contrário, a fluidez e a efemeridade, o nebuloso. Como aponta Moita Lopes,

são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos principalmente aqueles referentes a definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus ‘atravessamentos identitários’, construídos no discurso, como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir

---

<sup>48</sup> Antaki e Widdicombe (1999) apresentam princípios gerais que orientam a definição de identidade. Um desses princípios é o Dispositivo de Categorização de Pertencimento (Membership Categorization Device - MIR), segundo o qual as pessoas podem ser classificadas como membros de determinados grupos de acordo com propriedades, características comuns entre esses membros.

conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificam no interesse de ‘apagar sua história, sua classe social, sua raça, sua etnia’. (MOITA LOPES, 2006, pp. 22-23, grifo nosso).

A esse respeito, Hall (2003, p. 75) argumenta que quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicas parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais “parece possível” fazer uma escolha.

Essas transformações estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, etnia, sexualidade, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. O abala, assim, a idéia de sujeitos integrados (*op. cit*, p. 09). Esses processos de mudança geraram um deslocamento do sujeito – tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – ocasionando uma crise de identidade e uma incessante luta pela (re)construção de identidades. Ou seja,

a globalização das práticas discursivas é uma dimensão desse hibridismo, o pensamento faz parte de uma dialética global-local onde práticas de linguagem cada vez mais desencaixadas, flutuam através das fronteiras linguísticas e culturais, mas são montados em hibridizações distintivas que contribuem para a reconstituição de identidades ‘locais isoladas’. A modernidade tardia sutilmente mina identidade individual e coletiva, e as lutas pela construção de identidades são uma característica notável da vida social na modernidade tardia<sup>49</sup>. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 83).

Com relação às identidades e suas transformações a partir dessa nova realidade, Castells (1999) diz, no que se refere aos atores sociais, que a identidade é um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre as outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-

---

<sup>49</sup> Tradução de “the globalization of discursive practices is one dimension of this hybridity, though it is a global-local dialectic wherein disembedded language practices increasingly flow across linguistic and cultural boundaries, but are assembled in distinctive hybridizations which contribute to the reconstitution of separate identities of place. Late modernity pervasively undermines individual and collective identity, and struggles over the construction of identities are a salient feature of late modern social life”.

representação quanto na ação social (CASTELLS, 1999, p. 22). Pois, conforme nos mostra Rajagopalan (2002, p. 1), as identidades são um *construto* e não algo que se encontra por aí *in natura*, e algo que está em constante processo de (re)construção.

Castells (1999, pp. 18-19) argumenta que a elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais, e que os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo. Isso ilustra a relação entre o social e o simbólico, pois toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são “diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicas por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2008, p. 33).

Hall (2003; 2009), também como Giddens (1991; 2002) e Castells (1999; 2002), aponta o caráter de mudança da modernidade tardia, em particular a “globalização”, como responsável pelo colapso das identidades sociais. As identidades que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’, e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2003, p. 12). É esse processo que produz o sujeito pós-moderno<sup>50</sup>, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, já que a identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (*op. cit.*, p. 13). Assim,

as identidades não são nunca unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas ‘multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos’. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (SILVA, 2008, p. 108, grifo nosso).

---

<sup>50</sup> O sujeito pós-moderno é aquele sujeito que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente (HALL, 2003, p. 13).

Existe assim, um contínuo processo de identificação, no qual buscamos criar alguma compreensão de nós próprios por meio de sistemas simbólicos e nos identificar com as formas pelas quais somos vistos pelos outros (WOODWARD, 2008, p. 64). Desse modo, Hall (2003, p. 84) questiona se é possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral, pois a continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais.

O geógrafo David Harvey destaca, na obra *A condição Pós-moderna* (1989), que uma das conseqüências dessa aceleração generalizada nas maneiras pós-modernas de pensar, de sentir e de agir é a acentuação da volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processo de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas (HARVEY, 1996, p. 258). A modernidade<sup>51</sup> implica, para esse autor, não apenas um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente, mas como caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior (HARVEY, 1989 *apud* HALL, 2003, p. 16).

Segundo Fairclough (2006), a visão de Harvey de globalização é baseada

na concepção do espaço e do tempo como construções sociais, e em que eles são co-construídos quando falamos da agregação "espaço-tempo". [...] A explicação de Harvey sobre a construção social do espaço e do tempo é baseada em uma teoria dialética das relações entre o discurso e outros "momentos" ou elementos da prática social<sup>52</sup>. (FAIRCLOUGH, 2006, p. 22).

Dessa maneira, a constante aceleração dos processos globais, a compreensão espaço-tempo, possui forte impacto sobre a construção de identidades. Conforme argumenta Hall (2003, p. 70), o tempo e o espaço são coordenadas básicas de todo sistema de representação, visto que todo meio de representação deve traduzir o seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, como a identidade está profundamente envolvida no processo de

---

<sup>51</sup> Modernismo é uma resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização em uma sociedade (HARVEY, 1996).

<sup>52</sup> Tradução de "Harvey's view of globalization is based upon conceiving space and time as social constructs, and in that they are co-constructed we can speak in an aggregating way of 'space-times'. [...] Harvey's account of the social construction of space and time is grounded in a dialectical theory of relations between discourse and other 'moments' or elements of the social practice".

representação, a moldagem e remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (*op. cit.*, p. 71).

Como consequência desse processo, de acordo com Hall (*op. cit.*, p. 88), estão emergindo, em toda parte, identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais, cada vez mais comuns num mundo globalizado. Nesse sentido, Hall (2008, p. 108) salienta que precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente ‘estabelecido’ de muitas populações e culturas: os processos de globalização e os processos de migração ‘forçada’ (ou ‘livre’) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial.

De acordo com esse crítico da cultura, algumas identidades gravitam ao redor da ‘Tradição’, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas; enquanto outras gravitam ao redor da ‘Tradução’<sup>53</sup> (seguindo Homi Bhabha), aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’ (ROBINS, 1991 *apud* HALL, 2003, p. 87). Desse modo,

os confortos da Tradição são fundamentalmente desafiados pelo imperativo de ser forjar uma nova auto-interpretação, baseada nas responsabilidades da Tradução cultural (ROBINS, 1991 *apud* HALL, 2003, p. 84).

No que diz respeito às identidades, a oscilação entre ‘Tradição’ e ‘Tradução’ está se tornando cada vez mais evidente em num quadro global. Esses conceitos muito interessam a esta pesquisa, pois notamos que houve nos últimos anos uma grande migração dos índios xerentes, identidades sobre as quais fazemos estas reflexões, da aldeia em direção à zona urbana, à cidade de Tocantínia-TO. Nesse processo de migração, eles são levados a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimilados por elas e sem perder completamente suas identidades.

---

<sup>53</sup> Este conceito descreve aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram ‘dispersadas’ de sua ‘terra natal’ (HALL, 2003, p. 88). Para Bhabha (1998), a negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentido.



Portanto, o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos. De um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la (SILVA, 2008, p. 84). Entretanto, os movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade são mais interessantes (*op. cit.*, p. 86). Silva aponta que as metáforas utilizadas para descrevê-los recorrem, quase todas, à própria idéia de movimento, de viagem, de deslocamento (diáspora, cruzamento de fronteiras, hibridismo), no intuito de enfatizar – em contraste com o processo que tenta fixá-las – aquilo que trabalha para contrapor-se à tendência a essencializá-las.

De acordo com essas perspectivas, Silva (2008, p. 86-87) aponta que esses processos não são simplesmente teóricos; eles são parte integral da dinâmica da produção da identidade e da diferença. O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, segundo esse autor, sobretudo, em relação ao processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Esse processo de hibridização confunde a suposta natureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades étnicas, por exemplo. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços deles, pois a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes etnias, raças, coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas.

Na perspectiva das teorias culturais contemporâneas, esses movimentos podem ser literais, como, por exemplo, o expressivo movimento de migração dos xerentes da aldeia rumo à cidade, ou podem ser metafóricos, como ‘cruzar fronteiras’<sup>54</sup>. Isso pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios<sup>55</sup> simbólicos de diferentes identidades, como por exemplo, as dos xerentes que moram na aldeia, mas estudam na cidade. Assim, Haesbaert (2002, p. 119) identifica como elemento presente na concepção de território, a

---

<sup>54</sup> A fronteira é menos uma linha que um espaço, menos um marco físico ou natural que um sistema simbólico e, ela também encerra em si um significado que opera para além dos aspectos territoriais, definindo-se como marco de referência identitária.

<sup>55</sup> Entendemos território com uma entidade simbólica, um espaço de referência para a construção de identidades. Essa visão parte do pressuposto da compreensão do “espaço como um híbrido entre natureza e sociedade, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e “idealidade”, numa complexa interação tempo-espaço e, portanto, um espaço múltiplo e nunca indiferenciado”. (HAESBAERT, 2004, p. 79).

estreita proximidade com as ideias de controle, domínio e apropriação (políticos e/ou simbólicos) do espaço. Nesse sentido,

[...] o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. (HAESBAERT, 2002, p. 121)

Por isso, ‘cruzar fronteiras’ pode significar, também, não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’ – os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2008, p. 88). A fronteira é um marco que limita e separa, e que aponta sentidos socializados de reconhecimento, pois o conceito de fronteira relaciona-se com os domínios da construção simbólica de pertencimento, a que chamamos identidade, e corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença (PESAVENTO, 2002, p. 36).

Muitos dos componentes dos xerentes (índios) se originam em território específico e migram, acentuando suas características, “misturando-se” com a cultura receptora (não índios). Portanto, esta investigação sustenta-se no entendimento de localidade, como “entidade simbólica” que constrói identidades produzindo símbolos e sentidos com os quais os indivíduos se identificam e que estão contidos nas memórias contadas e nas imagens criadas e (re)criadas sobre uma localidade (CANCLINI, 2000).

Bourdieu (1989) também compartilha dessa visão de “território” como representação simbólica/espaço imaginário, quando afirma que as identidades regionais ou étnicas são ‘objetos de representações mentais e objetais’ e uma forma particular da luta das classificações. Ou seja, são “discursos”. Assim há o discurso da identidade étnica ou territorial para Bourdieu (1989) - e para Hall (2003; 2008; 2009); para Bhabha (1990); e Silva (2008) é um discurso “performativo”<sup>56</sup>. Porém, a eficácia do discurso é proporcional à autoridade daquele que a enuncia. É um ato de “magia social” para “trazer à existência uma coisa nomeada”, que, dependendo do poder de quem a realiza, pode impor uma nova visão a uma nova divisão do mundo social e consagrar um novo limite. É um ato mágico pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna visível, manifesto, para os outros grupos e

---

<sup>56</sup> O conceito de performatividade desloca a ênfase da identidade como descrição, como aquilo que é para a idéia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade em movimento e transformação (BUTLER, 1999 *apud* SILVA, 2008, p. 92). Esse conceito, originalmente, deve a J. A. Austin (1998). Segundo Austin, a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem um ação, uma situação ou estado de coisas, ela faz com que as coisas aconteçam, se efetive, se realizem.

para ele próprio, atestando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira à institucionalização (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, na modernidade vive-se múltiplos territórios, o que resulta em “um amálgama complexo com as novas modalidades de organização territorial” (HAESBAERT, 2004, p. 338).

Assim, para Santos (2005, p. 11), o processo global - a globalização<sup>57</sup> -, é um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. Desse modo, uma premissa básica da modernidade é que a tradição é desgastada pelas constantes mudanças e seus efeitos concomitantes, como a migração (YÚDICE, 2004, p. 56). As identidades e as culturas<sup>58</sup> da atualidade são vistas, portanto, como dinâmicas e híbridas.

Para Giddens (1991), a separação entre tempo e espaço fomenta relações entre indivíduos, grupos ou instituições ausentes, em que os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. Desse modo, esse sociólogo defende que a modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ‘ausentes’, distantes de qualquer interação face-a-face. Dessa forma, à medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia ‘global’ de telecomunicações e uma ‘espaçonave planetária’ de interdependências econômicas e ecológicas, e à medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe (HARVEY, 1996, p. 240).

Como observa Bauman (1999, p. 19), longe de ser um dado objetivo, impessoal, físico, as distâncias já não importam mais, pois o que está sendo apresentado é o fim da

---

<sup>57</sup> Boaventura Sousa Santos é contra a concepção de que o processo de globalização seja espontâneo, automático, inelutável e invencível (SANTOS, 2005, pp. 48-50). Em sua obra, ele propõe que na era da globalização devemos focar na emancipação social visando aqueles excluídos das possibilidades de escolhas.

<sup>58</sup> Perter Burke (2003, pp. 16-17) define o termo cultura em um sentido amplo, de forma a incluir atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações.

geografia em termos de espaço, sendo as fronteiras meras formas simbólicas e sociais: a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida. Todos os outros fatores socialmente produzidos de constituição, separação e manutenção de identidades coletivas – como fronteiras estatais ou barreiras culturais – parecem, em retrospectiva, meros efeitos secundários dessa velocidade.

Este encurtamento das distâncias e término da geografia é um efeito da velocidade das informações e dos meios de comunicação, assim como um crescente desenvolvimento de novas tecnologias que, ao invés de diminuir os espaços das diferenças, homogeneizando-as, ele as torna polarizadas. Para alguns, de acordo com Bauman, ele assegura uma liberdade sem precedentes para se locomover, adaptar e agir à distância, assim podem se locomover para fora da localidade. Mas para outros esta distância continua muito abrangente, cabendo a estes somente o caminho da observação e da constante inépcia para a utilização das informações adquiridas, já que

alguns podem mover-se para fora da localidade – qualquer localidade – quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade em que habitam movendo-se sob os seus pés. (BAUMAN, 1999, p. 25).

De acordo com Castells, o espaço é um produto material em relação a outros produtos materiais – inclusive as pessoas as quais se envolvem em relações sociais [historicamente] determinadas que dão ao espaço uma forma, uma função e um sentido social (CASTELLS, 2002, p.500). Para ele, a nossa sociedade é sustentada por fluxos que expressam os processos dominantes na vida política, econômica e simbólica, pois existe uma nova forma espacial, o espaço de fluxos - a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Desse modo, as práticas sociais dominantes estão imbricadas nas estruturas sociais dominantes que, por sua vez, desempenham papel fundamental na produção das práticas sociais e da consciência social.

Bauman (1999) considera que essa nova dimensão ou percepção do espaço e da geografia confere novas características aos processos de exclusão social, uma vez que gera uma ruptura completa da comunicação entre as elites que são extraterritoriais (globais) e ‘o resto’ (local). Há uma desintegração da comunidade urbana, a separação e a segregação – gerando a extraterritorialidade da nova elite e a territorialidade forçada do resto (BAUMAN, 1999, p. 31). Assim,

discurso pode contribuir para a constituição, difusão e reprodução de ideologias, que podem ser vistas como formas de mistificação, que possuem uma função crucial no sistema de sustentação de formas particulares de globalização e relações de poder construídas via discurso<sup>59</sup>. (FAIRCLOUGH, 2006, p. 26).

É, nesse sentido, que Castells (2002, p. 505) explica que uma das dimensões do espaço de fluxos refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes ou à manifestação espacial da elite informacional. Essa lógica espacial dominante é a lógica dos interesses dominantes em nossa sociedade, concebida, decidida e implementada por atores sociais que têm exigências específicas. Uma delas é a própria sustentação da estrutura de dominação, que tem, no espaço, um mecanismo para formar sua sociedade e constituir comunidades simbolicamente segregadas, protegidas atrás da própria barreira material dos preços dos imóveis. Assim, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontam Milton Santos (2000), Boaventura de Souza Santos (2004), Zizek (2004) e outros, é o de podermos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem:

os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda ‘como amálgamas identitários’ e ‘não de forma essencializada’. (*apud* MOITA LOPES, 2006, p. 87, grifo nosso).

Segundo Bauman, o apoio ao sentimento de grupo tende a ser procurado na ilusão de igualdade, garantida pela monótona similaridade de todos dentro do campo visual. A uniformidade alimenta a conformidade, e a outra face da conformidade é a intolerância. Numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de carácter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza; e na ausência dessas habilidades e qualidades é fácil temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro

---

<sup>59</sup> Tradução de “Discourse can contribute to the constitution, dissemination and reproduction of ideologies, which can also be seen as forms of mystification, but have a crucial systemic function in sustaining a particular form of globalization and the power relations which are built into it. (FAIRCLOUGH, 2006, p. 26, tradução nossa)”.

e diferente, mas primeiro e sobretudo não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível (BAUMAN, 1999, p. 55).

Entretanto, Bauman (2003) argumenta, em sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, que como conseqüências dos refinamentos históricos das formas de exploração, da perpetuação e do aprofundamento da divisão da sociedade em classes econômicas, tem-se como resultado a formação de guetos, expressão extrema da negação do conceito de comunidade. Como afirma Bauman, a idéia de comunidade foi destruída, enquanto a de comunitarismo como “pertencer a” continua uma demanda em nossa sociedade. Essa demanda estaria orientada, segundo o autor, nas duas formas de autoridades possíveis no mundo contemporâneo: a autoridade dos especialistas – geralmente a classe que tem acesso aos bens culturais – e a autoridade numérica, em que o conceito de identidade como categoria “mental”, por oposição a uma categorização econômica que já não dá mais conta de explicar a realidade, mas procura estabelecer marcos explicativos que dêem conta da multiplicidade dos entes sociais.

Assim, essas grandes massas, resultantes da desarticulação de sua organização em termos de comunidade, inventaram historicamente como substitutivo o conceito de “identidade”, em que o pressuposto de ser diferente acaba gerando um processo de distanciamento, separação e divisão cada vez maior entre as pessoas (BAUMAN, 2003). As identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, Bauman (2001) argumenta que agora estamos passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “líquida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade, pois eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam (BAUMAN, 2001, p. 08). Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca. É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes:

buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento — lutando para nos juntarmos aos grupos

igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2005, p. 32).

Somente para alguns é permitida e aceita a mobilidade líquida e fluída de identidades. Há aqueles que não têm direito a se manifestar e se encontram oprimidos por identidades estereotipadas e estigmatizadas impostas pelos outros, identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão para abandonar (BAUMAN, 2003; 2005). Segundo Deleuze (2006), o pensamento moderno nasce da falência da representação, da perda das identidades e da descoberta das forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros, onde as identidades são apenas simuladas. O simulacro é uma cópia, mas a subverte e subverte os modelos.

Como diz Moita Lopes (2006, p. 92), a possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é, talvez, a grande contribuição da vida contemporânea, entretanto essa possibilidade é, também, simultaneamente o mundo de uma exclusão ainda mais contundente. Pois se trata de

um mundo de identidade globais e de identidades locais, sendo que as últimas ficam com os ‘restos simbólicos e materiais’ daqueles que, tendo identidades globais, podem ser fluidos e rápidos e desfrutar das benesses da tecnologia por ter condições de usar as técnicas mais avançadas. (BAUMAN, 1999 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 92, grifo nosso).

Portanto, para Bauman (2003, p. 19), a comunidade ‘natural’ está sendo substituída pela ‘comunidade do entendimento comum’, e esta, por sua vez, mesmo se alcançada, permanecerá frágil e vulnerável, necessitando de constante vigilância, reforço e defesa, visto que o ‘entendimento comum’ só pode ser alcançado, como afirma o autor, ao fim de longa e tortuosa argumentação e persuasão, e em competição com um número indefinido de outras potencialidades. Nessa comunidade, toda homogeneidade, toda unidade e todo acordo precisam ser construídos, produzidos, e estarão sempre sujeitos a contestação, discussão e reflexão. A comunidade realmente existente exigirá olhos atentos vinte e quatro horas por dia para manter os estranhos fora dos muros e para caçar os “vira-casacas” em seu próprio meio (*op. cit.*, p. 22).

### **2.1.2 ADC e os Estudos Culturais**

Na pós-modernidade<sup>60</sup>, ou modernidade tardia, tempo em que a “consciência” sobre as identidades líquidas, abertas e inacabadas emerge, faz-se necessário refletir sobre a política de representação à qual estamos expostos e da qual lançamos mão numa tentativa constante de suprimento de uma falta de inteireza que é “preenchida”, de acordo Hall (2003), a partir de nosso exterior pela forma através da qual imaginamos ser visto pelos outros e/ou pela forma através da qual representamos os outros. Mas essa tentativa de fechamento de uma “identidade” é constantemente assombrada pela diferença: existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (DERRIDA, 1981).

A partir dessas reflexões, as relações entre “identidade e política de representação” têm sido discutidas amplamente nos últimos tempos. Esta pesquisa inclui-se dentro dessas discussões, que trazem à tona processos de representação e estratégias discursivas que sustentam a construção de determinadas “identidades” marginalizadas. Esses processos são destacados por Bhabha (1990) como relevantes para a construção da identidade em contextos culturais, visto que fazem surgir uma ‘imagem de identidade’, um projeto, a partir do qual o sujeito sofrerá tentativas de transformação, de modo que será impelido a vestir uma máscara, que deixa uma lacuna (espaço intersticial e relacional) entre a imagem e a pele, não permitindo uma ‘imagem autêntica’. Pois,

“a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica “(BHABHA, 2001, p. 21).

Assim, ao considerar que as identidades são “construídas e reconstruídas”, não adotamos uma visão essencialista, mas fragmentada, contraditória e fluida das identidades – vistas como um *constructo* social. E por serem um *constructo*, podem ser “construídas” de

---

<sup>60</sup> Deve ficar claro que ao adotarmos o termo Pós-modernidade nesta pesquisa, não estamos considerando a Modernidade em termos de superação, isto é, um período já ultrapassado. Nosso intuito é apenas marcar no mundo contemporâneo o que é novo em relação aos pressupostos modernos, seguindo terminologias já adotadas.



maneira que as vozes silenciadas nesse processo discursivo de constituição sejam ouvidas e, não, consideradas como “sujeira social”<sup>61</sup>. A esse respeito, identidade como atributo cultural, Bhabha (1990) apresenta, em acordo com Santos (2001), um conceito de cultura, considerado enquanto “verbo”, como algo híbrido, dinâmico, transnacional – gerando o trânsito de experiências entre “povos” - e tradutório – criando novos significados para símbolos culturais. Esse conceito está ligado à questão da sobrevivência, quando os deslocamentos põem em choque diferenças culturais.

Nesse sentido, Eagleton (2005, p. 11) argumenta que, além de guardar em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, a palavra “cultura”<sup>62</sup> codifica várias questões filosóficas fundamentais, como liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, a mudança e a identidade, o dado e o criado. O termo sugere, segundo o autor, uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos no mundo e o que o mundo nos faz. Assim, “cultura também é uma questão de seguir regras, envolvendo uma interação entre o regulado e o não regulado. Isso não significa que qualquer que seja a ação possa contar como seguimento de uma regra, pois as regras, como culturas, não são nem puramente aleatórias nem rigidamente determinadas, pois ambas envolvem a idéia de liberdade” (*op. cit.*, 13-14). Neste sentido, afirma que a cultura

é uma idéia pré-moderna e pós-moderna em vez de uma idéia moderna; se floresce na era da modernidade, é em grande medida como vestígio do passado ou como antecipação do futuro. O que liga as ordens pré-moderna e pós-moderna é que para ambas a cultura é um nível dominante da vida social: se sobressai nas sociedades tradicionais é por ser um meio universal no qual se dão outros tipos de atividades, sendo que a política, a sexualidade e a produção econômica estão presas a uma ordem simbólica de significado; já no mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez estreitamente aliadas na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral. (EAGLETON, 2005, pp. 47-48).

---

<sup>61</sup> A expressão “sujeira social” é usada para designar aqueles sujeitos, aquelas culturas ou aquelas identidades que não são compatíveis com os parâmetros estabelecidos pela modernidade, os diferentes, os estrangeiros, os “outros”. Woodward (2000), traz a definição de Douglas, M. (1966) para o que é “sujo”, e conforme ela nossas concepções sobre “sujeira” são “compostas de duas coisas: cuidado com a higiene e respeito pelas convenções”. A expressão que utilizamos diz respeito a esta última.

<sup>62</sup> Trata-se de uma noção realista que tem uma dimensão “construtivista” e, desta forma, o termo “cultura” já é a desconstrução da oposição entre cultura e natureza. Uma virada dialética mostra que os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela: a natureza produz cultura que transforma a natureza (EAGLETON, 2005, p. 12).

Dessa forma, podemos afirmar que a cultura está envolvida em todas as formas da atividade social. Não podemos deixar, então, de mencionar que os processos de significação social, inerentes a ela, se dão em permanentes lutas e tensões, pois ela é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2000). A cultura é, nesta concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Assim, a cultura, a identidade, os sistemas de significação e poder são algum dos conceitos chave tanto da ADC como dos Estudos Culturais, pois aprendemos a ser o que somos em várias instâncias da vida social por meio dos discursos, como por exemplo, na família, ou em instituições como a Escola.

### **2.1.3 Discurso, identidade e diferença**

De acordo com Hall (2003; 2008; 2009), a discussão dos fatores que constituem as identidades culturais tem sido uma prática crescente na atualidade, devido à necessidade, dos indivíduos, de elementos que os situem num contexto social, conferindo sentido às suas existências e aos papéis que esses desempenham enquanto sujeitos.

Um processo necessário para a construção dessas identidades é a identificação. Na linguagem do senso comum, de acordo com Hall (2008), a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. Entretanto, Hall destaca que a identificação é uma construção, um processo nunca completado, um *continuum*. Pois, ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ‘ganhá-la ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença, visto que a fusão total entre o ‘mesmo’ e o ‘outro’, que ela sugere, é, na verdade, uma fantasia de incorporação (HALL, 2008, p. 106).

A identificação, como todas as práticas de significação, sujeita-se, portanto, ao jogo da *différance*<sup>63</sup>. As práticas não seriam nunca unificadas; longe disso, cada vez se fragmentam

---

<sup>63</sup> Conceito tomado da teoria de Homi Bhabha (1994 *apud* HALL, 2008).

mais, multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos, já que as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (*op. cit.*, p. 108). A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobrederminação, e não uma subsunção. E,

uma vez que, num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeito de fronteiras’. (HALL, 2008, p. 106, grifo do autor).

Dessa maneira, Santos (2008) considera que as identidades são constituídas por um processo de identificação plural, que é dominado pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Nesse sentido, são resultados sempre transitórios e fugazes dos processos de identificação. Assim, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre as identidades, pois assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, sendo, portanto, inseparáveis (SILVA, 2008, p. 75). Ambas são ativamente e discursivamente produzidas, já que não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, mas do mundo cultural e social, fabricadas nos no contexto das relações culturais e sociais, visto que é apenas por meios de atos de fala que instituímos da identidade e a diferença como tais (*op. cit.*, pp. 76-77).

Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como, por exemplo, a de homem ou mulher, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação (SANTOS, 2008, p. 135). Desse modo,

tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante ‘negociáveis’ e ‘revogáveis’, e de que as próprias decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17, grifo nosso).

As identidades têm a ver com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nós nos tornamos

(HALL, 2008, p. 109). Elas são para Castells (2009) fontes de significados<sup>64</sup>, pois a identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2009, p. 22). A língua funciona, assim, “como uma estrutura que serve de veículo comunicativo e, sobretudo, como algo que constrói visões de mundo e identidades, ou seja, que faz aderir o sujeito a papéis sociais” (COROA, 2006, p. 148).

Desse modo, as identidades<sup>65</sup> constituem fontes de significados para os próprios autores, por eles originadas e construídas por meio de um processo de individuação<sup>66</sup> (*op. cit.*, p. 23). Embora, como esclarece o autor, elas possam também ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo os seus significados com base nessa internalização. Portanto, as identidades têm a ver tanto com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como ‘o mesmo que se transforma’ (GILROY, 1994 *apud* HALL, 2008, p. 109). Elas surgem da narrativização do eu, ou seja, estão no imaginário, uma vez que

a natureza ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a ‘suturação à história’ por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário e no simbólico e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao mesmo, no interior de um campo fantasmático. (HALL 2008, p. 110).

Assim, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, implicando o reconhecimento de que, apenas por meio da relação com o Outro, a identidade

---

<sup>64</sup> Castells (2009, p. 23) define significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator.

<sup>65</sup> Castells (2009, p. 22) destaca a necessidade de se estabelecer uma distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos tem chamado de papéis, e conjuntos de papéis. Papéis são, para ele, definidos por normas estruturas pelas instituições e organizações da sociedade, enquanto identidades são, por sua vez, fontes de significados originadas “pelos próprios” atores sociais. Em termos gerais, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções.

<sup>66</sup> De acordo Jung, individuação é o processo pelo qual uma pessoa torna-se si mesma, inteira, indivisível e distinta de outras pessoas ou da psicologia coletiva. Em outras palavras, a pessoa se torna consciente no que tange a ela ser tanto um ser humano único como, ao mesmo tempo, não mais que um homem ou uma mulher comum (SAMUELS, A., et al., *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*. Rio de Janeiro: Imago Ed.1988).

pode ser construída, pois toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta. Desse modo, a concepção da diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural de identidades, e pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou ‘forasteiros’. Porquanto as identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2008, p. 109).

De acordo com Burke (2003, p. 18), a troca cultural ocorre, muitas vezes, em detrimento de alguém, pois o preço da hibridização inclui a perda de tradições regionais e de raízes locais. Dessa forma a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e, assim, não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2008, p. 112). Assim,

quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ torna-se cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p. 30).

Isso sugere que a ordem social é mantida por meio de oposições binárias, tais como a divisão entre ‘locais’ (*insiders*) e ‘forasteiros’ (*outsiders*). A classificação simbólica está, assim, intimamente relacionada à ordem social. A produção de categorias pelas quais os indivíduos que transgridem são relegados aos *status* de ‘forasteiros’, de acordo com o sistema social vigente, garante um certo controle social.

Sobre a segregação espacial, Castells (2002) considera que ela ocorre tanto em termos de localização diferenciada quanto pelo controle da segurança de certos espaços destinados tão somente à elite. A fragmentação sócio-espacial, segundo esse autor, decorre do isolamento de várias camadas sociais que se constituem, na verdade, em reflexos das hierarquias sócio-espaciais simbólicas (CASTELLS, 2002, p.506), que reforçam a idéia de que o espaço social é constituído de um mosaico de áreas socialmente homogêneas e parcialmente segregadas de áreas vizinhas.

Portanto, as formulações teóricas sobre a identidade remetem à discussão da diferença e da alteridade. Poderíamos dizer que as identidades são derivadas da diferença, mas tanto uma como a outra são atos de criação linguística, ou seja, não são elementos ou atos da natureza que não podem ser modificadas e que precisam ser toleradas ou respeitadas. São criadas no social, no cultural. Tanto uma como outra, para ter existência, precisam ser nomeadas e somente pela linguagem isso pode ocorrer. Segundo Fairclough (2001) e Moita Lopes (2003), a identidade que cada pessoa possui é entendida como uma construção social que se dá nos e pelos discursos, os quais podem nos posicionar, por exemplo, como índio ou não-índio. Já que “as pessoas são em grande medida posicionadas em identidades de acordo com sua vinculação dentro de um discurso” (SHOTTER & GERGEN *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 24).

Como define Gee (1990, p. 99), cada pessoa é membro de muitos discursos e cada Discurso<sup>67</sup> representa uma de nossas múltiplas identidades. Para o autor, os Discursos são maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 1996, p. 127). Então,

se você colocar linguagem, ação, interação, valores, crenças, símbolos, objetos, ferramentas, e identificar em conjunto de modo a que os outros reconheçam como um tipo particular de quem (identidade) está envolvido em um tipo particular de atividade, aqui e agora, então você está “imerso” em um Discurso<sup>68</sup>. (GEE, 2005, p. 27, tradução nossa).

Dessa forma, ele concebe, assim como Fairclough, a linguagem como elemento constitutivo das identidades sociais, e estas, por sua vez, como produtos sociais e históricos, pois é através dos diferentes Discursos, que estão presentes nas instâncias sociais, que nos

---

<sup>67</sup> Gee usa o termo "discurso", com letra maiúscula "D", para se referir a formas combinação e integração da linguagem, ações, interações, maneiras de pensar, acreditar, valorizar e utilizar vários símbolos, ferramentas e objetos para denominar uma espécie particular de identidade socialmente reconhecida. Ele reserva para a palavra "discurso", com letra minúscula "d", para significar a linguagem em uso ou trechos de linguagem (como conversas ou histórias) (GEE, 2005, pp. 21-26).

<sup>68</sup> Tradução de “if you put language, action, interaction, values, beliefs, symbols, objects, tools, and places together in such a way that others recognize as a particular type of who (identity) engaged in a particular type of what (activity), here-and-now, then you have pulled off a Discourse”.

identificamos e somos aceitos ou não pelos diferentes grupos que compõem a sociedade. Porquanto,

as pessoas usam diferentes estilos ou variedades da língua [linguagem] para diferentes propósitos. Eles usam diferentes variedades de linguagem para aprovar [legalizar] e reconhecer diferentes identidades em diferentes contextos [...]. As pessoas constroem suas identidades e atividades não apenas através da linguagem, mas usando a linguagem, juntamente com outros “materiais”. Se você quiser ser reconhecido como membro de uma gangue de rua de um certo tipo você deve falar “a mesma linguagem”, mas você tem que agir e se vestir da “mesma maneira”<sup>69</sup>. (GEE, 2005, pp. 21-22.).

A afirmação da diferença é um Discurso e, representa, portanto, uma disputa de vários grupos para terem acesso a benefícios sociais, por isso ela não está separada das relações de poder. As nossas identificações indicam os nossos lugares sociais, de modo que os construtos identitários nos dão uma presença que remete para uma luta constante nos campos do cultural e do social. Desse modo,

as identidades adquirem sentido por ‘meio da linguagem e dos sistemas simbólicos’ pelos quais elas são representadas. As identidades são marcadas pelos símbolos, pela diferença. E a diferença é sustentada pela exclusão. (WOODWARD, 2008, pp. 8-9, grifo nosso).

Na tradição metafísica, a alternativa à identidade, e, por conseguinte, o pensamento da diferença equivale a pensar esta como um abismo indiferenciado, onde tudo é dissolvido, pois não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença (DELEUZE, 2006). O simulacro, localização do diferente por intermédio da própria diferença, afirma a divergência e o descentramento, por isso o senso comum se sente desnortado por não suportar o caos atualizador da idéia de multiplicidade, constituidora da singularidade cuja pretensão é se fixar. Como afirma Deleuze (2006, p. 387), o problemático é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco algo desvigorante ao senso comum, sempre em busca da unidade, da convergência do pensamento numa unidimensionalidade capaz de ser objetivada enquanto solução final de um problema, da vida de forma geral. Assim,

---

<sup>69</sup> Tradução de “people use different styles or varieties of language for different purposes. They use different varieties of language to enact and recognize different identities in different settings [...]. People build identities and activities not just through language but by using language together with other “stuff” that isn’t language. If you want to get recognized as a street-gang member of a certain sort you have to speak in the “right” way, but you have to act and dress in the “right” way, as well”.

a diferença é manifestação singular e imanente que se repete em seus estados de virtualidade. A diferença está no cerne do próprio *Ser*. *Ser* unívoco é “aquele que se diz da própria diferença, expressando-se como um composto, nem finito, nem infinito, mas *acabado ilimitado*”. (DELEUZE, 2006, p. 198).

Segundo Judith Butler (1999 *apud* SILVA, 2008, p.95), essa mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam identidades existentes pode significar também a possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas, pois a repetição pode ser interrompida, questionada e contestada. Ou seja, é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. Dessa maneira,

é essa possibilidade de interromper o processo de ‘recorte e colagem’, de efetuar uma parada no processo de ‘citacionalidade’ que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades. (SILVA, 2008, p 96).

É essa citacionalidade<sup>70</sup> (repetição, repetibilidade) da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da linguagem. Yúdice (2004, p. 53) também utiliza o termo performatividade para se referir aos processos pelos quais as identidades e entidades de realidade social são constituídas pelas repetidas aproximações dos modelos (o normativo), bem como por aqueles ‘resíduos’ (exclusões constitutivas) que são insuficientes. Assim, à medida que a globalização se aproxima de culturas diferentes para contato mútuo, ela aumenta o questionamento das normas e, com isso, instiga a performatividade (*op. cit.*, p. 54).

É nesse sentido que Fairclough (2001; 2003) afirma que a relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética, resultando do contraponto entre a determinação do discurso (discurso com reflexo de uma realidade mais profunda) e sua construção social (discurso como fonte social). Dessa forma, a constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e, necessariamente, é orientada para elas, não de um jogo livre de idéias na mente

---

<sup>70</sup> Derrida (1991) chama a característica de repetição, repetibilidade da linguagem, de citacionalidade porque a linguagem pode ser sempre retirada de um determinado contexto (recorte) e inserida em um contexto diferente (colagem) (*apud* SILVA, 2008, p. 95).



dos indivíduos. Por isso, Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica, visto que ele estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações (enquanto prática política) e constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder (enquanto prática ideológica).

Nessa concepção, a diferença é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura (HALL, 2009, p. 33). A representação envolve produzir significação forjando elos entre três diferentes ordens das coisas: o que podemos geralmente chamar de o mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; o mundo conceptual – os conceitos mentais que levamos em nossa mente; e os signos, arranjados nas línguas que “significam” ou comunicam estes efeitos (HALL, 1997, p. 61). Derrida (1991 *apud* SILVA, 2008, p. 79) acrescenta que o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença, o que significa que nenhum signo<sup>71</sup> pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, isto é, à identidade. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença).

O adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença significa que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade, sendo, portanto, indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2008, p. 80). Pois, a totalidade é impossível e, ao mesmo tempo, requerida pelo particular.

Neste sentido, argumenta Laclau (1996), está presente no particular como aquele que está ausente, como falta constitutiva que força constantemente ao particular a ser mais que ele mesmo, a assumir um papel universal que só pode ser precário e não saturado. É por isto que podemos ter uma política democrática: uma sucessão de identidades particulares e finitas que intentam assumir tarefas universais que as sobrepõem; mas, como resultado, não são nunca capazes de ocultar inteiramente a distância entre tarefa e identidade e podem ser sempre

---

<sup>71</sup> O signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Derrida sintetiza no conceito de *différance* (SILVA, 2008, P. 80).

substituídas por grupos alternativos (LACLAU, p. 1996, p. 35). O caráter incompleto e provisório de seus conteúdos pertencem a essência da “identidade”.

Ao examinar sistemas de representação, é necessário analisarmos, de acordo com Hall (1997 *apud* WOODWARD, 2008, p. 17), a relação entre cultura e significado, logo só podemos compreender significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma idéia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados no seu interior. Desse modo, a representação<sup>72</sup> inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa existência e àquilo que somos. Pois,

a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece ‘identidades individuais e coletivas’. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2008, p.17).

Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas à linguagem, pois a representação não aloja a presença do ‘real’ ou do significado, não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente, mas em vez disso, é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, um sistema linguístico e cultural, arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado as relações de poder (SILVA, 2008, p. 91). Portanto, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, passam a existir e ligam-se a sistema de poder. Assim, questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação, o que muito interessa a ADC.

Para Castells (2009, p. 23), a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Entretanto, argumenta o autor, todas essas matérias são processados pelos

---

<sup>72</sup> A representação é concebida por Stuart Hall, como também por outros teóricos dos Estudos Culturais, como um sistema de significação, em que se descartam os pressupostos realistas e miméticos de sua concepção filosófica clássica. Trata-se de uma representação pós-estruturalista (SILVA, 2008, p. 90).

indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. A partir dessa concepção, Castells aventa, em linhas gerais, a hipótese de quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída. Esses são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou se excluem. A construção da identidade é, portanto, tanto simbólica quanto social (WOODWARD, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a constituição de identidades obedece à mesma prática articulatória que preside todos os discursos, a incompletude. Daí que as identidades são sempre fixidades precárias, provisórias e parciais. E sua total objetividade estão sempre ameaçada pelo antagonismo – pela subjetividade. A existência do sujeito é a presença da falta, da incapacidade da constituição completa, isto é as identidades estarão cortadas pelo antagonismo (LACLAU, 1996).

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder (SILVA, 2008, p. 81). Partindo dessa concepção, a de que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, Castells (2009, p. 24) propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades:

- a) a identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;
- b) a identidade de resistência, criada por atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade;
- c) a identidade de projeto, quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social.

Entretanto, identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se

em identidades legitimadoras para racionalizar a sua dominação. Desse modo, a dinâmica de identidades ao longo desta sequência evidencia que nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico (*op. cit*, p. 24).

Sobre as relações estabelecidas entre estruturas sociais e a atividade social, Resende (2009) apresenta o modelo transformacional da relação entre estruturas e atividades sociais, em que as estruturas sociais são concebidas como coerção da atividade e também recurso para atividade, o que implica, de acordo com Bhaskar (1998 *apud* RESENDE, 2009, p. 27), o caráter recursivo da vida social: agentes produzem e transformam as estruturas que utilizam em suas atividades. Isso significa que as estruturas sociais são também resultados de ações sociais e, portanto, são também possíveis objetos de transformação. Assim a relação transformacional entre estrutura e ação social assegura que hegemonias são articulações em relativa permanência.

#### **2.1.4 Discurso, ideologia e luta hegemônica: relações de poder**

Ao considerar o discurso como prática social, a ADC traz para o centro de suas discussões as relações entre linguagem e poder, tomando como essenciais as noções de ideologia e hegemonia (WODAK, 2004). No seu papel de teoria crítica, a ADC trabalha nas brechas ou aberturas existentes em toda relação de dominação.

As ideologias ocupam, portanto, lugar privilegiado nos estudos da linguagem em ADC. Conforme Fairclough (2001, p. 117), baseado na concepção de Thompson (1984, 1990), as ideologias são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder. Dessa maneira, o estudo da ideologia é essencial para a análise de como as relações de poder sistematicamente assimétricas são construídas e mantidas via discurso. É nesse sentido que Eagleton (1997, p. 193) aponta que a ideologia é antes uma questão de “discurso” que de “linguagem”, sendo mais uma questão de certos

efeitos discursivos concretos que de significação como tal, uma vez que representa os pontos em que o poder tem impacto sobre certas enunciações e inscreve-se tacitamente dentro delas.

As ideologias implícitas nas práticas discursivas são por demais eficazes quando se tornam naturalizadas e conseguem atingir o *status* de ‘senso comum’. Entretanto, essa propriedade aparentemente estável e estabelecida das ideologias pode ser subjugada pela transformação, isto é, pela luta ideológica como dimensão da prática discursiva, conseguindo-se, dessa forma, remodelar as práticas discursivas e as ideologias que nelas foram construídas, no contexto das redefinições das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 117-118). Os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos, pois são eventos entre as pessoas.

Desse modo, a ideologia é uma propriedade tanto de estruturas nas ordens dos discursos (que constituem o resultado de eventos passados) quanto de eventos (ou condições de eventos atuais e nos próprios eventos). Ou seja, é “uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119).

Contudo, não se deve pressupor que os atores sociais têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática, visto que as ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, o que dificulta na compreensão dos atores sociais em relação aos investimentos ideológicos presentes nas suas práticas cotidianas. Mesmo quando a prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica (*op. cit.*, p. 120). Todavia, os sujeitos, mesmo sendo posicionados ideologicamente, têm capacidade de agir criativamente, no sentido de executar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e, também, de reestruturar tanto as práticas quanto as estruturas posicionadoras.

Com esse posicionamento a respeito da concepção de ideologia, Fairclough (2001) opõe-se a concepção althusseriana de ideologia como forma de cimento social inseparável da própria sociedade (ALTHUSSER, 1971). As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por práticas de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim

por diante, e, à medida em que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. Assim, “o equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Thompson (1994) também apresenta o conceito de ideologia relacionado com as relações de poder que circulam em contextos sociais específicos. Ele propõe que o conceito de ideologia deve ser usado para referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas e presentes em relações de dominação. Ele entende que o estudo de ideologia requer o levantamento das formas como o sentido é construído e usado nas formas simbólicas<sup>73</sup>, como nas falas lingüísticas cotidianas até as imagens e os textos complexos. Daí a necessidade de investigação dos contextos sociais nos quais as formas simbólicas são empregadas e articuladas, pois elas servem para verificar como o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Neste enfoque, a análise do termo *ideologia* torna-se mais amplo, pertencendo a um interesse mais geral ligado às características de ação, de interação, às formas de poder e de dominação, à natureza da estrutura social, à reprodução e à mudança social, às qualidades das formas simbólicas e a seus papéis na vida social. Assim, Thompson nega as “concepções neutras” de ideologia, inserindo o seu enfoque teórico em “concepções críticas” de ideologia – aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo - interessadas nas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder, na forma como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 1994, p. 73-75).

Os textos possuem efeitos causais na sustentação e transformação de ideologias (FAIRCLOUGH, 2003), e, portanto, a operação da ideologia pode ser vista em termos das maneiras de construções de textos que constantemente e cumulativamente impõem presunções a intérpretes e produtores de textos (FAIRCLOUGH, 1989, p. 83). Desse modo,

---

<sup>73</sup> Formas simbólicas são compreendidas como ações e falas, imagens e textos produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos e são parte constitutiva das relações sociais (THOMPSON, 1994).

para realizar a análise dos modos de operação da ideologia nos textos, com o intuito de desvelar as construções discursivas revestidas de ideologia, utilizaremos os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (1994), conforme quadro abaixo:

**Quadro 4 – Modos de operação da ideologia e estratégias típicas de construção simbólica**

<b>Modos gerais</b>	<b>Estratégias típicas de construção simbólica</b>
<p><b>1. Legitimação</b> (relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas sendo representadas como legítimas)</p>	<p><b>1. Racionalização</b> (através da qual o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de racionalização que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio).</p> <p><b>2. Universalização</b> (através desta estratégia, procura-se convencer que acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo ao interesse de todos, estando abertos, em princípio, a qualquer um).</p> <p><b>3. Narrativização</b> (são histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. Na verdade, muitas vezes estas são invenções que visam criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão).</p>
<p><b>2. Dissimulação</b> (estabelece e sustenta relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação)</p>	<p><b>1. Deslocamento</b> (quando um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termos são transferidas para outro objeto ou pessoa).</p> <p><b>2. Eufemização</b> (ações, intuições ou relações sociais são descritas ou reescritas de modo a despertar uma valoração positiva).</p> <p><b>3. Tropos (sinédoque, metonímia, metáfora)</b> (o uso figurativo da linguagem ou, mais em geral das formas simbólicas: Sinédoque = o todo pela parte; Metonímia = associação de adjetivos; Metáfora = uma coisa no lugar de outra).</p>
<p><b>3. Unificação</b> (Construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los.)</p>	<p><b>1. Estandartização</b> (formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica).</p> <p><b>2. Simbolização da unidade</b> (envolve a construção de símbolos de unidade, de</p>

	identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos).
<b>4. Fragmentação</b> (segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes)	<p><b>1. Diferenciação</b> (ênfase dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder).</p> <p><b>2. Expurgo do outro</b> (essa estratégia envolve a construção de um inimigo que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo).</p>
<b>5. Reificação</b> (Retração de uma situação transitória, histórica como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Fazendo com que caráter social e histórico seja eclipsado.)	<p><b>1. Naturalização</b> (um estado de coisas que e uma criação social e histórica é tratado como um resultado inevitável de características naturais das coisas).</p> <p><b>2. Eternização</b> (fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes.)</p> <p><b>3. Nominalização/passivização</b> (Nominalização - quando sentenças, ou parte delas, descrições de ações são transformadas em nomes. Passivização - quando verbos são colocados na voz passiva).</p>

**Fonte: Thompson (1994)**

Outro conceito importante para a análise de como as relações de poder sistematicamente assimétricas são construídas e mantidas via discurso é o de hegemonia, procedente dos estudos de Gramsci. Em seus cadernos de notas da prisão, Gramsci (1966 *apud* EAGLETON, 2007, p. 195) costuma usar a palavra hegemonia para se referir a maneiras como um poder governante obtém, daqueles a quem subjuga, o assentimento à sua dominação (consentimento e coerção). A hegemonia inclui a ideologia, não sendo redutível a ela, pois a hegemonia pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia, argumenta Eagleton (2007), refere-se especificamente ao modo como as lutas pelo poder são travadas no nível da significação; e, embora essa significação esteja em todos os processos hegemônicos, ela não é, na totalidade dos casos, o nível dominante pelo qual a norma é mantida.



Assim, de acordo com Eagleton (*op. cit.*, p. 196), o conceito de hegemonia amplia e enriquece a noção de ideologia, efetuando com o pensamento gramsciano uma transição crucial de ideologia como “sistema de idéias” para ideologia como prática social vivida e costumeira. Desse modo, a hegemonia emerge, segundo Laclau, da interação política entre os grupos ou da representação da particularidade de um grupo, e sua operacionalização ocorre, assim como os sentidos, numa dimensão de contingência sendo o resultado dialético entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência (LACLAU, 2004, p. 83).

Podemos definir, portanto, a hegemonia como toda uma gama de estratégias práticas mediante as quais um poder dominante obtém, daqueles a quem subjuga, o consentimento em sua dominação. Desse modo, conquistar a hegemonia, na visão de Gramsci, é

estabelecer uma liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria “visão de mundo” pelo tecido societário como um todo e, assim, equiparando os próprios interesses aos interesses da sociedade como um todo. (*apud* EAGLETON, 2007, p. 198).

Fairclough (2001, p.122) destaca que a hegemonia é, portanto, tanto liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico). A hegemonia é a manifestação do poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade como um todo, porém nunca alcançando, senão parcial e temporariamente, um ‘equilíbrio instável’. É, ainda, um foco de luta constante sobre aspectos de maior volubilidade entre classes (e blocos), a fim de construir, manter ou, mesmo, a fim de romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Ideologia, a partir dessa visão de hegemonia, é “uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI *apud* FAIRCLOUGH, 2001, 123). Assim, a produção, a distribuição e o consumo de textos são, na realidade, um dos enfoques da luta hegemônica que contribui, em diferentes graus, para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações sociais assimétricas existentes. Pode-se considerar então, uma ordem do discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma

hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens do discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica.

Partindo dessa abordagem, Fairclough considera o texto como uma dimensão do evento discursivo, pois argumenta que, ao produzirem seus mundos (ordenáveis e explicáveis), as práticas dos membros das comunidades sociais são moldadas, de forma “inconsciente”, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza das práticas das relações sociais que estão envolvidos e que, por isso, os seus procedimentos e práticas podem ser investidos política e ideologicamente.

## **2.2 Multiculturalismo e Educação**

No início do século, estamos vivenciando um momento no espaço escolar em que cada vez mais o inevitável caráter multicultural das sociedades pós-modernas torna-se evidente, não sendo mais possível encarar a sala de aula como um espaço homogêneo. A escola precisa enfrentar a sua dificuldade secular em lidar com a pluralidade e a diferença, enfrentar a sua tendência em silenciá-las e neutralizá-las, abandonar o seu campo de conforto na homogeneização e a padronização e, abrir verdadeiramente, espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas (CANDAU & MOREIRA, 2003, p. 161).

Por isso, essa visão da escola como um espaço homogêneo não dá conta dos novos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse “território” e, nem, responde às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (ORTIZ, 1994, *apud* CANDAU & MOREIRA, 2003), que tanto têm intensificado a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos”.

Segundo Candau e Moreira (2003), na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, já que o nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história - uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes -, uma vez que a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua

escravização, uma violenta forma de negação de sua alteridade. Assim, diante desse contexto histórico, não podemos fechar os olhos para a constituição multicultural<sup>74</sup> da nossa sociedade e, principalmente, a constituição de salas de aula multiculturais.

Como os processos de negação do “outro” se dão no plano das representações e no imaginário social, necessitamos trazer essa temática para o centro do espaço escolar para problematizar a construção de identidades marginalizadas. Importante contribuição tem trazido o Multiculturalismo<sup>75</sup> a esse respeito. O conceito de Multiculturalismo representa uma posição intelectual aberta e flexível, baseada no respeito à diversidade e na rejeição de todo preconceito ou hierarquia. O reconhecimento e as várias concepções de multiculturalismo<sup>76</sup> apontam que é necessário que se admita a diferença na relação com o outro, ou seja, tolerar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e o seu modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos (PRAXEDES, 1999, *apud* CANDAU, 1997).

O multiculturalismo crítico questiona a origem das diferenças, posicionando-se contra a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas para dar visibilidade àquelas identidades que se encontram em uma situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão, procurando ser insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional (MCLAREN, 1997 *apud* HALL, 2009, p. 51). Partindo da perspectiva do multiculturalismo crítico, de acordo com McLaren (2000), é fundamental refletir no espaço escolar sobre identidade, diferença, exclusão, tolerância, para que a comunidade escolar possa atuar em sociedades cada vez mais multiculturais, mobilizada no desafio de ir além dos discursos pretensamente “universais” que estereotipam, silenciam e engessam identidades diversificadas.

Assim sendo, de acordo com Hall (2003, p. 26), o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através

---

<sup>74</sup> O termo “multicultural” é um termo qualificativo que é, por definição, plural (HALL, 2009, p. 50).

<sup>75</sup> O termo “Multiculturalismo” refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2009, p. 50).

<sup>76</sup> Stuart Hall (2009, pp. 51-52) identifica pelo menos seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade: Multiculturalismo conservador; Multiculturalismo liberal; Multiculturalismo pluralista; Multiculturalismo comercial; Multiculturalismo corporativo (público ou privado); Multiculturalismo crítico. Esta pesquisa esta baseada nessa última concepção.

do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente e, portanto, podem ser também re(construídas) discursiva e culturalmente. Para interpretarmos, pois,

quem somos como coletividade, ou quem sou como indivíduo, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros. Ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele. (HABERMAS, 1983, p. 22).

Toda prática social depende da relação de significação e com ela tem relação de constituição. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessas práticas, o que faz com que toda prática social tenha também uma dimensão cultural. Para Hall (2009, p. 43), a cultura não é uma “arqueologia”, e, sim, uma produção que tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho “produtivo”. Portanto, nossas identidades culturais estão sempre em processo de formação cultural, visto que a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Nessa perspectiva, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). Dessa forma, Candau (2002) considera que a educação multicultural passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciados e invisibilizados, promovendo a mobilização para a construção de identidades abertas, em elaboração permanente, expondo os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, não desvinculando as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade, mas tendo como princípio orientador uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural.

Para Canclini (1999) estabelecer relações entre as estratégias globalizadoras e de hibridização e as experiências variadas de interculturalidade torna visível que, por mais que se forme um mercado mundial de finanças, de alguns bens e alguns circuitos mediáticos, a subsistência de diferenças e a tradutibilidade entre as culturas é limitada, mas não impossível. Superando as narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos confronta com a possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade,

de outras culturas e reelaborar o que vínhamos imaginando como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos.

Deste modo a oposição já não se dá entre o global e o local, entendendo global como subordinação geral a um único estereótipo cultural, ou local simplesmente como diferença. A diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas e sim como interlocução com aqueles com que estamos em conflito ou buscamos alianças (CANCLINI, 1999, p. 123). Como argumenta Hall,

em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo limites e, nesse processo, revelando que as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. (HALL, 2009, p. 43)

É nesse sentido que, em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (CANDAU, 2008, p. 23). A perspectiva intercultural<sup>77</sup> quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais que uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2009, p. 78).

Para Coroa (2006), a discussão sobre a construção de identidades no espaço escolar reveste-se de um duplo valor, pois

ao mesmo tempo que as identidades são construídas (como quaisquer outras) em espaços ideológicos e sociais afetados pela plurissignificação dos discursos, elas também são ‘tomadas como objeto de um fazer pedagógico’ – sendo, portanto, identidades construídas a partir de escolhas até certo ponto conscientes. (COROA, 2006, p. 144).

---

<sup>77</sup> Segundo Candau (2009), a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Segundo Walsh (2001, pp. 10-11 *apud* CANDAU, 2008, pp. 23-24), a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de *tradução*, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Para tanto, se faz necessário promover no espaço escolar processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos sócio-culturais; reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas; reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas. Isso garante que os diferentes sujeitos sócio-culturais se reconheçam, possibilitando que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência. Viabilizando, assim, o rompimento com o caráter monocultural da cultura escolar; a reflexão sobre os aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais para evitar uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento; promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’ (CANDAU, 2009, pp. 79-80).

Candau (2009) também aponta como elemento de especial importância o favorecimento de processos de ‘empoderamento’, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. Para a autora, o ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. Ele possui uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (*op. cit.*, p. 81).

A Análise do Discurso Crítica também compartilha dessas preocupações, pois por meio da investigação das relações existentes entre discurso e prática social, procura-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação dessas estruturas. A ADC tem como objetivo, ‘desmistificar’ discursos, revelando “sistemas de pensamento, de valores e crenças, por exemplo, que denotam um ponto de vista particular sobre o real, uma construção social da realidade, independentemente de aspirarem ou não à preservação ou à mudança da ordem social” (GOUVEIA, 1997, p. 18). Dessa forma, a produção da conscientização e da emancipação também estão na pauta da ADC (WODAK, 2004, p. 30). Pois,

entre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 2001, p.65).

Nesse sentido, Santos (2003, p. 33), propõe o reconhecimento das ausências, bem como das emergências, em que se configuram outros presentes e outros futuros, para demonstrar que o que não existe é, em realidade, ativamente produzido como não-existente, como alternativa não-crível à realidade (*op. cit.*, pp. 743-6). É necessário revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas.

### **2.2.1 Diversidade no contexto escolar e razões da “tolerância”**

Como discutimos acima, a educação intercultural objetiva formar sujeitos que sejam capazes de articular visões de mundo diversas, articular valores universais com especificidades locais, capazes de olhar para o ‘outro’ para além das diferenças culturais (MORIN, 2001, p. 15). A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como as inter-relações entre distintas expressões culturais que dinamicamente colocam em relação de interpenetração cultural os sujeitos pertencentes a grupos humanos diferentes (LINHARES SILVA, 2007). Entretanto, é de fundamental importância que a intencionalidade dessas inter-

relações seja potencializada como forma de colocar os sujeitos em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias, em última instância, uma intencionalidade que é marcada pela atitude de quem deseja dialogar e colocar-se em contato com o outro e com ele aprender (SILVA, 2004, p. 171).

Dessa forma, Duschatzky e Skliar (2001, p. 121) chamam a atenção para o fato de que a ênfase na diversidade cultural pode levar ao entendimento da cultura como algo fixo, fechado, substancializado. De acordo com esses autores, o que se problematiza no multiculturalismo, dependendo da abordagem, é a tendência à manutenção do paradigma essencialista e a aposta na diversidade e na tolerância como princípios basilares da convivência entre as diferenças como um fim em si mesmo. Pois a tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença (*op. cit*, p. 136). Assim, os limites políticos de uma concepção de cultura como essencializante impossibilita a construção de cenários de constituição de identidades plurais.

De acordo com Linhares Silva (2004), em cenários onde as culturas, consideradas em seu monolitismo, apenas “convivem”, cada uma fechada em sua intraduzibilidade, para o outro, como irredutíveis à crítica da cultura “a cultura”, o *modus operandis* político, traduzido num cínico comportamento político correto, é a tolerância. Duschatzky e Skliar (2001, p. 136) afirmam que a tolerância, assim sendo, dissimula a hierarquização a partir da retórica do respeito à diversidade, já que na perspectiva da diversidade a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (SILVA, 2008, p. 73). Como afirma Bauman,

os tempos e espaços pós-modernos configuram-se pelas múltiplas possibilidades de os sujeitos se posicionarem em novas e multifacetadas redes de poder, na qual a diferença passa a ser protegida, cultivada, preservada. A questão já não é como se livrar dos estranhos e do diferente, de uma vez por todas, ou declarar a diversidade humana uma inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanentemente. (BAUMAN, 1998, p. 44).

Para Bauman (1999, p. 80), os discursos da diversidade procuram se justificar como possibilidades de “eliminar”, ou pelo menos “amenizar” as fronteiras de inclusão/exclusão em que vivem indivíduos e grupos sociais. Assim, a idéia da diversidade coloca a cultura desses diferentes grupos como objeto do conhecimento, através do reconhecimento dos seus



conteúdos e costumes, mantendo-os em um enquadramento temporal relativista (BHABHA, 1998, p. 63). Desse modo, as relações de poder que se desenrolam na escola, às vezes são inconscientes e subliminares, sob a forma de poder simbólico<sup>78</sup> (BOURDIEU, 1989), outras vezes explícitas, pois uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis: que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

De acordo com Bauman (1999), ser tolerante é apenas uma maneira de manter o perigo à distância: ser gentil e a tolerância que isso representa como símbolo de comportamento e linguagem podem muito bem significar a mera indiferença e a despreocupação, que resultam da resignação (isto é, da sina, não do destino). Assim,

o outro não irá embora e não vai ser como eu, mas eu não tenho meios (pelo menos no momento ou no futuro previsível) a forçá-lo a ir-se ou mudar. Como estamos condenados a dividir o espaço e o tempo, vamos tornar a nossa coexistência suportável e um pouco menos perigosa. Sendo gentil, eu atraio gentileza. Ali onde reina a tolerância, a diferença não é mais estranha e ameaçadora. (BAUMAN, 1999, p.248-291).

A tolerância não aceita a diferença, ao encará-la como algo “inevitável e permanente”, apenas respeita conviver com “isso”, pois apenas o respeito é permitido quando se trata da diferença, e esta deve ser mantida a uma distância razoável e segura, longe da vida e do convívio familiar. Estabelece-se assim uma espécie de hierarquia e, segundo Bauman, a retirada de uma promessa de igualdade, uma vez que

[a tolerância] pode ser pregada e exercida sem medo, porque reafirma mais do que questiona a superioridade e privilégio do tolerante: o outro, sendo diferente, perde o direito a um tratamento igual - com efeito, a inferioridade do outro é plenamente justificada pela diferença (BAUMAN, 1999, p.292).

---

<sup>78</sup> O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem. Assim, o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores do campo de produção (BOURDIEU, 1989, pp. 8-12).

Assim, a tolerância é ressaltada como uma postura desejável por parte da sociedade em geral, procurando investir na consolidação de uma sociedade inclusiva, porém, trazendo consigo, uma “inevitável ambivalência” (BAUMAN, 1999). A diversidade, portanto, cada vez mais se configura como uma marca da diferença, em vez de respeito à diferença. Pois, um falso reconhecimento é uma forma de opressão, uma vez que a imagem que construímos muitas vezes sobre os grupos subalternos causa-lhes sofrimento e humilhação, ainda mais por que tais representações depreciativas são construídas quase sempre para a legitimação da exclusão social e política dos grupos discriminados.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas, para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento, devemos também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e subalternos (PRAXEDES, 2004).

Nesse sentido, Duschatzky e Skliar (2001, p. 121 *apud* CANDAU, 2008) distinguem três formas como a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais e práticas discursivas sobre a alteridade: o outro como fonte de todo mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; o outro como alguém a tolerar. A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro à coação interna mediante a regulação de costumes e moralidades. Na educação, esta perspectiva também se traduziu de diversas formas, sempre assumindo um modo de descartar o componente negativo. Assim,

neste modo de situar-nos diante do ‘outro’, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os ‘outros’ são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’. (CANDAU, 2008, p. 29, grifo do autor).

A afirmação dos outros como sujeitos plenos de uma marca cultural parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos

de vida. A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas. De acordo com Duschatzky e Skliar (2001, p. 171),

na área da educação pode se revestir de duas principais manifestações: uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (*apud* CANDAU, 2008, p. 30).

A expressão ‘o outro como alguém a tolerar’ convida a admitir a existência de diferenças, mas nessa admissão reside um paradoxo, já que aceitar ao diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais e opressivos. No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a ‘ordem’ como comportamentos a serem cultivados (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 174 *apud* CANDAU, 2008, p. 31, grifo do autor).

### **2.2.2 Proliferação subalterna da diferença e discriminação negativa**

Como vimos, a tendência cultural dominante da globalização é a homogeneização. Entretanto, Hall (2009, p. 57) aponta não ser essa a sua única tendência, já que a globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas. Dessa forma, Hall considera que a globalização é um processo homogeneizante, embora não seja natural e nem inevitável, estruturado em dominância (nos termos de Gramsci), mas que não pode controlar e saturar tudo dentro de sua órbita. Entre os efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes que escapam a seu controle, mas que ela tenta homogeneizar ou atrelar a seus propósitos amplos. Assim, juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a proliferação subalterna da diferença.

Gayatri Spivak<sup>79</sup> defende que subalternos são todos aqueles que não participam, ou que participam de modo muito limitado, do circuito do imperialismo cultural e que a possível maneira de colocar o subalterno para falar não é “doando-lhe voz”, ou falando por ele, mas permitindo espaço para que ele se expresse de forma espontânea (SPIVAK, 1994). Para ela, o termo “subalterno” não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado, pelo contrário, deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao ‘proletariado’, ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. Esse termo descreve, portanto,

as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (SPIVAK, 2010, p. 12).

Portanto, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido (*op. cit.*, p. 14).

É um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si, todavia, concomitantemente, há a proliferação subalterna das diferenças (HALL, 2009, p. 57). Uma instância que rompe com binarismos iluministas, como tradicionalismo *x* modernidade, ao postular a emergência de diversas modernidades localizadas que na globalização intensificam a disputa entre os interesses locais e globais, ainda longe de uma convergência harmônica. De acordo com Hall, isso é o que Derrida (1981 *apud* HALL, 2009, p. 58) chama de *différance*, o movimento do jogo que produz essas diferenças, esses efeitos de diferença. Para o autor, a *différance*, originalmente elaborada no âmbito da produção de linguagem, expõe as implicações dos processos globalizantes, por simultaneamente marcar diferenças e diferir, suspender, adiar, desviar (HALL, 2003, p. 92).

---

<sup>79</sup> Embora tenha se tornado conhecida primeiramente como tradutora de Derrida e por seu trabalho de desconstrução, hoje Spivak transita por várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, o feminismo contemporâneo, o pós-colonialismo e, mais recentemente, as teorias do multiculturalismo e da globalização (SPIVAK, 2010, p. 10).

Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente “Outro”, mas de uma onda de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. A *différance* caracteriza, pois, um sistema em que cada conceito ou significado está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual se refere ao outro e aos outros conceitos e significados, através de um jogo sistemático de diferenças (DERRIDA, 1972 *apud* HALL, 2009, p. 58). O significado, portanto, não possui

origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e “posicionado” ao longo de um espectro, portanto, seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais. (HALL, 2009, p. 58).

Isso permite que as práticas sociais possam ser vistas para além dos binarismos que demarcam espaços, classificam, excluem ou incluem. O jogo da *différance* permite que os significados desconstruam qualquer rigidez limitadora, impedindo que qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente suturada. Assim, a instabilidade referente à *différance* contribui para a emergência de novos localismos, já que não se trata de um processo auto-suficiente, nem de um mero simulacro do global, mas de um movimento que favorece o “‘retorno’ do particular e do específico – do especificamente diferente – no centro da aspiração universalista panóptica da globalização ao fechamento” (HALL, 2003, p. 59). Essa condição é a marca das relações socioculturais da atualidade, uma vez que suspendem, adiam, protelam qualquer possibilidade de definição fixa do global em relação ao local, ou, como aponta Hall (*op. cit.*, p. 61), constituem o momento de descentramento incerto, lento e prolongado do Ocidente.

Nessa perspectiva, o “local” não possui um caráter estável ou trans-histórico, uma vez que ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais, não possuindo, portanto, inscrição política fixa. Assim, ele emerge em muitos locais, entre os quais o mais significativo é a migração planejada ou não, forçosa ou denominada “livre”, que trouxe as margens para o centro, o “particular” multicultural disseminado para o centro da metrópole ocidental (HALL, 2009, p. 59). É o que ocorre no município de Tocantínia, na escola em que esta pesquisa foi realizada, pois a partir do movimento de migração dos índios xerentes da aldeia (margem) para a cidade (centro), seja para aí morar ou somente para estudar, há uma desestabilização, um descentramento de um

grupo tido como “homogêneo” o que gera a necessidade de classificação binária do “nós” e “eles”, a dicotomia “eu” e o “Outro”.

Isso cria o que Robert Castel denomina de discriminação negativa. Um mecanismo que se explicita em tempos multiculturais e multiétnicos, quando se evidencia que “sujeitos sociais” “acumulam uma série de contra-performances sociais” (CASTEL, 2008, p. 10). Segundo o autor, discriminação negativa não constitui um pleonismo, pois existem formas de discriminação positiva que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável quando se trata de redobrar esforços em favor de populações carentes de recursos, objetivando integrá-las ao regime comum (*op. cit.*, p. 13).

Ser discriminado negativamente representa estar associado a um estigma, que transforma “sujeitos sociais” em símbolos da inutilidade social e de ameaça, seja simbólica ou não. O fato de os alunos xerentes estudarem na mesma escola ou morarem na mesma cidade, o que aparentemente denota que não estão “excluídos”<sup>80</sup>, também não significa que estejam incluídos, já que

o problema com o qual se defrontam não é *estar fora* da sociedade, nem quanto ao espaço que ocupam, nem quanto ao estatuto deles (são cidadãos e não estrangeiros). Contudo, eles também não estão *dentro*, visto que não ocupam nenhum lugar reconhecido e muitos dentre eles parecem pouco suscetíveis de encontrar este espaço. (CASTEL, 2008, p.40).

Castel destaca que esse déficit de cidadania é ainda mais grave se considerarmos que estamos em presença de uma sociedade que clama pela igualdade de direitos e chances, principalmente em um ambiente escolar. Pois a partir da desqualificação da qual são objeto, transformarem-se em receptáculos privilegiados na cristalização dos temores que atravessam

---

<sup>80</sup> Por se tratar de um conceito polissêmico, o termo “exclusão” é considerado por muito estudiosos ambíguo e polêmico. Nesse sentido, Castel aconselha três cuidados quando da utilização do conceito exclusão: primeiramente, não chamar de exclusão qualquer disfunção social, mas distinguir cuidadosamente os processos de exclusão do conjunto dos componentes que constituem, hoje, a questão social na sua globalidade. Em segundo lugar, esforçar-se para que as medidas de discriminação positiva, que são sem dúvida indispensáveis, não se degradem em *status* de exceção. E em terceiro, lembrar-se que a “luta contra a exclusão” é levada também, e sobretudo, pelo modo preventivo, quer dizer, esforçando-se em intervir sobretudo em fatores de desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção e da distribuição das riquezas sociais (CASTEL, 1997, pp. 45-47). Sugere, portanto, o uso dos termos precarização, vulnerabilidade, marginalização, esclarecendo, entretanto, que processos de marginalização podem resultar em exclusão propriamente dita, ou seja, num tratamento explicitamente discriminatório (*idem*, p. 41).

o conjunto da sociedade. É uma tendência que “cristaliza nas margens as rachaduras do centro e responsabiliza pelas disfunções aqueles que são justamente suas maiores vítimas” (CASTEL, 2008, pp. 59-60).

Na busca de uma construção explicativa a esta discriminação etnoracial, Castel (2008) defende que se encontra em curso uma atualização da noção de “classes perigosas”<sup>81</sup>. Resgatando aspectos históricos, como por exemplo, no caso do xerentes, o problema com a bebida alcoólica, ele destaca que é justamente neste deslocamento dos conflitos sociais para as margens que se configura a utilidade da noção de classe de perigos. Assim, os índios são amplamente estigmatizados, discriminados e “empurrados para os confins de uma ordem social na qual não se sentem integrados” (*op. cit.*, p. 71). Por isso, Castells (2009) afirma ser a etnia uma base para surgimento de revoltas por justiça social.

Castel (2008) ressalta que todo esse processo de estigmatização está atrelado a formas de dominação que provêm de um passado colonialista que instrumentalizou uma concepção do autóctone, que o colocava em uma posição diferente dos demais membros da sociedade, a racialização ou a “etnização”, significando a desvalorização das culturas, qualificadas de autóctones no quadro da relação colonial de dominação (CASTEL, 2008, p. 102).

Dessa forma, a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa estar associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que foi incutida por outra pessoa, causando uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, sendo constituída como fator de exclusão, visto que não é uma realidade que as sociedades transformam em direito à diferença no tratamento dos indivíduos em razão de suas origens, status social ou religião. É, ao contrário, uma realidade das sociedades que formalmente proscvem esse tipo de tratamento diferenciado (CASTEL 2008, pp. 14-15).

Como alerta Bhabha (2003), não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença — o estereótipo — é, no entanto, para o autor (2003), ambivalente. E essa

---

<sup>81</sup> Como também aponta o Sociólogo Zigmunt Bauman ao tratar dos “outsiders” e/ou vagabundos.

ambivalência nos impõe uma outra forma de entender o poder e a agência. Nesse sentido, o estereótipo mascara a ausência e a diferença ao mesmo tempo em que ressalta a falta percebida. Estabelece-se, assim, na interação cultural colonial, um jogo de prazer/desprazer, de dominação/defesa.

### **2.2.3 Multiculturalismo emancipatório e mudança social**

Boaventura de Sousa Santos (2003) esclarece que a definição de multiculturalismo, pluralismo cultural ou direitos coletivos, enquanto projeto, implica num espaço de lutas políticas. O atual campo transdisciplinar dos estudos culturais pensa a cultura como um repertório de sentidos partilhados pelos membros da comunidade, mas também a associa ao seu aspecto político da diferenciação e hierarquização existente no quadro das sociedades nacionais, de contextos locais ou transnacionais (SANTOS, 2003, p.26).

Apesar de a globalização operar de uma forma hegemônica, não é a única forma e de fato tem sido progressivamente confrontada por uma outra forma de globalização: “alternativa”, “contra hegemônica”, instituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, através de “vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que acreditam possível e a que sentem ter direito” (*op. cit*, p.14).

A emancipação social<sup>82</sup> é, de acordo com Boaventura Sousa Santos (2007), um conceito central na modernidade ocidental e está organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação, entre experiências muitas vezes desiguais ou opressoras e a expectativa de uma vida melhor. Nesse sentido, o autor discute na obra *Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, temas como multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural,

---

<sup>82</sup> Boaventura Sousa Santos (2007) reuniu cientistas sociais do sul (países periféricos e semi-periféricos do sistema mundial) para permitir uma organização fora dos centros hegemônicos visando realizar um projeto que se chamou “Reinventar a emancipação social do sul”. O projeto reuniu 6 países, Portugal, Colômbia, Brasil, África do Sul, Moçambique e Índia com cerca de 70 pesquisadores sociais. O projeto tentou ver quais as contradições mais persistentes entre o norte e o sul.



questionando a naturalização das diferenças e alertando para a necessidade de criação de novos caminhos para a emancipação social. Pois,

o sucesso das lutas emancipatórias depende das alianças que os seus protagonistas são capazes de forjar. No início do século XXI, essas alianças têm de percorrer uma multiplicidade de escalas locais, nacionais e globais e tem de abranger movimentos e lutas contra diferentes formas de opressão. (SANTOS & NUNES, 2003, p.64).

Assim, se as práticas sociais e discursivas são capazes de gerar opressão, elas também são capazes de (des)construir a opressão. Como afirma Bhaskar (1993), os atos humanos são capazes de reproduzir as estruturas sociais, já que o que as pessoas são é principalmente um produto do que elas fizeram ou do que foi feito a elas nas relações sociais particulares em que nasceram e viveram. O que elas fazem ou lhes foi feito tem de ser entendido em termos de suas capacidades, poderes, inclinações e tendências históricas e socialmente condicionadas.

Na visão de Bhaskar (1998, p. 462 *apud* PAPA, 2008), a emancipação significa libertação, podendo, portanto, ser efetuada na prática. Assim, a auto-emancipação pressupõe, então, a transformação do próprio indivíduo, do eu individualista, unificado, centrado na própria pessoa, para um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade. A auto-emancipação para Bhaskar, deve, necessariamente, passar

pela transformação dos próprios agentes ou participantes. Se olharmos a realidade social, não vemos nada mais do que (re)ações, com seus e efeitos e causas. [...] É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com o propósito de não apenas conhecê-las, mas, principalmente, agir de maneira solidária, colocar-se como agentes críticos de mudança, a fim de alcançar a auto-emancipação e transformação social de outros. (BHASKAR, 1998, p. 462 *apud* PAPA, 2008, p. 53).

Desse modo, mesmo que os seres humanos reproduzam as estruturas sociais, estas conferem poderes às pessoas, habilitando os indivíduos, inclusive, a transformá-las. Os indivíduos pressupõem a sociedade – um conjunto de práticas posicionadas e relacionamentos interconectados - em suas atividades práticas e, assim procedendo, reproduzem e transformam. De acordo com Bhaskar (1998), toda e qualquer investigação sobre o ser social deve envolver a estrutura social e seus processos que geram fenômenos.

E “os realistas defendem uma compreensão da relação entre as estruturas sociais e o agir humano baseada em uma concepção transformacional da atividade social e que evita tanto o voluntarismo como a reificação” (BHASKAR, 1993, p. 2). Essa proposta emancipatória

pode abrir caminhos para a ciência social, uma vez que os mecanismos geradores dos problemas podem ser removidos. Para este autor, a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança da consciência; ao contrário, ela deve ocorrer na prática. (BHASKAR, 1998, p. 462 *apud* PAPA, 2008, pp. 52-53).

Nessa perspectiva, Santos (2003) escreve sobre multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos e cidadanias plurais, enquanto termos que permeiam o debate em torno da tensão entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de distribuição que possibilite a efetivação da igualdade. Essas tensões ocorrem no seio das lutas dos movimentos sociais com perspectivas emancipatórias, contra as reduções eurocêtricas de alguns termos, buscando propor concepções mais inclusivas e ao mesmo tempo, respeitadoras da diferença de concepções e práticas alternativas que buscam a dignidade humana (SANTOS & NUNES, 2003, p.25). Nessa perspectiva, Santos e Nunes (2003) defendem um Multiculturalismo “crítico” e “emancipatório” que

reconhece a existência de uma pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas. E que se baseia no ‘reconhecimento da diferença e no direito à diferença’ e da ‘coexistência ou construção de uma vida em comum além da diferença de vários tipos’. (SANTOS & NUNES, 2003, p.27, grifo nosso).

A idéia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado, de acordo Santos, a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da sociedade (SANTOS, 2003, p. 33).

Nesse sentido, Laclau (1996) defende um multiculturalismo que não seja escrito em si mesmo como a solução do problema que suscita e que se recuse a relacionar a identidade, com outras identidades, mas um multiculturalismo que, ao contrário, avance no sentido de uma sociedade mais democrática na medida em que coloque as heterogeneidades nestes pontos individuais de ruptura, de identidades culturais que dão lugar a um discurso emancipatório de caráter hegemônico.

No entanto, a igualdade ou a diferença, por si só, não são aspectos suficientes para uma política emancipatória. O debate sobre os direitos humanos e sua reinvenção como direitos multiculturais, bem como a luta dos povos indígenas, mostram que a afirmação da igualdade com base em pressupostos universalistas, bem como os que determinam as concepções ocidentais, individualistas, dos direitos humanos, leva muitas vezes à descaracterização e negação das identidades, das culturas e das experiências históricas diferenciadas.

Conforme Santos e Nunes (2003, p.63), a afirmação da diferença por si só pode servir de justificativa para a discriminação, exclusão ou inferiorização, em nome dos direitos coletivos e de especificidades culturais. Assim, as políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias colocam-se no terreno do conflito entre igualdade e diferença, entre o requisito de reconhecimento e o imperativo da nova distribuição da justiça social.

Nesse aspecto, ele propõe que, para abolir este dilema, se faz indispensável defender a igualdade sempre que a diferença originar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade referir-se à descaracterização. Assim, no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemônica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em múltiplas formas de partilha - tais como, identidades duais, identidades híbridas, interidentidade e transidentidade - mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta transidentitária e transcultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003).

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação pode, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. Ela pode tomar a forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos, locais ou costumeiros, de formas locais e comunais de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena, como cidadãos, no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminações, à justiça oficial, estatal. Ganha sentido mais preciso, assim, a idéia da “cidadania multicultural” como lugar privilegiado de lutas pela articulação e potenciação mútuas do reconhecimento e da redistribuição. Esse é o caminho para a proliferação de esferas públicas locais e, simultaneamente, capazes de se articular de modo translocal, umas vezes com, outras contra os Estados nacionais, como pontos nodais de formas de globalização contra-hegemônica, de subpolíticas globais de sentido emancipatório e de cidadanias genuinamente cosmopolitas (SANTOS & NUNES, 2003, pp. 43-44).

Portanto, o multiculturalismo não constitui simplesmente a afirmação do direito de ser diferente, quando esta diferença está sendo caracterizada pela desigualdade social, pois o simples direito à diferença entre as multiplicidades de culturas é insuficiente para se dizer que estamos numa sociedade multicultural.

## CAPÍTULO 3 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo está voltado para a constituição e apresentação do percurso teórico-metodológico desta pesquisa. A primeira e a segunda seção são dedicadas a ADC, a pesquisa qualitativa e etnográfica em que reflito sobre os interesses epistemológicos da ADC e da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e suas contribuições para explorar e desvelar estruturas condicionadoras de poder que se mostram como “naturais”. Na segunda seção, abordo a construção do *corpus* e a importância de cada etapa da pesquisa na organização e desenvolvimento da pesquisa. Discuto, em resumo, como se deu a construção dos procedimentos metodológicos constituídos para esta pesquisa a partir das propostas metodológicas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Atkinson e Hammersley (1994) e Taylor e Bagdan (1998).

### 3.1 Sobre a ADC e a pesquisa qualitativa

Como o objetivo desta pesquisa é compreender como convivem e se marcam discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas em um espaço escolar multicultural, partiu-se de um modelo de pesquisa qualitativa que leva em consideração a pluralização das esferas da vida (FLICK, 2004, p. 17). Trata-se de uma forma de pesquisa potencialmente crítica que permite identificar no seu *corpus* estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido.

Ao lidar com a descrição e a interpretação da realidade social a partir de dados interpretativos<sup>83</sup>, a pesquisa de natureza qualitativa constitui-se como um importante método para pesquisas em ADC ao permitir compreensão de representações de mundo, de identidades sociais, relações sociais e ideologias, visto que trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações. Assim, essa abordagem será utilizada nesta pesquisa para conhecermos as razões e os motivos que dão sentido às representações, às crenças, às atitudes e aos valores dos sujeitos em suas interações sociais e, compreendermos, portanto, como as identidades xerentes são construídas discursivamente em um contexto escolar multicultural.

---

<sup>83</sup> É importante destacar que, conforme Bauer & Gaskell (2008, p. 24), a pesquisa qualitativa não possui o monopólio da interpretação, pois não há análise estatística sem interpretação.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e que ajuda a compreender o Outro e o Eu<sup>84</sup> (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). E como o mundo, como o conhecemos e o experienciamos, isto é - o mundo representado e não o mundo em si mesmo -, é constituído através de processos de comunicação, faz-se necessário, portanto, que a pesquisa social apóie-se em dados sociais que são construídos nos processos de comunicação (BERGER & LUCKMAN, 1979 *apud* BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, p. 20). Desse modo, a abordagem qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações.

Bauer e Gaskell (2008) distinguem dois modos de dados sociais, sendo eles, a comunicação formal (que exige conhecimento especializado) e a informal<sup>85</sup> (que não exige muitas regras explícitas). Assim, a pesquisa social está interessada na maneira como as pessoas se expressam e falam, seja por meio de dados formais ou informais, sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e sobre as dos outros, o que pensam sobre si mesmos e sobre os outros, o que pensam sobre o mundo a sua volta.

De acordo com Silverman (2009, p. 51), o ponto forte da pesquisa qualitativa é justamente esta capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar, estudar dados que ocorrem “naturalmente” para encontrar as seqüências (“como”) em que os significados dos participantes (“o quê”) são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno. Embora a pesquisa qualitativa seja mais utilizada nas pesquisas que buscam compreender a interpretação do mundo, é importante esclarecer que a pesquisa quantitativa (pesquisa *hard*) também pode ser utilizada conjuntamente com a pesquisa qualitativa (pesquisa *soft*) na pesquisa social<sup>86</sup> (BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, pp. 22-25).

---

<sup>84</sup> As autoras esclarecem que apesar da pesquisa qualitativa ter nascido da preocupação de entender o “outro”, atualmente, as pesquisas qualitativas buscam entender também o Eu na tentativa de compreender e explicar porque os atores e os processos são como são (DENZIN e LINCOLN, 2006).

<sup>85</sup> Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como a capacidade de escrever um texto, e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador (BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, p. 21).

<sup>86</sup> Os autores tentam superar a polêmica estéril entre estas duas tradições de pesquisa social, aparentemente competitivas, argumentando que não há análise estatística sem interpretação, como também, não há quantificação sem qualificação.

Bauer e Gaskell (2008) destacam a necessidade de a pesquisa qualitativa desenvolver equivalentes funcionais a fim de reforçar a sua autonomia e credibilidade. Entre esses equivalentes funcionais, os autores citam os elementos retóricos da pesquisa social: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. Por conseguinte, consideram a pesquisa social como uma forma de retórica com meios e normas específicas de engajamento e, portanto, toda a sua apresentação de resultados como um conjunto dos três elementos básicos da persuasão, na medida em que os pesquisadores querem convencer seus pares, ou mesmo seus colaboradores, da autenticidade e da importância de seus achados.

Por isso, os métodos e os procedimentos de coleta e apresentação de evidência são essenciais para a pesquisa social, uma vez que representam não apenas estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados, mas representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos para teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos (FILSTEAD 1979, p. 45 *apud* BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, pp. 28-29). É nesse sentido que Bortoni-Ricardo explora a idéia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem, o que insere a pesquisa qualitativa no rol dos estudos interpretativistas<sup>87</sup>. De acordo com Moita Lopes (2000), esses estudos objetivam conhecer a realidade social investigada por meio da observação das atuações dos/as participantes em um contexto específico, buscando entendê-los a partir de sua compreensão de mundo.

Assim, a pesquisa qualitativa é uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, o que a torna uma pesquisa intrinsecamente crítica e potencialmente emancipatória. Habermans (1987 *apud* BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, pp. 30-32) afirma que para que a ciência e, na verdade, qualquer outra prática social, aconteça, é imperativo que haja compreensão intersubjetiva fidedigna, estabelecida na prática da linguagem comum o que exige que o cientista cultural “aprenda” a falar a língua que ele interpreta, aproximando-se de tal interpretação de um ponto histórico específico<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> A autora informa que o termo interpretativismo guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa, citando, entre vários, a etnografia e a observação participante (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

<sup>88</sup> O ponto a que tudo isso conduz, para Habermans, é ao estabelecimento de consenso fluído e dinâmico entre os atores, que é conseguido através de uma interpretação que evolui e continua a evoluir historicamente.

Denzin e Lincoln (2005 *apud* FLICK, 2010) conceituam, assim, a pesquisa qualitativa como

uma atividade situada que ‘posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem’. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2009. p. 16).

Desse modo, os interesses emancipatórios das “ciências críticas” fornecem o referencial para se avançar além do conhecimento monológico e da *Verstehen*<sup>89</sup> nos permitindo determinar quando afirmações teóricas são regularidades invariantes da ação social como tal e quando elas expressam relações ideologicamente congeladas de dependência que podem, em princípio, ser transformadas. Portanto, é através de um processo auto-reflexivo que as ciências críticas podem chegar a identificar estruturas condicionadoras de poder que se mostram como “naturais”, mas são, de fato, o resultado de uma comunicação sistematicamente distorcida e de uma repressão sutilmente legitimada (*op. cit.*, p. 33).

Daí a importância de o pesquisador considerar os objetos das afirmações teóricas como participantes ativos, pois a autenticação de uma teoria crítica somente pode ser conseguida através da aceitação de sua importância pelos que constituem seus objetos<sup>90</sup> (BAUMAN, 1976 *apud* BAUER, GASKELL & ALUM, 2008, p. 34). Como por exemplo, os discursos dos alunos e professores índios e não índios sobre o que é “ser índio”, inseridos em um contexto escolar multicultural.

---

<sup>89</sup> Compreensão hermenêutica.

<sup>90</sup> O pesquisador também é considerado um agente ativo, uma vez que a sua capacidade de compreensão e interpretação está enraizada em seus próprios significados, pois a pesquisa qualitativa adota o pressuposto da reflexividade ao aceitar que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Portanto, de acordo com o paradigma interpretativista, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).



### 3.2 Sobre a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

Segundo Spradley (1980), o elemento essencial da etnografia é a busca da compreensão do modo de vida de pessoas ou grupos, na sua própria perspectiva, envolvendo estudo disciplinado e sistemático de como é o mundo para as pessoas, preocupando-se, então, com o uso constante do sistema complexo de significados de que fazem uso para organizar seus comportamentos, compreender a si mesmas e aos demais e dar sentido ao mundo.

Conforme Hammersley (1990), a etnografia refere-se, em termos metodológicos, à investigação social que comporte a generalidade do comportamento das pessoas (estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador); dos dados (recolhidos e/ou gerados através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes); da obtenção não estruturada de dados; da interpretação de significado e da função de ações humanas que assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a quantificação e a análise estatística, um papel secundário.

Destarte, dado seu interesse em entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, a pesquisa qualitativa encontra no método etnográfico<sup>91</sup> um conjunto de procedimentos que busca desvelar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

No contexto escolar, esse tipo de pesquisa permite, segundo André (1995; 2005), que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia-a-dia, os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Em seu fazer

---

<sup>91</sup> Para exemplificar a etnografia, a autora elege os trabalhos de dois grandes antropólogos, Malinowski e Mead, que fundamentaram os preceitos da etnografia como lógica de investigação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social (ANDRÉ, 1995).

Conforme André (1995), em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico<sup>92</sup>, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. A pesquisa etnográfica permite, assim,

um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. (ANDRÉ, 1995, p. 7).

André (2005) destaca que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico tem como objetivo a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Por isso este tipo de pesquisa apresenta-se como a que melhor atende aos objetivos da reflexão aqui desenvolvida, considerando que se refere, entre outras coisas, ao estudo de comportamentos, emoções, sentimentos, representações compreendendo análises de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas (FLICK, 2009a; 2009b).

Segundo o autor, a etnografia tem como “premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador

---

<sup>92</sup> Segundo André (2005, pp. 25-27), a etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Enquanto que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam cumpridos pelos investigadores das questões educacionais [e em alguns casos lingüísticas]. Requisitos sugeridos como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. Desse modo, o que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que é denominado, segundo o autor, como estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo” (ANDRÉ, 1995, p. 1).

Desse modo, a etnografia tem como principal preocupação

o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. É a tentativa de descrição da cultura. A tarefa do etnógrafo consiste na ‘aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes’, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados. (ANDRÉ, 1995, p. 3, grifo nosso).

Para Erickson (2001), o “trabalho etnográfico” envolve a observação e participação em um cenário que está sendo estudado, a fim de o pesquisador familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes, para que o pesquisador aproxime-se do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado. A ênfase no significado é, portanto, essencial para se compreender o sentido do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Logo, nos moldes de uma pesquisa qualitativa usa-se procedimentos da tradição de pesquisa interpretativista, por acreditar que tanto a realidade social quanto os sujeitos sociais são construídos pelos significados que o ser humano constitui por meio da linguagem. Esses significados são interpretados e (re)interpretados, contribuindo, dessa maneira, para que haja não apenas uma realidade ou identidade, mas várias realidades e identidades. Por isso, para se ter uma percepção muito mais abrangente da realidade social sendo capaz de perceber como os sujeitos sociais significam e/ou (re)constroem a(s) identidade(s) dos alunos xerentes, adotou-se um modelo de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

### **3.3 Sobre a construção do *corpus*: relevância, homogeneidade, sincronicidade**

A construção de *corpus* significa escolha sistemática de algum racional alternativo, pois a construção de um *corpus*<sup>93</sup> garante a eficiência que se ganha na seleção de algum

---

<sup>93</sup> Podemos definir *corpus* como uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável arbitrariedade), e com a qual ele irá trabalhar (BARTHES, 1967, p. 96 *apud* BAUER & AARTS,

material para caracterizar o todo (BAUER & AARTS, 2008, pp. 39-40). Assim, para realizar o delineamento do *corpus* desta pesquisa, foram utilizados os critérios propostos por Barthes (1967, p. 95 *apud* BAUER & AARTS, 2008, pp. 55-56): relevância, homogeneidade, sincronicidade.

Para atender ao primeiro critério, trabalhou-se com apenas um tema específico<sup>94</sup> na geração de dados, selecionando os textos de maior relevância para as questões desta pesquisa. Já para atender ao segundo, trabalhei com materiais homogêneos agrupando os diferentes tipos de dados em grupos separados. E para atender ao terceiro, procurei obedecer ao ciclo natural da estabilidade e mudança, gerando os diferentes dados, no mesmo período, mas em ciclos alternados. Como o principal interesse dos pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa é com a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial, observando, através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas, as maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, é de fundamental importância a saturação<sup>95</sup> do *corpus*.

Dos textos produzidos, foram selecionados 44 textos<sup>96</sup>, sendo 22 textos de alunos índios e 22 textos de alunos não índios<sup>97</sup>. O primeiro recorte foi definido com base no atendimento ao tema proposto “O que é ser índio”. Depois, foram selecionados aqueles que repetiam muito os conceitos para representar o índio separando-os em grupo (traço cultura, traço trabalho, traço estudo). Desse grupo, retirou-se apenas um deles, mais completo nas informações, que ficou como representante do traço marcante.

---

2008, pp. 44-45). Os autores destacam que, ao analisar textos e outros materiais como significantes da vida social, Barthes estende a noção de *corpus* de um texto para qualquer outro material com função simbólica.

<sup>94</sup> Na geração de dados com os alunos índios e não índios o tema específico para a produção textual foi “O que é ser índio”. Na geração de dados com os professores índios e não índios o tema específico para a entrevista foi “a relação entre índios e não índios no cotidiano escolar”.

<sup>95</sup> Saturação é o critério de finalização: investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo. Assume-se que a variedade representacional é limitada no tempo e no espaço social (BAUER & AARTS, 2008, p. 59).

<sup>96</sup> Para preservar a identidade dos colaboradores, os textos de cada grupo (alunos índios e não índios) estão identificados com números.

<sup>97</sup> O número de textos de alunos não índios foi estabelecido em relação ao número de textos de alunos índios.

Foram selecionados seis professores para realização das entrevistas<sup>98</sup>, sendo quatro professores não indígenas e dois professores indígenas<sup>99</sup>. O primeiro critério utilizado para selecionar os entrevistados (professores não índios) foi o tempo de serviço na instituição. Selecionamos professores que já trabalhavam na instituição antes do convênio da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - SEDUC com a Fundação Fé e Alegria, uma vez que eles acompanharam a chegada maciça dos alunos indígenas. Depois, selecionamos aqueles professores que moram na cidade, pois eles estão bem inseridos na comunidade e vivenciam cotidianamente os conflitos entre índios e não índios.

O *corpus* desta pesquisa, então, é composto por 44 textos dos alunos; por 6 entrevistas com professores e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena. O *corpus* selecionado encontra-se em anexo.

### **3.4 Sobre as etapas da pesquisa**

A ADC constitui um arcabouço teórico-metodológico aberto ao tratamento das diversas práticas que compõem a vida social. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), esse arcabouço está baseado na crítica explanatória do realismo crítico (RC). O realismo crítico, que tem como expoente o filósofo Bhaskar, propõe uma abordagem crítico-explanatória para estudos sociais, que procura contemplar a natureza estratificada da realidade, incluindo as entidades, estruturas e mecanismos, visíveis ou invisíveis, que existem e operam no mundo (BHASKAR, 1989, p. 12). Isso significa que as estruturas sociais são resultados de ações sociais e, portanto, são possíveis objetos de transformação (RESENDE, 2009).

---

<sup>98</sup> Para preservar a identidade dos professores colaboradores, utilizaram-se pseudônimos para identificá-los nas entrevistas.

<sup>99</sup> O número reduzido de entrevistas de professores indígenas se deu pelo fato da escola possuir apenas dois professores indígenas.

Ao discutir a relação entre linguagem e sociedade, Fairclough (2003, p. 14) recontextualiza a noção de poderes causais do RC<sup>100</sup> para propor que textos também têm efeitos causais, e a análise desses efeitos é parte da análise discursiva de textos, visto que textos têm conseqüências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais, e de que é vital compreender esses efeitos se pretendemos levantar questões políticas e morais a respeito das sociedades contemporâneas.

Assim, baseado na crítica explanatória do realismo crítico, o arcabouço teórico-metodológico da ADC, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), tem como objetivo refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social. Desse modo, os autores propõem que a análise textual e socialmente orientada tenha como primeira etapa a percepção de um problema; como segunda etapa a verificação dos obstáculos para que o problema seja superado; como terceira etapa a função do problema na prática; como quarta etapa os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos; e como quinta etapa a reflexão sobre análise, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

#### **Quadro 5 - Procedimentos metodológicos da ADC**

<b>Procedimentos metodológicos da ADC</b>
1ª etapa: Percepção de um problema.
2ª etapa: Verificação dos obstáculos para que o problema seja superado.
3ª etapa: Função do problema na prática.
4ª etapa: Possíveis modos de ultrapassar os obstáculos.
5ª etapa: Reflexão sobre a análise.

**Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999)**

No entanto, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) assinalam que, por ser muito difícil reconstruir a prática em que um discurso se localiza e ter uma noção de como o discurso figura na prática, a pesquisa analítica do discurso<sup>101</sup> deve ser vista como apenas um aspecto da pesquisa em práticas sociais, devendo trabalhar junto com outros procedimentos,

<sup>100</sup> De acordo Resende (2009), é com base em princípios como este, oriundos do Realismo Crítico, que a vertente britânica de análise de discurso concebe a linguagem, ou semiose, como um dos estratos da realidade, que, com seus mecanismos gerativos e poderes causais particulares, internaliza traços de outros estratos (físico, biológico, semiótico, químico etc.), assim como tem efeitos sobre eles.

<sup>101</sup> Fairclough sugere que a análise do modo como os textos figuram na vida social pode ser embasada pela complementação da etnografia (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15).

particularmente os da etnografia. Nesse sentido, realizamos nesta pesquisa uma adaptação dos procedimentos propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) associados aos procedimentos propostos por Atkinson e Hammersley (1994, p. 248 *apud* SILVERMAN, 2009, pp. 80-81) e Taylor e Bagdan (1998).

Em relação ao planejamento e execução da pesquisa qualitativa (PQ), Taylor e Bagdan (1998) propõem as seguintes etapas: identificação do problema; estudos teóricos; coleta de dados, análise de dados; respostas possíveis. Como se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, buscamos também as colaborações de Atkinson e Hammersley (1994, p. 248 *apud* SILVERMAN, 2009, pp. 80-81). Esses autores sugerem os seguintes procedimentos metodológicos na condução de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (PE): definir um problema de pesquisa; escolher um local de pesquisa; obter acesso; descobrir uma identidade; ver e escutar; registrar as observações; desenvolver a análise dos dados de campo; usar a teoria fundamentada. Essas propostas podem ser resumidas no quadro a seguir:

#### **Quadro 6 – Procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa e etnográfica**

<b>Procedimentos da pesquisa qualitativa</b>	<b>Procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico</b>
1ª etapa: identificação do problema.	1ª etapa: definir um problema de pesquisa.
2ª etapa: estudos teóricos.	2ª etapa: escolher um local de pesquisa.
3ª etapa: coleta de dados.	3ª etapa: obter acesso.
4ª etapa: análise de dados.	4ª etapa: descobrir uma identidade.
5ª etapa: respostas possíveis.	5ª etapa: ver e escutar.
	6ª etapa: registrar as observações.
	7ª etapa: desenvolver a análise dos dados de campo.
	8ª etapa: usar a teoria fundamentada.

**Fonte: Adaptado de Silverman (2009)**

Para atender os objetivos desta pesquisa, recontextualizamos as propostas metodológicas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Atkinson e Hammersley (1994, p. 248 *apud* SILVERMAN, 2009, pp. 80-81) e Taylor e Bagdan (1998). Dessas três propostas metodológicas, selecionamos os seguintes procedimentos:

constituição<sup>102</sup> de um problema (ADC E PQ); percepção das marcas que identificam o problema (ADC); estudos teóricos que embasam a interpretação das marcas (ADC); escolha de um local de pesquisa compatível com a percepção do problema (PE); obtenção de acesso (PE); definição da identidade da pesquisadora (PE); observação: visionamento e escuta (PE); geração e triangulação de dados<sup>103</sup> (PQ); análise dos dados (ADC); possíveis modos de analisar e explicar o problema (ADC); reflexão sobre a análise (ADC). Vê-se o resumo no quadro a seguir:

#### **Quadro 7 – Procedimentos metodológicos constituídos para esta pesquisa**

<b>Procedimentos metodológicos constituídos para esta pesquisa</b>
1ª etapa: Constituição de um problema.
2ª etapa: Percepção das marcas que identificam o problema.
3ª etapa: Estudos teóricos que embasam a interpretação das marcas.
4ª etapa: Escolha de um local de pesquisa compatível com a percepção do problema.
5ª etapa: Obtenção de acesso.
6ª etapa: Definição da identidade da pesquisadora.
7ª etapa: Observação: visionamento e escuta.
8ª etapa: Geração e triangulação de dados.
9ª etapa: Estudos teóricos que embasam a interpretação e análise do problema.
10ª etapa: Análise dos dados.
11ª etapa: Possíveis modos de analisar e explicar o problema.
12ª etapa: Reflexão sobre a análise.

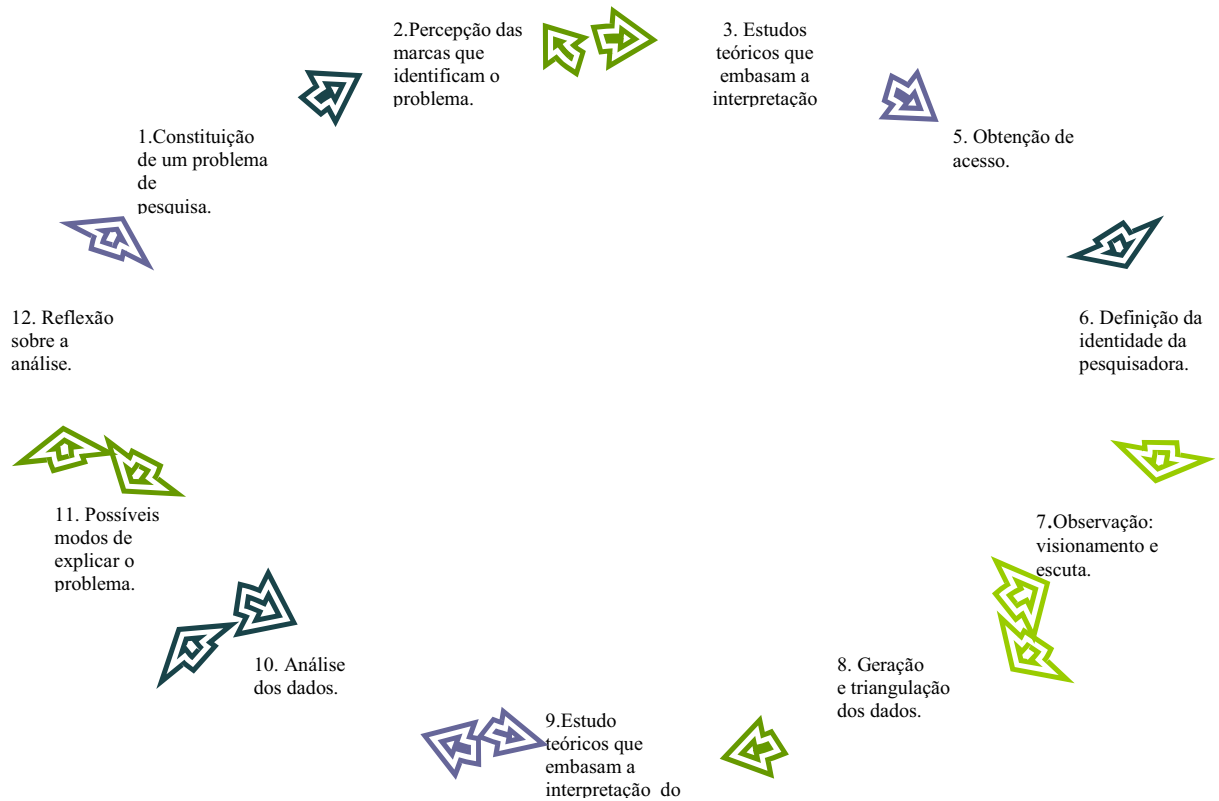
Essas etapas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois cada uma delas desempenhou um papel na geração dos dados. Portanto, utilizo-as para explicitar como se deu a organização e o desenvolvimento desta pesquisa, a partir do seguinte percurso metodológico.

<sup>102</sup> As etapas definição de um problema (PE) e percepção de um problema (ADC) foram adaptadas para constituição de um problema, visto que o problema foi constituído a partir das questões de pesquisa levantadas e, não, definido ou identificado.

<sup>103</sup> Adoto o termo gerar, pois os dados desta pesquisa, entrevista e os textos dos alunos, não existiriam sem minha participação como pesquisadora. Os dados foram gerados para responder as questões de pesquisa (entrevistas e os textos dos alunos).



**Figura 5 - Dinâmica dos procedimentos metodológicos**



### 3.4.1 Da constituição do problema de pesquisa

Nesta pesquisa, a constituição do problema ocorreu com meu retorno à minha cidade natal. Em 2006, ao finalizar o curso Licenciatura em Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Tocantins, retornei de Palmas para Tocantínia-TO, de onde saíra em 2000. Percebi que as “fronteiras” entre a aldeia e a cidade estavam sofrendo profundas mudanças, pois uma grande parcela dos Xerentes estava morando e estudando na cidade. Ao matricular meu filho mais velho na única escola particular da cidade, Colégio Batista de Tocantínia, notei que na sua turma havia uma aluna Xerente. Logo nos primeiros dias de aula, os comentários surgiram: “Mamãe, aprendi uma brincadeira legal da aldeia!”, “Mamãe, Sukupiti é a menina mais inteligente da sala, ela fala duas línguas!”. Como pesquisadora e professora de línguas, a curiosidade foi aguçada e uma inquietação instaurada.

Como essa mobilidade de fronteiras põe em evidencia a diferença, surgiram os seguintes questionamentos: quais são as estratégias discursivas acionadas com maior frequência por sujeitos não índios para representar o índio? quais são as estratégias discursivas acionadas com maior frequência por sujeitos índios para representar o índio? de que modo essas estratégias discursivas podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identificação? Esses questionamentos constituíram, então, o problema desta pesquisa relacionado às relações de poder, à naturalização de discursos particulares como universais e às representações excludentes: como convivem e se marcam discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas em um espaço escolar multicultural.

### **3.4.2 Da percepção das marcas que identificam o problema**

Na verificação dos obstáculos para que o problema seja “analisado e explicado”, é necessário verificar os elementos da prática social que sustentam o problema. Essa verificação se dá a partir de três focos correlacionados: análise da conjuntura (da configuração de práticas das quais o discurso em análise é parte, das práticas sociais associadas ao problema ou das quais ele decorre), análise da prática particular (com ênfase para os momentos da prática em foco no discurso, para as relações entre o discurso e outros momentos) e análise da semiose (em que textos são vistos como forma de agir, representar e identificar na prática social). Essa etapa foi abordada no primeiro e segundo capítulo desta dissertação e na análise dos dados.

### **3.4.3 Dos estudos teóricos que embasam a interpretação das marcas**

Como vimos, a ADC - enquanto teoria e método - representa uma alternativa transdisciplinar de estudos da linguagem e de práticas sociais que investiga fenômenos discursivos diversos, especialmente em relação a questões de poder, ideologia, hegemonia e constituição de identidades, trazendo no bojo de sua concepção uma postura emancipatória que se empenha para tentar produzir transformações sociais (WODAK, 2001). Com base nisso, Fairclough e Chouliaraki (1999) e Fairclough (2003) ressaltam a importância e a necessidade do diálogo entre a ADC, as Ciências Sociais Críticas e a Linguística Sistêmico Funcional para revelar como discursos diferem em como os elementos de eventos sociais (processos, pessoas, objetos, meios, ocorrências, lugares) são representados. Em diferenças

que podem ser tanto gramaticais como lexicais. Para verificar como se marcam e convivem discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas em um espaço escolar multicultural, recorreremos aos estudos teóricos da ADC, das Ciências Sociais Críticas e da Linguística Sistêmico Funcional.

#### **3.4.4 Da escolha do local de pesquisa compatível com a percepção do problema**

Para atender ao problema de pesquisa, escolheu-se uma escola na área urbana em que a comunidade indígena é mais representativa: Centro Educacional Fé e Alegria – Frei Antônio. Esta escola, localizada no município de Tocantínia, possui o maior número de alunos xerentes em todos os níveis de ensino, principalmente, no Ensino Médio. Em 2000, o Colégio Estadual Frei Antônio passou a fazer parte do Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social por meio de um convênio firmado entre a Secretária de Educação do Estado do Tocantins-SEDUC e a Fundação Fé e Alegria. Após esse convênio, o número de alunos indígenas na escola aumentou consideravelmente.

Fé e Alegria é um “Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social”, uma das obras sociais dos Jesuítas. Sua filosofia e ação, impulsionada pela fé cristã, se desenvolvem com os empobrecidos e os excluídos, principalmente crianças e adolescentes, a fim de auxiliá-los na busca de sua autonomia e defesa dos seus direitos. Com esse intuito, a Fundação reconstruiu e reestruturou o Colégio Frei Antônio visando atender à comunidade e, principalmente, os índios da etnia xerente residentes naquela região.

A relevância da escolha desse local de pesquisa encontra-se na possibilidade de se lançar um múltiplo olhar para a formação das identidades xerentes no espaço escolar, uma vez que na instituição escolar, tradicionalmente, predominam práticas que prevêm um sujeito homogêneo. O discurso da escola, como aponta Moita Lopes (2002), é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que é neste espaço que elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta. Dessa forma, a sala de aula é local privilegiado onde as identidades emergem, se revelam, se (re)constroem, desde que as intervenções docentes sejam adequadas e apropriadas a cada situação discursiva em que essas identidades são abordadas.

Silverman (2009, p. 83) distingue, baseado em Hornsby-Smith (1993, p. 53) e Walsh (2004, p. 230-2), dois tipos de locais de pesquisa (locais fechados ou privados e locais abertos ou públicos) e dois tipos de acesso à pesquisa (acesso velado e acesso explícito). Por se tratar de um local fechado ou privado, onde o acesso é controlado, a obtenção do acesso a esta pesquisa foi do tipo “acesso explícito”, baseado em informar os indivíduos e obter seu consentimento formal em participar da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram extremamente receptivos e abertos à pesquisa, demonstrando grande interesse no tema.

#### **3.4.5 Da obtenção de acesso**

O acesso à pesquisa foi do tipo acesso explícito: baseado em informar os indivíduos e obter seu consentimento formal em participar da pesquisa.

#### **3.4.6 Da definição da identidade da pesquisadora**

De acordo com Silverman (2009, p. 84), os observadores alteram a situação apenas por sua presença; por isso, a decisão sobre qual papel adotar é muito importante. A identidade adota foi de pesquisadora do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB) e de Professora de Língua Portuguesa. Todos os participantes estavam conscientes da minha identidade no trabalho de campo e sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

#### **3.4.7 Da observação: visionamento e escuta**

Silverman (2009, p. 89) destaca a importância do uso dos olhos e ouvidos dos pesquisadores nos ambientes da pesquisa. Durante as primeiras visitas realizadas ao local de pesquisa escolhido, apenas observei a dinâmica de funcionamento do local. Observei o comportamento dos alunos durante as aulas e o intervalo, o que foi de extrema utilidade para a definição dos dados a serem gerados e para a interpretação dos dados selecionados. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento – TCLE, contendo todos os dados da pesquisa (modelo do termo utilizado em anexo).

### 3.4.8 Da geração e triangulação de dados

Coerente com as opções metodológicas adotadas, o *corpus* desta pesquisa é constituído de dados qualitativos formais e informais. Para a geração dos dados informais, que possuem poucas regras explícitas e são gerados com a participação do pesquisador, utilizei o método de entrevistas individuais semi-estruturadas e o método de produção de textos (SILVERMAN, 2009, p. 144). Para a coleta de dados formais, na ampliação do *corpus*, trabalhei com a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Explicito nas subseções a seguir como se deu essa geração dos dados e a composição do *corpus*.

#### 3.4.8.1 Dos textos: produção textual dos alunos

O método de textos, proposto por Silverman (2009, p. 148), considera a análise de dados textuais vantajosa, pois os textos<sup>104</sup> revelam o modo como vemos o mundo e as pessoas e o modo como agimos. Por isso, para a geração dos textos, foram realizados dois procedimentos distintos nas visitas à escola. A primeira etapa de geração de dados consistiu em uma produção de texto com tema “o que é ser índio” em uma turma do 3º ano do ensino médio por meio de um texto motivador<sup>105</sup> visando suscitar reflexões acerca do assunto.

A partir daí, foi solicitada aos alunos uma produção textual com a temática “Ser índio”, em que se visava uma produção textual mais livre sobre o tema. Entretanto, esses primeiros dados foram descartados, pois houve uma grande interferência do texto motivador na produção textual dos alunos. Grande parte das produções restringiu-se a paráfrases e cópias do texto motivador. Os objetivos da pesquisa ficaram, por isso, prejudicados.

---

<sup>104</sup> É importante ressaltar que “textos” são assumidos, na ADC, como amostras de práticas sociais mais amplas, que se situam num nível intermediário entre o que tende a ser mais fixo (estruturas) e o que tende a ser mais flexível e momentâneo (eventos).

<sup>105</sup> PASSOS, Edson Rodrigues dos. *O índio*. In: Nós e os outros; histórias de diferentes culturas. Coordenação geral e seleção de textos de Marisa Lajolo. São Paulo: Ática, 2001. (Coleção Para Gostar de Ler). Texto em anexo.

Em um segundo momento, foi realizada uma segunda geração de dados, desta vez sem a utilização do texto motivador, em que solicitamos aos alunos do Ensino Médio<sup>106</sup> - todas as turmas de 1º, 2º e 3º ano - uma produção textual com a mesma temática. Nesses dados, o tema solicitado foi abordado com maior liberdade, fazendo menção ao convívio entre índios e não índios e aos direitos dos indígenas, o que ajudou no delineamento do guia de entrevista e na seleção dos dados formais desta pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação indígena.

No total, participaram cerca de 70 alunos. Como se tratava de uma atividade voluntária de produção textual, muitos dos alunos não manifestaram interesse em participar alegando que não gostavam de produzir textos. Dos textos produzidos, descartamos textos que não atenderam ao tema e textos que não foram desenvolvidos, como por exemplo, textos com duas ou três linhas. Foram, então, selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa, 44 textos.

#### **3.4.8.2 Da geração das entrevistas**

A entrevista semi-estruturada foi adotada como método de pesquisa para se ter acesso às atitudes e valores dos indivíduos (SILVERMAN, 2009, p. 144). Nas ciências sociais, a entrevista é um método de geração de dados amplamente divulgado, visto que permite compreender a narrativa dos atores sociais em termos mais conceituais e abstratos, fornecendo dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos dos atores sociais em contextos sociais específicos (GASKELL, 2008, pp. 64-65).

É uma característica da entrevista semi-estruturada que questões mais ou menos abertas sejam levadas a situações de entrevista na forma de um guia de entrevista, visando à obtenção de respostas mais ponderadas do que as perguntas fechadas e, por isso, proporcionando um melhor acesso às estratégias discursivas acionadas com maior frequência por sujeitos não-índios e índios para representar o índio e aos significados metafóricos que podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identificação.

---

<sup>106</sup> É importante ressaltar que os alunos que participaram da aplicação-piloto não participaram do segundo momento de geração dos dados. Eles já haviam se formado.

Como a finalidade real da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico não é contabilizar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, realizei a seleção<sup>107</sup> dos entrevistados e do número de entrevistados levando em consideração os interesses e objetivos desta pesquisa (GASKELL, 2008, p. 68). Foram entrevistados professores índios e não índios. É importante destacar que, além das entrevistas realizadas com os professores, também conversei com o diretor, os coordenadores e os orientadores educacionais da Escola para melhor compreender o funcionamento da escola. Esses dados informais ajudam a interpretar o *corpus* selecionado.

O guia, construído e adotado nesta pesquisa para a realização das entrevistas, é composto de cinco perguntas abertas, conforme quadro a seguir:

#### **Quadro 8 – Guia da entrevista**

<b>Guia da entrevista</b>
1. Por que você acha que a escola tem alunos xerentes?
2. Você considera que isso é bom ou ruim para a comunidade? Por quê?
3. Você acha que o ensino precisa ser diferente para o aluno xerente? Por quê?
4. Como você acha que seria uma turma ideal? Por quê?
5. Você nota alguma dificuldade específica no comportamento de índios e não índios?

Para identificar os entrevistados, documentar o contexto e a situação da geração de dados, utilizo o modelo de ficha de documentação proposto por Flick (2004, p. 185). A organização dos dados tem o objetivo principal de documentar cada entrevista<sup>108</sup> em sua especificidade, o que permite ao pesquisador uma maior aproximação e compreensão das narrativas dos seus entrevistados. Nas entrevistas é necessário levar em conta o contexto no qual elas ocorrem, visto que a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva. Dessa forma, os textos assim produzidos constroem cada entrevista gerada de um jeito específico, tornando-a acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos.

<sup>107</sup> De acordo Gaskell (2008, p. 67), o termo “seleção” é empregado explicitamente em vez de amostragem, posto que a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações dos levantamentos e pesquisa de opinião da pesquisa quantitativa.

<sup>108</sup> Nas entrevistas é necessário levar em conta o contexto no qual elas ocorrem, visto que a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva.

Portanto, a ficha de documentação contém informações contextuais adicionais explícitas no quadro abaixo:

#### Quadro 9 – Ficha de documentação

Dados da entrevista
Informações sobre a entrevista e o entrevistado:
Data da entrevista -
Local da entrevista -
Duração da entrevista -
Pseudônimo para o entrevistado –
Cidade do entrevistado -
Nível de escolaridade -
Área de formação -

Fonte: Flick (2004, p. 185)

Para realizar a transcrição das entrevistas, adoto o modelo proposto por Flick (2004, p. 186). Como nesta pesquisa não há a necessidade de se trabalhar com a transcrição fonética e fonológica detalhada, adoto a transcrição simplificada para atender as questões da pesquisa, como mostro no quadro<sup>109</sup> a seguir:

#### Quadro 10 – Convenções adotadas para a transcrição

Convenções adotadas para a transcrição das narrativas
<p><u>Palavra</u>: o sublinhado demonstra o realce ou a ênfase.</p> <p>PALAVRA: o aumento da amplitude é demonstrado por letras maiúsculas.</p> <p>(...): pausa.</p> <p>(palavras...): os parênteses delimitam uma transcrição incerta, encerrando “o melhor palpite” do transcritor.</p> <p>[            ]: observações do/a pesquisador/a.</p>

Fonte: Flick (2004, p. 186).

<sup>109</sup> Fonte: (DREW, 1995, p. 78 *apud* FLICK, 2004, p. 186).



### **3.4.8.3 *Corpus* ampliado: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**

Os dados formais desta pesquisa são compostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada pelo Parecer CNE nº 14/99 – CEB – aprovado em 14/09/99. Esse documento foi selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa por ser mencionado com frequência nos textos dos alunos e nas entrevistas com os professores. Alguns trechos das diretrizes, relacionados aos direitos dos indígenas, foram selecionados para ampliar o *corpus* desta pesquisa no intuito de ilustrar a análise, por exemplo, das entrevistas dos professores indígenas.

### **3.4.8.4 Da triangulação dos dados**

A triangulação é utilizada para aumentar a validade e a fidedignidade dos dados por meio do emprego de fontes múltiplas: dados, métodos, teorias, entre outros (SILVERMAN, 2009). Pode ser definida, então, como a combinação de diferentes métodos, participantes, perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno. Denzin (1989, pp. 237-41 *apud* FLICK, 2004, pp. 237-38) distingue quatro tipos de triangulação: triangulação de dados (refere-se aos uso de diferentes fontes de dados); triangulação do investigador (empregos de diferentes observadores ou entrevistadores); triangulação da teoria (abordagem de dados tendo-se em mente perspectivas teóricas diferentes); e triangulação metodológica (utilização de diferentes métodos na coleta e geração de dados). A triangulação, portanto, pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar<sup>110</sup> ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos, uma vez que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 60).

Nesta pesquisa é realiza a triangulação teórica, baseando-me na Análise do Discurso Crítica, na Linguística Sistêmico Funcional e nas Ciências Sociais; a triangulação metodológica, utilizando os procedimentos da Análise do Discurso Crítica, da Pesquisa Qualitativa e da Etnografia; e a triangulação de dados, utilizando a produção textual dos

---

<sup>110</sup> O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento, uma vez que representa mais uma alternativa para a validação – que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas – do que uma estratégia para validar resultados e procedimentos (FLICK, 2004, p. 238).

alunos, as entrevistas e trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

### **3.4.9 Dos estudos teóricos que embasam a interpretação e análise do problema**

Para abordar as questões de construções identitárias na pós modernidade, da produção da identidade e da diferença e do Multiculturalismo, utilizamos algumas contribuições teóricas das Ciências Sociais Críticas (CSC).

#### **3.4.10 Da análise dos dados**

Para realizar a análise das marcas linguísticas que identificam o problema, selecionamos, com base na Análise do Discurso Crítica (ADC) e na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), as seguintes categorias de análise:

##### **1. Significado acional :**

- a. Composição genérica
- b. Relações de significação: Legitimação e Cenários de negociação da diferença

##### **2. Significado representacional:**

- a. Representação dos processos e do atores sociais.
- b. Representações metafóricas e operação da ideologia.

##### **3. Discurso identificacional:**

- a. Avaliação: afirmações avaliativas, afirmações com verbos de processo mental afetivo e presunções valorativas.
- b. Modalidade: epistêmica e deôntica.

### **3.4.11 Dos possíveis modos de analisar e explicar o problema**

Nesta etapa, o objetivo é analisar e explicar o problema constituído nesta pesquisa. As respostas possíveis às questões de pesquisa levantadas serão apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação e no quarto capítulo, percurso analítico.

### **3.4.12 Da reflexão sobre a análise**

Nesta etapa, liga-se a teoria à prática, ou seja, toda pesquisa deve voltar a si mesma reflexivamente e analisar de que modo ela pode ser eficaz e de que modo pode contribuir para emancipação social. Esta última etapa será tratada nas considerações finais desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 – Ação, Representação e identificação nos discursos de índios e não índios**

Este último capítulo está voltado para a sistematização das análises com o intuito de verificar o discurso como ação, representação e identificação (gêneros, discursos e estilos) no processo de construção discursiva das identidades xerentes. Na primeira seção abordo o aspecto acional, analisando a composição genérica dos textos dos alunos, das entrevistas dos professores e da lei, as estratégias de legitimação e os cenários de negociação da diferença. Na segunda seção abordo o significado representacional, analisando a representação dos processos e dos atores sociais, as representações metafóricas e os modos de operação da ideologia. Na terceira seção abordo o significado identificacional, analisando a avaliação e a modalidade.

### **4.1 Discurso como ação nos textos de índios e não índios**

Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sociohistórico e cultural. Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discurso e que, por isso, deve ser compreendido como a faceta regulatória do discurso.

A análise do significado acional é de suma importância para se compreender como os gêneros podem funcionar como formas de atividades discursivas (ação social) socialmente estabilizadas que ‘podem se prestar’ aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, visto que são a nossa forma de inserção, ação e controle social (FAIRCLOUGH, 2003). Portanto, por meio da análise do significado acional, vamos analisar a regulação do sentido de ser índio nos discursos de alunos não índios e educadores sobre alunos xerentes e nos discursos dos alunos xerentes sobre si mesmos.

#### 4.1.1 Composição genérica: dos textos dos alunos, das entrevistas e da lei.

Os textos analisados podem ser compreendidos como gêneros situados, por se tratar de gêneros específicos de uma rede de comunicação particular de práticas semelhantes. Em relação à sua composição, verificamos que os textos dos alunos possuem como pré-gênero principal a descrição e como subgênero<sup>111</sup>, a argumentação. Já as entrevistas etnográficas apresentam como pré-gênero principal a narração e como subgênero, a descrição e a argumentação, hierarquicamente. O gênero lei possui como pré-gênero principal a “injunção”.

Com relação aos pré-gêneros, os textos dos alunos índios e não índios recorrem, predominantemente, ao pré-gênero principal argumentação, visto que os autores descrevem o que é ser índio.<sup>112</sup> Grande parte das descrições constrói-se com o verbo *ser* e *ter* no presente do indicativo o que denota fatos de natureza permanente e generalizada. Esses verbos integram fragmentos de pré-gêneros de várias naturezas, como, por exemplo, argumentativo (exemplos 1, 2, 3, 4 e 5) e descritivo (6, 7 e 8). Vejamos os exemplos<sup>113</sup> de 1 a 4 (textos dos alunos não índios) e de 5 a 8 (textos dos alunos índios):

- (1) *“Ser índio é muito importante pois a nação indígena é uma cultura popular e bastante inteligente”.*  
(Texto 01)
- (2) *“Ser índio é ser humano pois todos tem direito a saúde ao lazer e a educação”.*  
(Texto 04)
- (3) *“Ser índio é ser igual a qualquer pessoa, apesar das diferenças que todos tem o indígena é igual a todo mundo”.*  
(Texto 17)
- (4) *“Índio é um ser normal como qualquer outro ser humano”.*  
(Texto 19)
- (5) *“Ser índio é atribuir as idéias ter mais conhecimento (...)”*  
(Texto 01)

---

<sup>111</sup> De acordo com Fairclough (2003), podemos identificar em textos diversos pré-gêneros, sendo um predominante, o qual denominamos de pré-gênero principal, e outros a que se pode denominar de subgêneros.

<sup>112</sup> Cabe ressaltar que o comando para a produção textual tinha como título “O que é ser índio”, e, portanto, esperávamos a predominância do pré-gênero descrição. Entretanto, houve predominância do pré-gênero argumentação.

<sup>113</sup> Os trechos foram retirados dos textos que se encontram , na íntegra, em anexo.

- (6) “Ser índio é ter cabelos lisos preto ser da cor morena ter olhos pretos (...)”.  
(Texto 02)
- (7) “Ser índio é ter caráter para o estudo ou trabalho (...)”.  
(Texto 03)
- (8) “Ser índio é ter cultura diferente, é ser trabalhador”.  
(Texto 09)

Podemos notar nestes exemplos como os gêneros funcionam como atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social, como, por exemplo, a regulação do sentido de ser índio. Os alunos não índios conferem aos índios atributos que são também compartilhados pelos próprios alunos índios. É nesse sentido que Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discurso e que, por isso, deve ser compreendido como a faceta regulatória do discurso.

Os textos dos alunos não índios recorrem também ao pré-gênero argumentação, na medida em que tentam justificar o porquê dos índios serem considerados humanos e iguais ou diferentes a outras pessoas. Apesar de esses textos recorrerem ao subgênero argumentação, predomina a lógica de aparências em detrimento da lógica explanatória<sup>114</sup>, uma vez que não exploram as relações causais determinantes do que é ser índio. Ao contrário, apenas citam. Como podemos ver também nos exemplos abaixo:

- (9) “Ser índio é ter culturas diferentes como morar em aldeias ter costumes diferentes dos brancos ter direito e também poder aprender tudo o que o branco também aprende”.  
(Texto 09)
- (10) “É ter e manter uma cultura diferente dos homens brancos, mais também ter o direito de poder aprender a ter uma vida social igual a qualquer pessoa”.  
(Texto 10)

---

<sup>114</sup> De acordo com Fairclough (2003), a lógica de aparências apenas cita determinadas aparências relacionadas a atividades sem explicitar práticas e estruturas determinantes de tais atividades. Já a lógica explanatória explicita as relações causais entre o evento abordado e as práticas e estruturas determinantes desse evento.

Nos exemplos (9) e (10), apesar de os autores atribuírem o fato dos índios serem diferentes a terem e manterem costumes diferentes dos homens brancos, não exploram as relações causais entre o evento abordado e as práticas e estruturas determinantes desse evento.

O pré-gênero principal narração é o principal que aparece nas entrevistas, mas tem valor argumentativo de definir o que seja “ser índio”, fazendo uso constante de verbos no pretérito perfeito do indicativo que indicam certeza de fatos ocorridos em um tempo determinado, como podemos ver nos trechos abaixo:

(11)

*“Até 2002 não existia, praticamente, nenhum aluno (...) xerente freqüentando as escolas, nossa escola especificamente, e acredito que em nenhuma escola da rede municipal estadual ou particular, né. E aí, em 2002, com a chegada da Fundação que **construiu** essa estrutura toda aqui e **trouxe** a proposta de inserção né, **foi** que **começou** a chegar nossos alunos indígenas. Desde 2003, praticamente, 2003, 2004, daí para frente **começou**, eles **começaram** a vir, foi que **começou**, né, **começaram** a vir um grande número de alunos. Inclusive até para as outras escolas do município, **começaram** a frequentar as escolas”.*

**(Professora Mariana)**

(12)

*“Ah, com a chegada da fundação, com o apoio, a divulgação aos indígenas fez com que o número de alunos índios **aumentasse** aqui. Foi em 2000, 2001. Não tenho muita certeza (...). Porque aí vieram os Jesuítas, para implantar, **fizeram** o convênio com o Estado, né. **Aumentou** muito o número de alunos da escola, não só indígena. Mas aí nós **tivemos** uma perda dos alunos indígenas porque **abriu** o CEMIX que é o Centro de Ensino Médio Xerente, né (...) que funciona aqui no município. Mas os alunos vão e **voltam** e a gente sempre pergunta o porquê e eles dizem “**porque nós gostamos de estudar aqui na cidade, nós gostamos dos professores**” e com isso foram muitos alunos **transferidos**, mas muitos alunos **voltaram**”.*

**(Professora Catarina)**

(13)

*“Olha, olha a escola (...). Eu vou começar assim pelos mais velhos que eles **tinha** uma escola chamada Uarã, né. E hoje esse nome **foi** adotado para o Cemix que é o Centro de Ensino Médio Xerente. Onde todos os alunos indígenas estão cursando o ensino médio, né. **Esse Uarã era** um ponto de referência de conhecimento, né. Lá os alunos, os Akwê, os jovens **iam se instruídos** até faixa etária de adultos. TANTO É QUE ELES SAIAM DE LÁ ELES **CONHECIAM** O RESPEITO, CONHECIA TODA A CULTURA, TODO CONHECIMENTO CONHECIMENTO QUE ENVOLVE ALI A CULTURA, NÉ. E hoje (...), quando a (...) quando os xerentes, os Akwê **perderam** esse patrimônio, né. E aí hoje vem a inserção do não indígena, do sistema, né. E aí eles não respeitam, eles entram na política, né. No capitalismo. **Então cada um procurou** conviver por si próprio, né e a **desvalorização do conhecimento dos mais velho que foi ficando para trás**, né. E a escola é um ponto de referência para está (...) é revitalizando isso”.*

**(Professor Pedro)**

O uso do subgênero descrição também é recorrente neste gênero. Os professores fazem uso desse subgênero para descrever o comportamento e atitudes dos alunos índios. Aqui também grande parte das descrições constrói-se com o verbo *ser* e *ter* no presente do indicativo o que denota fatos de natureza permanente e generalizada. Como podemos ver nos seguintes exemplos:

(14)

*“Eles não são indisciplinados, não tem problema com indisciplina. Eles são na deles, educados, atenciosos. Chega a ser, até muitas vezes, apáticos. As vezes com a questão da língua eles tem uma certa, da impressão de falta de interesse, mas eles são assíduos, eles vem todo dia, eles participam, eles fazem as atividades. Mas a gente tem essa grande dificuldade de conseguir conquista-los, tirá-los da apatia, da mesmice, chegar neles e provocar. Tem que ser atitude realmente de provocação com eles para que eles possam realmente se sentir que ele é parte integrante daquele processo ali, mas na maioria das vezes ele fica ali quietinho, na deles”.*

**(Professora Mariana)**

(15)

*“Alguns, como eu estou te falando, acha que aqui cobra mais e outros, às vezes, é porque querem interagir mesmo com o não índio. Tem uns que não são muito chegado mais não a aldeia, alguns. Eles têm uma certa dificuldade (...) com o não índio aqui na escola. Como por exemplo na maneira deles falar, eles são muito tímidos. Têm dificuldade na maneira de falar, dificuldade na língua, então às vezes a gente sente que alguns tem acanhamentos. Mas tem alguns aí que dão trabalho porque o índio, no geral, eles não dão dificuldade como aluno. Mas agora com uma turminha mais nova isso está mudando. Atentam demais. Não são, assim, é (...) mal educados. Eles não se adaptaram é (...) na liberdade, eles querem entrar e sair da sala na hora que quer”.*

**(Professor João)**

Nessa perspectiva, quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gêneros, podemos perceber como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais, “já que gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p.65). Desse modo, podemos afirmar que os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam, emergindo nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BARZEMAN, 2009, p. 31).



Com relação aos pré-gêneros, o gênero lei aqui analisado apresenta o pré-gênero principal da injunção, posto que descreve e estabelece, no âmbito da educação básica, como dever ser a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue. Como podemos ver no exemplo abaixo:

(16)

*Art. 3º Na organização de escola indígena **deverá ser** considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:*

*I – suas estruturas sociais;*

*II – suas práticas sócio-culturais e religiosas;*

*III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;*

*IV – suas atividades econômicas;*

*V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;*

*VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.*

Recorre também aos subgêneros descrição e argumentação, visto que objetiva explicar ao longo do documento a necessidade da educação escolar indígena.

(17)

*“Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração”.*

É nesse sentido que Bazerman (2005) afirma que a produção de gêneros textuais é acima de tudo a produção de fatos sociais, pois os textos consistem em ações sociais significativas realizadas mediante a linguagem, já que estão imbuídos de valores, e tais valores são também sistemas de coerção social que ajudam a organizar o poder na sociedade.

## 4.1.2 Relações de significação

Nesta seção, analisaremos a legitimação e os cenários de negociação da diferença.

### 4.1.2.1 Legitimação

Entre as estratégias discursivas acionadas pelos índios e não índios na construção da identidade xerente, a legitimação desempenhou um importante papel. As estratégias de legitimação (*cf.* seção 1.5.1) mais frequentemente acionadas pelos alunos índios e não índios na construção do sentido de ser índio foram legitimação por autorização e legitimação por avaliação moral.

A legitimação por autorização foi preponderante nos textos dos alunos não índios. Essa estratégia é eficaz para validar a informação e na garantia da credibilidade do que é “ser índio”, como podemos ver nos exemplos abaixo:

- (1)  
*“Ser índio ter culturas diferentes como morar em aldeias ter costumes diferentes dos brancos ter direito e também poder aprender tudo o que o branco também aprende e gostar de cassar, de pescar, de se pintar e outras (...)”.*  
(Texto 09)
- (2)  
*“É ter e manter uma cultura diferente dos homens brancos, mais também ter o direito de poder aprender a ter uma vida social igual a qualquer pessoa independente da cor, raça, ou etnia (...)”.*  
(Texto 10)
- (3)  
*“São nossos irmãos, só com uma diferença eles tem culturas diferentes e crenças”.*  
(Texto 12)
- (4)  
*Ser índio é ser normal, eles se pintam com urucu, alguns moram na aldeia, pescam de um modo diferente, brincam de um modo diferente, e tem alguns que se vertem diferente, colocam aquelas pena na cabeça, tem umas Dança diferente, e é isso”.*  
(Texto 14)

Os alunos não índios recorrem à autoridade de tradição (gostam de caçar, pescar, pintar), costumes (pescam, brincam, dançam, vestem de um modo diferente) e crenças (tem culturas e crenças diferentes) para validar a construção do que é ser índio. Isso revela o

discurso como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros.

Na estratégia de legitimação por autorização, o termo “cultura” é freqüente entre as escolhas lexicais realizadas pelos alunos não índios na construção do sentido de “ser índio”, na marcação da diferença. A cultura<sup>115</sup> aparece nos discursos analisados como um modo de descrever as formas de vida dos “selvagens” (os índios) em oposição à dos civilizados (não índios) (EAGLETON, 2005, p. 25). Cultura são os “Outros” (*op. cit.*, p. 43). Assim os não índios não pensam em si mesmos como uma “cultura”, pois isso não só significaria perceber-se como um todo, mas ver a si mesmos como apenas uma forma de vida possível entre muitas.

Desse modo, para os não índios, seu modo de vida é simplesmente “normal”; são os Outros (os índios) que são diferentes, idiossincráticos, culturalmente peculiares: *costumes diferentes* (1)/, *cultura diferente* (2)/, *crenças diferentes* (3)/, *pintam com urucu* (4)/, *pescam de um modo diferente* (4)/, *brincam de um modo diferente* (4)/, *vertem diferente* (4)/, *dança diferente* (4). Assim, a “cultura” pode descrever uma ordem social “primitiva”, como também pode fornecer a alguém um modo de idealizar a sua própria (EAGLETON, 2005, p. 25).

A estratégia de legitimação por autorização também predomina nos textos dos alunos índios que recorrem aos mesmos costumes e às mesmas tradições e crenças:

(5)  
“Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber de coisas tanto espirituais como não espirituais”.  
(Texto 02)

(6)  
“Ser índio é não deixar sua cultura dele, a linguagem, a festa, a moradia, e também ser é pescar, caçar, correr, comemora o dia-dia dele, estudar, trabalhar”.  
(Texto 03)

(7)  
“O índio é capaz de convive com toda cultura, dançando na cultura do índio, comendo a comida que eles faz na festa todos índio que participa nas festa do índio canta, dança, brinca comemora o que ele faz que ele faz nas aldeia, como a comemoração dia do índio”.  
(Texto 08)

---

<sup>115</sup> Embora as palavras “civilização” e “cultura” continuem sendo usadas de modo intercambiável, em especial por antropólogos, cultura é agora também quase o oposto de civilidade. Ela é mais tribal do que cosmopolita, uma realidade vivida em um nível instintivo muito mais profundo do que a mente e, assim, fechada para a crítica racional (EAGLETON, 2005, p. 25).

(8) “Ser índio não deixar a sua cultura, não deixar os seus costumes e sua língua, valorizar a sua cultura.”  
(Texto 9)

(9) “Ser índio é aprender falar linguagem indígena, aprender usar cultura dos akwê que habita o **Brasil**, morar nas aldeia e conviver entre si”.  
(Texto 16)

Ao acionarem os mesmos costumes e tradições para identificarem os índios, tanto os alunos índios como os não índios estão tecendo o significado de ser índio, o que revela que as identidades, assim como a diferença, são atos de criação lingüística ativamente produzidos no contexto de relações culturais e sociais. Portanto, não há como separar construção de significados da linguagem.

A estratégia de legitimação por autorização recorre, nos exemplos (5) a (9), à língua, às tradições, aos símbolos culturais, aos costumes, aos argumentos biológicos e culturais, a um mito fundador. Percebemos que no processo de produção simbólica e discursiva do sentido de “ser índio”, os alunos apelam principalmente à língua e aos costumes na tentativa de fixar e regular esse sentido. Na medida em que não existe nenhuma “identidade fixa” em torno da qual se possa reunir todos os significados de ser índio, ela precisa, então, ser construída. É necessário, criar laços, elos que pareçam naturais, essenciais, incontestáveis para dar à “identidade xerente” uma certa estabilidade e fixação. E a língua e os costumes têm sido os principais elementos desse processo.

Assim, por exemplo, o recurso aos costumes e tradições é evidente na construção e na tentativa de fixação da identidade étnica. Se esses costumes (caçar, pescar, dançar, correr, pintar, morar na aldeia) são “verdadeiros” ou “ainda praticados”, parece não interessar; o que interessa é que esses costumes servem para garantir à identidade xerente certo grau de estabilidade e fixação que sustentam a representação de um “nós”. A “cultura” aparece novamente como um recurso na construção da identidade e da diferença. Assim, ela não é “alguma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2005, pp. 38-39). Desse modo, os recursos que tendem a fixar as identidades nascem do movimento de fixação que caracteriza o

processo de produção da identidade e da diferença. É um processo contínuo de (re)definição e (re)invenção.

Uma outra tentativa de fixação da identidade xerente recorrente nos textos dos alunos índios é o recurso à biologia e a um mito fundador:

- (10) “Ser índio é ter cabelos lisos preto ser de cor moreno/morena ter olhos pretos, saber falar a sua própria língua preservar a sua cultura, raça cor sexo independente de qualquer situação”.  
(Texto 02)
- (11) “Ser índio é ter cabelos lisos, e não pintar cabelos para não ficar vermelhos porque ser índio é ter cabelos lisos e preto”.  
(Texto 03)
- (12) “Ser índio não é só ter cabelos lisos, andar nu na aldeia, mas é preciso ter respeito muito grande por índio, por isso todo mundo precisa de respeito a eles, porque os índios foram os primeiros habitantes do Brasil, e eles precisam todo o respeito das pessoas que se aproximam deles”.  
(Texto 03)
- (13) “É considera índio, mais porque ele é considera índio?  
Porque antes de 1500 eles já estão aqui no Brasil com seu cultura próprio e com seu modo de viver, por essa razão e considera o Indígenas”.  
(Texto16)

De acordo com Silva (2000), embora aparentemente baseadas em argumentos biológicos, as tentativas de fixação da identidade que apelam para a natureza, *cabelos pretos, olhos preto, moreno/morena* (10)/, *cabelo liso e preto* (11)/, *cabelo liso* (12), não são menos culturais do que as que apelam para a língua, para os costumes e tradições, uma vez que as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, representações. Todos os essencialismos são, assim, culturais.

O desejo de ter uma “identidade” é reforçado quando o pertencimento é abalado. Ao dividir o mesmo espaço e participar das mesmas práticas sociais, os alunos índios são expostos, ou se expõem, a “uma outra” comunidade que é fundida por idéias e por uma variedade de princípios diferentes dos seus, o que lhes impõe a necessidade de fazer escolhas, de se representar como igual e/ou diferente. Assim, os alunos índios compartilham dos mesmos atributos que lhes são conferidos pelos não índios, mas, ao mesmo tempo, se

“representam” como diferentes pautados nos argumentos biológicos. Nota-se um anseio de inclusão marcado pela exclusão. Um movimento entre o pólo da igualdade e o pólo da diferença, na tentativa de se encaixar em um “nós” que vive o assombro da *différance*. Portanto, construir a identidade requer esconder nos escombros a condição precária e inconclusa da identidade, uma vez que a identidade só consegue se firmar por meio da repressão daquilo que a ameaça.

E nesta tarefa, recorrer a um mito fundador, afirmando que “os índios foram os primeiros habitantes do Brasil e que eles precisam de todo respeito das pessoas que se aproximam deles” (12) e “antes de 1500 eles já estão aqui no Brasil com seu [sua] cultura próprio” (13), é uma tentativa de demarcar fronteiras, pois afirmar que os indígenas estão e fazem parte deste “lugar” e que as pessoas que chegaram posteriormente precisam respeitar os que aqui estavam é reivindicar pertencimento. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e essa distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder, já que a identidade e a diferença se traduzem, assim, em afirmações sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado local, grupo, comunidade.

O apelo à estratégia de legitimação por autorização no processo de produção simbólica e discursiva do sentido de ser índio também ocorre no discurso dos professores não índios (14 e 15) e índios (exemplos 16 e 17). A língua e a cultura aparecem como elementos principais nesse processo:

(14)

“Agora com relação as desvantagens, eu observo, é com relação a própria identidade deles, a cultura em si que muitos apesar da tentativa também da própria escola, inclusive nos temos até professores de Akwê, que ministram aulas de akwê, porque é para eles não perderem a língua, ministrando a disciplina de língua akwê. (...) Então é por isso que alguns defendem essa teoria de que é necessário que eles, na verdade, nós não vamos arrancar o que eles trazem, a culturas deles, tem que respeitar a cultura, mas eles precisam estar inseridos dessa forma sistematizada, né, que **A PRÓPRIA LEI** diz que eles tem direitos e deveres iguais a todos, **todos são iguais perante a Lei**. Esse é o grande enigma que nós temos que desvendar, enigma do ensino de ser ou não ser diferente. Mas a gente tem conseguido”.

(Professora Mariana)

(15)

“Eles gostam da escola, principalmente no que se refere a jogar bola. (...) E dançar. DANÇAR APRESENTANDO A CULTURA DELES. Eles gostam muito. Nós temos professores xerente também aqui e de vez em quando eles organizam os grupos e tem umas danças. É muito divertido”.

(Professora Joana)

- (16) *“Eu trabalho (...) com a **cultura Akwen**. A gente trabalha no aspecto geral. Desde que nós começamos a trabalhar aqui que (...) foi em razão de solicitação das lideranças, **caciques** que tivesse aqui dois professores indígenas para assessorar os meninos não só **na língua indígena, na escrita** mas também para preservar (...) esse **aspecto cultural nas danças, no canto, nas mitologias Akwen**. É nesse sentido que nós entramos e estamos desenvolvendo aqui esse trabalho”.*  
(Professor João)
- (17) *“Porque a própria Lei já diz, né, que a gente tem que viver de acordo com que a gente é, né. Tudo tem que ser diferente porque é minha cultura, né. E a escola tem que ser (...) a característica tem que ser minha, né. Nossa”.*  
(Professor Pedro)

Desse modo, as unidades que as identidades impostas ou reivindicadas são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão, elas são o resultado não de uma totalidade naturalinevitável ou primordial, mas de um processo naturalizado, sobredeterminado, de “fechamento” (BHABHA, 1994).

Assim, nesse processo de classificação e identificação, temos também o uso da legitimação por avaliação moral (legitimação por referência aos sistemas de valores). No apelo à estratégia de legitimação por avaliação moral, diferentemente do que ocorre no apelo à estratégia de legitimação por autorização, temos um discurso em conflito nos textos dos alunos índios. De um lado, temos textos que recorrem a valores negativos para representar o índio e, de outro, temos textos que recorrem a valores positivos. Os trechos abaixo, ao se referirem a valores como conduta, trabalho, honestidade, determinação, revelam essa contradição:

- (18) *“Eles tem o coração de pedra gosta de morte os animais destuí a natureza e isto que acho do índio”.*  
(Texto 06)
- (19) *“Um índio sempre foi discriminado por muito pelo seu jeito de ser porque vive no mato fala língua diferente da nossa.” (...) Mas isto está mudano alguns índios são muito importante na sociedade alguns são médico, policia, juizes etc”. (...) Mas alguns fica manchando o nome índio com alguns problemas fica bebado na rua, dormino da rua, brigando com outro índio. por isso que muitas pessoas discrimina os índios pelos atos errados.”*  
(Texto 15)
- (20) *“(...) depois que eu vim estudar aqui em Tocantínia que eu percebi que os índios são **mais descolados** que os brancos, e muitos deles tem mais **acesso a***

- tecnologia do nosso mundo do que os brancos também. Nem todos alguns são cachaceiros vagabundos mais outros são trabalhores e honestos".*  
(Texto 16)
- (21) *"Para mim estudar com índio é normal eu já me acostumei, no começo era dificio eu não gostava de estudar com índios pois me disiam que os índios fidiam e que eram burros e vários outros nomes".*  
(Texto 20)
- (22) *"Ser índio é ser uma pessoa que gosta da natureza e que presersa os animais e rios".*  
(Texto 05)
- (23) *"Hoje os índios estão bem civilizados, estudam, trabalham na cidade, tem acesso a internete tem acesso as noticias do mundo e tudo mais".*  
(Texto 12)
- (24) *"Índio é um ser normal como qualquer outro ser humano, eles convivem com nosco em Tocantínia, fabricam ser próprios artesanatos, correm em busca de sobreviver como qualquer um, não são agressivos, alguns estudam, nas aldeias, outros no Colégio Frei Antônio, trabalham, vivem uma vida normalmente".*  
(Texto 19)
- (25) *"Hoje tem muito índio sivilizado estudado tem que é formado".*  
(Texto 08)

Esses discursos contraditórios sobre o que é "ser índio" - marcado por oposições binárias do tipo *trabalhador X vagabundo, respeita a natureza X destrói a natureza* – revelam que, embora construído pela diferença, o significado de ser índio não é fixo nem completo, de forma que sempre existe algum deslizamento. A identidade é marcada pela diferença, e parece que algumas diferenças (civilizado X selvagem) entre os grupos étnicos são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares, o que enfatiza a fluidez dessas identidades (WOODWARD, 2008, p. 28). Como afirma Derrida (2001), em vez de fixidez, o que existe é contingência, o que parece determinado é, na verdade, fluido e inseguro, sem nenhum ponto de fechamento.

Portanto, a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significados às relações sociais e, por isso, a diferença e a identidade são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve "tomar uma posição". Assim, como uma negação e/ou afirmação aos textos dos alunos não índios, a legitimação por avaliação moral aparece nos textos dos alunos índios como uma tomada de posição, uma estratégia de reforço



aos valores positivos (respeito, educação, generosidade, coragem, determinação, trabalho) dos indígenas:

- (26) “Ser índio e **saber viver, saber pensar e amar, ao próximo** de forma que, qual que uma, outra pessoa espera ser trata. Ser índio é atribuir ideias ter mais conhecimento e **enfrentar as dificuldades** do dia a dia (...)”  
(Texto 1)
- (27) “Ser **queto** não agir como animal como certas pessoas acham que agem. Ser índio é ser **educado atencioso calmo e bastante trabalhador**”.  
(Texto 2)
- (28) “Na minha opinião também ser índio é ter **orgulho** de si mesmo é ser feliz com suas famílias é **ajuda** os outros para não passar fome. Ser índio é ter caráter para o **estudo ou o trabalho e situações difíceis** como os índio mesmo que vive na sua aldeia (...)”  
(Texto 3)
- (29) “Ser índio é ter **respeito** sobre a igualdade no meio do preconceito nos relacionamos com o maior **entusiasmo e umildade**.”  
(Texto 15)
- (30) “Ser índio é ser todos iguais, iguais como: **respeitar** a cada um, não ter **preconceitos** etc.”  
(Texto 22)

Há uma tomada de posição dos alunos índios em relação à prática discursiva que constitui a identidade indígena como estereotipada e estigmatizada. Trata-se de questionar a avaliação da diferença marcada pela negatividade e desqualificação. Ao reforçarem - por meio da repetição - valores positivos como *trabalho* e *respeito*, os discursos dos índios estão em disputa e luta em torno dessa atribuição.

O discurso dos professores índios e não-índios recorre à legitimação por avaliação moral também como uma estratégia de reforço aos valores positivos (*disciplina, respeito, educação, interesse, humildade*) dos indígenas:

- (31) “Eles **não são indisciplinados**, não tem problema com indisciplina. **Eles são na deles, educados, atenciosos**. Chega a ser, até muitas vezes, apáticos. Às vezes com a questão da língua eles tem uma certa (...), da impressão de falta

*de interesse, mas eles são assíduos, eles vem todo dia, eles participam, eles fazem as atividades”.*

(Professora Mariana)

(32)

*“Não são, assim é (...) mal educados. Eles não se adaptaram é (...) na liberdade, eles querem entrar e sair da sala na hora que quer. Você vira para o quadro e eles correm e saem para fora da sala. Mas eles não te enfrentam e não tentam justificar quando você chama atenção, eles abaixam a cabeça”.*

(Professor Raimundo)

(33)

*“Até porque os indígenas desde o principio tem esse costume de não diretamente ter a voz, agitar, não se agitam igual aos alunos não indígenas.”*

(Professor João)

Essa “tomada de posição” dos professores índios e não índios é de suma importância para a desconstrução da avaliação da diferença marcada pela negatividade e desqualificação. As escolhas lingüísticas realizadas para representar os índios como *disciplinados* (31)/, *assíduos* (32)/ *educados* (33), podem ser vistas como atos políticos e éticos que estão ligados à política de representação, pois todo ato de nomear dá-se sempre no bojo de uma política de representação, que por sua vez, está diretamente relacionada com o processo de construção de identidade – é através da representação que a identidade xerente está sendo afirmada ou reivindicada (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa, neste caso, tratar as relações entre as diferentes culturas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder, uma vez que a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e aos sujeitos e com disputa e luta em torno dessa atribuição. Entretanto, apesar do fato de que esforços são feitos para dar a identidade xerente um conteúdo único ou unificado, ela continua a existir como uma identidade ao longo de uma larga gama de outras diferenças, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo contraditório, instável, fragmentado.

#### 4.1.2.2 Cenários de negociação da diferença

A orientação para a diferença em textos, principalmente as diferenças entre representações, visto que diferentes representações podem legitimar maneiras particulares de ação e ser inculcadas em modos de identificação, está entre as estratégias discursivas acionadas com maior frequência pelos índios e não índios na construção da identidade xerente. Giddens (1993, p. 104 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 42) sugere que a produção da interação tem três aspectos fundamentais: sua constituição como “significativo”; sua constituição como uma ordem moral; e sua constituição como a operação de relações de poder.

A produção da interação, como algo significativo, acarreta ‘negociação’ ativa e continuada de diferenças de sentido; as ‘normas’ de interação, como uma ordem moral, são orientadas para diferentes atores sociais e diferentemente interpretadas por eles, e essas diferenças são negociadas. Porém, eventos e interações sociais variam a natureza da orientação para a diferença, da mesma maneira como ocorre com os textos enquanto elementos de eventos sociais.

Com relação aos cenários de negociação da diferença (*cf.* seção 1.5.1) propostos por Fairclough (2003), percebemos que os textos dos alunos não índios se enquadram predominante em três cenários: acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo significado, normas, poder; colocação da diferença “entre parênteses”, com foco na semelhança e solidariedade; consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder, suprimindo diferenças de significado e normas.

Na tentativa de acentuar a diferença, os alunos não índios representam o índio como uma ameaça cuja origem estaria na “diferença”, na “cultura diferente”, o que justifica a construção do índio como uma fonte de fascinação e perigo, como exótico e, ao mesmo tempo, ameaçador, como podemos verificar nos trechos abaixo:

(1)

*“Bom, eu não tinha nada contra em dividir o espaço com um indígena, afinal de contas eles são como nós, **só pensa diferente**, como todos os seres. Cada um tem o jeito de viver, os dos índios, chama muita atenção, **por causa de sua tradição**, que as vezes por falta de sabedoria julgamos de forma errada. Seu modo de viver é  **muito diferente** do nosso, por isso, **estranhamos** seu modo de*

viver” . (...) **As aparência** que eles mostra ser também ajuda pra alimentar essa fome de preconceito, **seus modos de vestir, de se alimentar**”. Em relação a dividir espaço de aprendizado, é um pouco **invadidor** da parte deles, afinal, eles **são muitos fechados** em sua cultura”.

(Texto 2)

(2)

“Ser índio é ter **culturas diferentes** como morar em aldeias ter **costumes diferentes** dos brancos ter direito e também poder aprender tudo o que o branco também aprende e **gostar de cassar, de percar, de se pintar e outras** (...)”.

(Texto 09)

(3)

“É ter e manter uma **cultura diferente** dos homens brancos mais também ter o direito de poder aprender a ter uma vida social igual a qualquer pessoa independente da cor, raça, etnia, as vezes **sofrendo um certo preconceito** mais com a ampla certeza que tem seus direitos e deveres a cumprir, não é muito diferente pois somos todos iguais”.

(Texto 10)

(4)

“Bom pra mim ser índio é normal, eles se pintam com urucu, moram na aldeia, **pescam de um modo diferente, brincam de um modo diferente, e tem alguns que se vestem diferente**, colocam aquelas penas na cabeça, tem **umas dança diferente, e é isso**. Pra mim isso é que é ser índio”.

(Texto 14)

(5)

“Ser índio pra mim **tem tanta diferença** entre outras raça eu opito por essa opiniao porque não vejo tanta diferença entre índios e não índios, acho que ainda existe pessoas que tem outros modo de pensar sobre índios e não índios”.

(Texto 21)

Apesar de reconhecerem a diferença, notamos que os alunos não índios não estão abertos à diferença. Ao contrário, a diferença é o “entrave” para o bom convívio e para a aceitação: *Seu modo de viver é muito diferente do nosso, por isso, estranhamos seu modo de viver* (1)/ *Ser índio é ter culturas diferentes como morar em aldeias ter costumes diferentes dos brancos* (2)/ *alguns que se vestem diferente, colocam aquelas penas na cabeça, tem umas dança diferente* (4). A diferença aparece como uma essência fixa e negativa sobre a qual e a partir da qual o sentido de ser índio é construído. As suposições existenciais, suposições a respeito do que existe (crenças, costumes e tradições), funcionam como uma estratégia discursiva de reforço das diferenças entre índios e não índios: *são muito fechados em sua cultura* (1).

A “cultura diferente” seria algo como o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas que têm de estar vagamente presentes. Neste sentido, a idéia de cultura está relacionada a um modo de vida característico e está estritamente ligada a um pendor romântico anti-colonialista por sociedades “exóticas” subjugadas: tanto “os folclóricos” como “os primitivos” são resíduos do passado dentro do presente, seres curiosamente arcaicos que emergem como anomalias temporais dentro do contemporâneo (EAGLETON, 2005, pp. 43-44). O índio, apesar de morar na mesma cidade e estudar na mesma escola, é representado como um sujeito “exótico” e “primitivo” que mantêm as mesmas tradições do passado: *dançar, caçar, pescar*.

É nesse sentido que Hall (2003, p. 79) afirma que essa ideia, de que essas “culturas” e “lugares” (aldeia) são “fechados” – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados (os costumes e tradições indígenas são e serão os mesmos) até ontem pelas rupturas da modernidade –, é uma “fantasia ocidental” sobre a “alteridade”: uma fantasia colonial sobre a periferia, mantida pela Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos como “intocados”. Entretanto, como a globalização está tendo efeitos em toda parte, está vivendo seu efeito pluralizador em todas as “comunidades”, os índios não mais estão “fechados em sua cultura”, eles agora dividem o mesmo espaço, romperam a “fronteira”.

Nesse contexto, podemos perceber claramente como a identidade indígena está sendo construída por meio da marcação da diferença e, essa marcação, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, exemplos (2) e (4), quanto por meio de formas de exclusão social, exemplo (1). Assim, a forma como a diferença é marcada na construção discursiva da identidade indígena xerente revela as formas de exclusão de um grupo.

Dessa forma, a identidade xerente está fundada sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre quem está “dentro” e quem está “fora” (HALL, 2009, p. 33). Assim, os índios são denominados no discurso dos alunos não índios como o “Outro”, os “invasores”, os “outsiders”, os “estranhos”, os “diferentes”: *fechado* (1)/, *invadidor* (1)/, *diferentes* (5). Para Bauman (1999), esses “invasores” não são recém chegados, temporariamente deslocados, mas eternos nômades errantes e sem esperança de “chegar”, que se situam entre a ordem e o caos, dentro e fora. As identidades não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos

agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (MOITA LOPES, 1998, p. 8).

Entretanto, esse discurso é “confrontado” pelo discurso em que o cenário de negociação da diferença se dá por meio da colocação da diferença “entre parênteses”, com foco na semelhança. O que revela que as identidades não são essências fixas e que não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas (WEEKS, 1999 *apud* WOODWARD, 2008, p. 35), como podemos ver nos enunciados abaixo:

- (6) *“Hoje o índio é igual a um cristão alguns deles não seguem o ritmo da aldeia vivem socialmente igual a nós”*. (texto 01)
- (7) *“Eu acho que a criação do índio deveria ser igual a nós”*. (Texto 6)
- (8) *“Porque ainda tem gente que pensam que ser índio é andar nu, com flexa na mão matando os bichos, fazendo medo todo mundo, mais hoje em dia eles não faz medo ninguém mais, pois eles são quais igual a nós brancos”*. (Texto 07)
- (9) *“Hoje tem muita gente que discrimina o índio mas na verdade ele agente nunca deve discriminar ninguém por que todo mundo merece ser respeitado seja classe alta ou media porque eles pode ter seus defeitos mas merece ser respeitado por que eles são seres humanos igual à nós”*. (Texto 08)
- (10) *“Na minha opinião ser índio é ser uma pessoa igual a todas as outras, mas com uma única diferença, sua raça é diferente das demais”*. (Texto 13)
- (11) *“Na minha concepção ser índio é ser igual a qualquer pessoa, apesar das diferenças que todos tem, o indígena é igual a todo mundo”*. (Texto 17)

Ao representar o índio “como igual ou quase igual ao branco”, a diferença é colocada “entre parênteses”, com o intuito de “incluir” o índio na medida em que ele se assemelhe com o não-índio, pois “eles” merecem respeito ao serem iguais a “nós”: *igual a nós* (6)/, *igual a um cristão* (7)/, *quais igual a nós brancos* (8)/, *seres humanos igual à nós* (9)/, *igual a todo mundo* (11). É a “inclusão” pela “exclusão”. Percebemos que no caso de identidades étnicas, é tentador – em um mundo cada vez mais fragmentado e em resposta ao colapso de um conjunto determinado de certezas – afirmar a igualdade para negar/camuflar a diferença

apelando à “solidariedade” daqueles que pertencem ao grupo “nós” para com aqueles que pertencem ao grupo “eles”, um grupo oprimido e marginalizado pela “diferença”.

As suposições proposicionais, suposições sobre o que é ou pode ser, funcionam como uma tentativa de camuflar a diferença. Como argumenta Hall (2009), sempre há um ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado, o que gera a fantasia de um significado final assombrada pela ‘falta’ ou ‘excesso’, pois nunca é apreensível na plenitude de sua presença a si mesma. Tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando, pois a fixação, apesar de ser uma tendência, é uma impossibilidade (SILVA, 2008, p. 84).

Assim, a biologia, a civilidade e a busca universal, trans-histórica, de raízes e laços nem que sejam “espirituais”, fornecem uma das fontes dessa solidariedade, como podemos perceber nos trechos abaixo, que recorrem ao cenário de negociação da diferença por consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder, suprimindo diferenças de significado e norma:

(12) “Ser índio é ser humano pois todos tem direito a saúde ao lazer e a educação”.  
(Texto 04)

(13) “Índio e se humano como todas as pessoas. Os índios devem ser respeitados como ser humano (...). As pessoas deviam tratar os índios com mais educação não todas as pessoas mais sim as que são racistas e não gostam de índio, mais assim mesmo devia sabaer que índio e ser humano como todas as pessoas”.  
(Texto 05)

(14) “Ser índio para nós é uma coisa muito normal porque praticamente nascemos e fomos criados juntos. (...) Hoje em dia os índios estão bem civilizados, estudam, trabalham na cidade, tem acesso a internet e tudo mais”. São nossos irmãos, so com uma diferença eles tem culturas diferentes e crenças. Ser índio é ser normal”.  
(Texto 12)

(15) “Conviver com eles por aqui é muito normal, pois ser índio é ser humano”.  
(Texto 13)

(16) “Bom pra começo de conversa eu não vejo nada de errado nos índios não sei se é por que eu convivo muito com eles, afinal de contas eu moro na mesma cidade que tem vários índios, estudo na mesma sala com eles, e não me importo, para falar a verdade, eu tinha preconceito contra eles mas agora não, já me acostumei, afinal de contas somos todos filhos de Deus”.  
(Texto 14)

- (17) “Conviver com um indígena é **uma coisa normal e até legal** por que você acaba fazendo amizades com eles, troca segredos, e varias outras coisas”.  
(Texto 17)
- (18) “Índio é **um ser normal** como qualquer outro **ser humano**.”  
(Texto 19)
- (19) “Para mim estudar com um índio é **normal, eu já me acostumei**, no começo era dificio eu não gostava de estudar com índios pois me diziam que eles fidiam e que eram burros e varias outras nomes”.  
(Texto 20)
- (20) “Não deve existir diferença entre índios e brancos e todos deve ter **os mesmos direitos humanos**”.  
(Texto 21)

A normalidade de ser índio está condicionada, portanto, à negação da diferença. Ao representar o índio como igual ao não índio, ele se aproxima da “normalidade”: *índio e ser humano* (12)/, *índio e ser humano como todas as pessoas* (13)/, *muito normal, pois ser índio é ser humano* (15)/, *somos todos filhos de Deus* (16). Há uma procura incessante por atributos que possam ser compartilhados com os índios nem que seja o fato de todos serem “seres humanos” e “filhos de Deus”. Esses atributos funcionam como o que Laclau (1996) denomina de “significante vazio”<sup>116</sup>. Para fugir da especificidade inerente a identidade social, recorre-se à universalidade para identificar e camuflar a diferença.

Laclau (1996) defende que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda (o vocábulo humano, por exemplo) que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade. Ou seja, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante vazio, “ser humano”, “filho de Deus”. Desse modo, um significante perde sua referência direta a um determinado

---

<sup>116</sup> Um significante vazio, segundo Laclau (1996), é um significante sem significado. Conforme aponta autor na obra “*Emancipación y diferencia*”, não por não fazer parte de um sistema de significações, todavia justamente pelo fato do significante vazio representar um sistema de significações que, devido ao seu caráter polissêmico, acaba por perder qualquer possibilidade de produzir sentidos específicos. Assim, essa expressão é utilizada por Laclau (1996) para caracterizar a noção de “universal” e de “lugar vazio”.



significado porque os símbolos têm necessariamente que ser vagos e imprecisos para poder representar uma totalidade que não pode ser representada de forma direta tendo em vista que representa uma totalidade de elementos que são essencialmente heterogêneos entre si, como é caso das identidades sociais.

Assim sendo, definir o índio como *ser humano* é recorrer a um significante vazio, vago e impreciso na tentativa de supressão do particular em relação ao universal, isto é, uma particularidade passa a ser representada por toda uma universalidade que despreza e descaracteriza as diferenças inerentes às particularidades (LACLAU, 1996, p. 53). A disputa por uma representação universal ocorre, então, entre particulares, ou seja, um particular pretende se sobrepôr a outros particulares, suprimindo-os. Entretanto, a universalização desse particular é assimilada, de modo geral, como algo transcendental, vista, desta forma, como uma característica natural da realidade, e não como algo que foi construído intencionalmente com o “objetivo” de se universalizar e conquistar uma hegemonia, na medida em que suprime outros modos particulares de conceber a realidade: *Conviver com um indígena é uma coisa normal e até legal (17)/, Índio é um ser normal como qualquer outro ser humano (18)/, Para mim estudar com um índio é normal, eu já me acostumei (19).*

Portanto, a recorrente definição dos índios como “humanos” parece natural, e, por isso mesmo, carrega em si uma universalização do particular<sup>117</sup>. No cenário de negociação da diferença por consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder, suprimindo diferenças de significado e norma, temos um esvaziamento do significado de ser índio. Percebe-se então que a identidade “étnica” é construída como estável, fixa e universal, pois a identidade é representada como uniforme. É uma identidade legitimadora que, segundo Castells (2009), é instituída pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.

Pode-se perceber aqui como a suposição existencial ocorre nos textos dos alunos não índios, em relação à escolha de itens lexicais usados para reportar aos índios, para camuflar a diferença. De acordo com Fairclough (2003), todas as formas de fraternidade, comunidade e solidariedade dependem dos sentidos que são compartilhados e podem ser tomados como dados, e nenhuma forma de comunicação ou interação social é concebida sem tais ‘campos

---

<sup>117</sup> É importante salientar que Laclau (1996) considera, ao mesmo tempo, sobre a impossibilidade de uma plena unificação do real, visto que considera se impossível uma fixação plena e eterna de um dado sentido.

comuns'. Assim, a capacidade de exercer poder social, dominação e hegemonia inclui a capacidade de se adequar a um significativo nível de natureza e conteúdo desses 'campos comuns' (*humanos, normais, filhos de Deus*), que tornam os implícitos e suposições questões importantes com respeito à ideologia.

Como afirma Hall (2000, p. 103), a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. Nesse sentido, a supressão do particular funciona como um mecanismo que pode impedir o reconhecimento às diferenças, na medida em que não reconhece a heterogeneidade, a "diferença". Ao invés de reconhecer a diferença, temos uma exaltação da universalidade que funciona como uma estratégia de naturalização da exclusão e marginalização de grupos minoritários, os xerentes. O mesmo se dá quando nos textos dos alunos não índios temos a construção da identidade indígena com base na cidadania e nos direitos coletivos: *Não deve existir diferença entre índios e brancos e todos deve ter os mesmos direitos humanos* (20).

Nesse sentido Laclau (1996, p. 101) esclarece que o universal é um efeito do particular e que a relação entre o particular e o universal se dá através da lógica da equivalência, a dimensão de universalidade alcançada através da equivalência é muito diferente da universalidade que resulta de uma essência subjacente ou de um princípio incondicionado a priori. Não é tão pouco uma idéia regulativa – empiricamente inalcançável, mas um conteúdo teleológico inequívoco, porque não pode existir a partir do sistema de equivalências de onde procede. Mas isto tem conseqüências importantes tanto para o conteúdo como para a função desta universalidade, visto que o momento de totalização ou universalização da comunidade - o momento de sua plenitude – é um momento impossível que só pode adquirir uma presença discursiva através de um conteúdo particular, que se despoja de sua particularidade a fim de representar essa plenitude: *Ser índio para nós é uma coisa muito normal porque praticamente nascemos e fomos criados juntos* (14).

Portanto, os atores sociais ocupam posições diferentes no interior daqueles discursos que constituem o tecido social. Neste sentido, elas são, estritamente falando, particularidades. (LACLAU, 2004, p. 13). Assim, em relação aos processos identitários, a supressão do particular tem a intenção de homogeneizar o processo de identificação a partir da noção de um sujeito universal (*o índio como ser humano que tem direitos comuns a todos*), suprimindo as

diferenças em nome de uma identidade universal. É uma tentativa de criar uma “comunidade” unificada tanto em termos étnicos quanto religiosos, e assim, construir identidades culturais homogêneas (HALL, 2000, p. 93). Ou seja, legitimadas. Mas para isso é necessário camuflar as minorias que se identificam ou são identificadas como culturas diferentes.

Nesse sentido, como afirma Laclau (1996), certas formas discursivas, através da equivalência anulam toda positividade do objeto e dão uma real existência à negatividade como tal. Esta impossibilidade do real – negatividade - adquire uma forma de presença. Como o social é penetrado pela negatividade - isto é, pelo antagonismo -, ele não retém o status da transparência, da total presença e a objetividade das identidades são permanentemente subvertidas, isto é, a presença do outro é apenas significada como a impossibilidade de total presença, e isto se concretiza no antagonismo (LACLAU e MOUFFE, 1985 p. 129).

Para manter essa ‘comunidade do entendimento comum’ é necessário demarcar as diferenças, o “Outro”. Ressaltando as diferenças culturais, os costumes, crenças, modos de vestir dos índios, os não índios estão demarcando o seu “território” estabelecendo, assim, o “nós” X “eles”. De acordo com Silva (2002), a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade, ela, desrespeitosamente, simplesmente difere. A diferença não tem a ver com a diferença entre o não índio e o índio, mas com o que se passa entre eles. Por isso, as diferenças não são “derivações” da identidade, como se fosse possível avaliar o que somos como norma e o que não somos como a diferença, sendo que a avaliação da diferença se faz plena de negatividade e desqualificação. As diferenças não estão aí como essências ou elementos da natureza para serem desvendadas, respeitadas ou toleradas; elas são criadas por contraste na produção da inserção social daquela interação entre sujeito e contexto, neste caso, entre índios e não índios em um espaço escolar multicultural (SILVA, 2000, p. 76).

Dessa maneira, na construção e manutenção da identidade indígena, o social e o simbólico são atuantes, visto que a marcação simbólica é o meio pelo qual índios e não índios dão sentido à suas práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Portanto, os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais os índios são excluídos e estigmatizados (SILVA, 2008, p.19). Isso se dá pelo fato de que na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade, logo, a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo

dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Assim, ao analisarmos os três cenários de negociação da diferença que predominam nos textos dos alunos não índios, percebe-se que, nos processos relativos à diferença e à identidade, estão inseridos relações de poder, luta pela hegemonia e embate entre posicionamentos ideológicos. Trata-se, portanto, de uma construção que com o tempo, se não for problematizada, se naturaliza, dando a ideia de que o não pertencimento a um determinado grupo ou meio social não é algo construído de forma arbitrária, mas, sim, algo dado aprioristicamente. Assim a identidade xerente construída nos discursos dos alunos não índios deve ser “contestada”, pois a identidade pode ser (re)construída e (des)construída, todo objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; e, portanto, todo objeto poder ser (re)construído discursivamente (LACLAU & MOUFFE, 1985 p. 107).

E é nesse jogo que surge o discurso dos alunos índios em um cenário de negociação da diferença de abertura, de aceitação, do reconhecimento. Percebemos uma forte tentativa dos alunos índios em construir uma identidade de resistência, que, segundo Castells (2009), é criada por atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência. Como podemos ver nos trechos abaixo:

(21) *“Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber de coisas tanto espirituais quanto não espirituais. De uns tempo pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais.”*  
(Texto 03)

(22) *“Ser índio é não deixar sua cultura dele, a linguagem, a festa, o moradia, e também ser é pesca, caçar, correr, comemora o dia-a-dia dele, estudar, trabalhar. Ser índio não é ter vergonha da raça como nós somos diferentes dos brancos, nem na liguagem como nós falar diferentes dos brancos, e também ser índio é enfrentar qualquer situação ou procação dos brancos”.*  
(Texto 03)

(23) *“Ser índio é uma coisa muito boa, pois temos nossas culturas o nosso modo de viver. Nós índios sempre vivemos em harmonia um com os outros, sempre quando aparece um problema sentamos e discutimos o assunto daí vem a solução”.*  
(Texto 07)

- (24) “*Todo índio é capaz de convive com todo cultura, dançando na cultura do índio, comendo a comida que eles faz na festa. (...) Ser índio é parcipar da cultura do índio nas festa que eles faz na aldeia, como na comemoração do índio*”.  
(Texto 08)
- (25) “*Eu acho que ser índio é valorizar suas culturas, seus costumes*”.  
(Texto 11)
- (26) “*Quer ser índio não deixar a sua cultura. Não deixar o seus costumes e sua língua, valorizar a sua cultura. Defender a sua comunidade conviver com o branco sem a violência sem agreção*”.  
(Texto 13)
- (27) “*Ser índio é muito legal porque você tem cultura, tem a língua indígena*”.  
(Texto 23)
- (28) “*Ser índio é manter todas as crenças do seu dia-a-dia.*  
(Texto 15)

A diferença, ao contrário do que aparece no discurso dos não índios, é marcada, ressaltada e valorizada. O índio é representado como um sujeito “diferente” que valoriza sua cultura, sua língua, seus costumes, suas crenças e tradições: *Ser índio não é ter vergonha da raça como nós somos diferentes dos brancos, nem na liguagem como nós falar diferentes dos brancos* (22). Apesar de morar, estudar e trabalhar na cidade, ele “não abandona sua cultura”, pois *Ser índio é não deixar sua cultura dele, a linguagem, a festa, o moradia, e também ser é pesca, caçar, correr, comemora o dia-a-dia dele, estudar, trabalhar* (26). É justamente essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “citacionalidade”, que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (SILVA, 2008, p 96).

No contato mais direto com o não índio, os índios são obrigados a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimilados por elas e sem perder completamente suas identidades, em um processo constantes de reivindicação e negociação: *Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber de coisas tanto espirituais quanto não espirituais* (21)/, *vivemos em harmonia* [harmonia] (23)/, *conviver com toda cultura, dançando na cultura do índio* (24)/, *Não deixar o seus costumes e sua língua*

(26)/, *conviver com o branco sem a violência sem agressão* [agressão] (26)/, *muito legal* (27)/, *tem cultura, tem a língua indígena* (27)/, *manter todas as crenças* (28). As suposições morais ou valorizações, suposições sobre o que é bom ou desejável, são usadas para reforçar os atributos positivos dos índios: *legal, trabalhador, estudioso, harmonioso*.

Essa negociação dos pertencimentos é sempre um processo de Tradução contingente e de transferência de sentido (BHABHA, 1998). De acordo com Hall (2003, p. 88), em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que tiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado: *De uns tempo pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais* (21).

Esse processo de *tradução* também é notado nos discursos dos professores índios (29) e não índios (30) e (31), que também se inserem em um cenário de negociação da diferença de abertura, de aceitação e de reconhecimento. Os professores reconhecem a diferença, considerando como uma das principais vantagens de terem os alunos índios estudando com os não índios o contato intercultural, a possibilidade de romper barreiras e de permanência na fronteira. Como podemos ver nos trechos abaixo:

(29)

*“Isso (...) pra mim no meu ponto de vista não é errado o xerente e o não xerente está no mesmo ambiente porque (...) a partir daí pode haver interação, para o convívio mesmo. E vice-versa também para eles contarem os seus vidas, né. Conhecer uns aos outros, né. Isso é interessante, né”. (...) A vantagem que pode trazer é para os próprios alunos terem esse conhecimento, o convívio na sociedade diversa entre si. A partir do convívio nas diversas culturas eles acabam aceitando a maneira de cada um é. A maneira de como cada indivíduo se comporta, né. E aí vai acabar respeitando, né. E aí, talvez uma desvantagem é que (...) se o aluno mesmo não ficar atento para manter a sua identidade cultural vai sendo deixado para trás, né. Mas se esse indivíduo tiver essa consciência de estudar, mas deixando sua identidade cultural isso não quer dizer também que quando entre a sociedade diversa não tiver acompanhando outros movimentos, isso não quer dizer também que ele está deixando de ser indígena, né. Isso na minha concepção, na minha consciência, quando eu tiver fora do local eu sou consciente se eu sair eu não vou deixar de ser índio, mesmo que eu saia isso está em mim que eu sou indígena, Akwen”.*

(Professor João)

(30)

“É porque, é, assim, a nossa comunidade né, você sabe, que é uma comunidade que ainda tem uma rejeição muito grande com relação aos índios, né. São taxados de isso e aquilo, então assim, né, é uma tentativa de quebrar essas barreiras, paradigmas, preconceitos, né. DE OLHAR O ÍNDIO COM OUTRO OLHAR. A partir de então eles vão ser olhados com outro olhar, estão sendo olhados, né. A comunidade em si (...), dentro da escola não existe mais aquela situação que a gente via antigamente né, antes da escola quando eles viam pra cá, eles eram, assim, taxados né. E aqui dentro da escola não, os alunos, os outros não-índios também né, são afros a maioria também, não há (...). Já existe uma certa tolerância digamos assim entre eles de não ficar (...), de não olhar mais, de perceber. O trabalho dos professores tem feito em cima dessa questão da igualdade, de respeitar as diferenças né, enfim. Essa é umas das vantagens. Agora com relação as desvantagens, eu observo, é com relação a própria identidade deles, a cultura em si que muitos apesar da tentativa também da própria escola, inclusive nos temos até professores de Akwê, que ministram aulas de akwê, porque é para eles não perderem a língua, ministrando a disciplina de língua akwê”.

(Professora Mariana)

(31)

“Eu vejo assim, que como nós convivemos juntos, eu acho que o que traz de positivo é a questão de melhorar a convivência, né. Nós já sabemos que Tocantinia enfrenta um grande problema de discriminação, né. Muitas pessoas às vezes não querem investir na cidade e até os próprios moradores não querem melhorar suas residências por conta de que (...) ah Tocantinia é uma terra de índio. Então existe uma certa discriminação. EU VEJO COMO POSITIVO PORQUE (...) NÓS TEMOS QUE (...) JÁ QUE NÓS MORAMOS AQUI E ELES TAMBÉM NÓS TEMOS QUE TER UMA CONVIVÊNCIA BOA, NÉ. Então a escola ajuda muito nisso, né. Nessa questão da integridade, da integração entre os alunos índios e não-índios”.

(Professora Catarina)

Os professores reconhecem a diferença, reconhecem que os índios carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcados e que isso é positivo e enriquecedor. A identidade indígena aparece nos discurso dos professores como um processo em construção e, ao mesmo tempo, como um “constructo” que não pode se perder. A esse respeito, Hall esclarece que eles [os índios] não são e nunca serão unificados no velho sentido, porque eles são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (HALL, 2003, p. 89).

As pessoas pertencentes a essas culturas, chamadas de culturas híbridas<sup>118</sup>, têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de ‘absolutismo étnico’, pois elas devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a *traduzir* e negociar entre elas: *De uns tempo pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais* (21), como podemos ver também nos trechos abaixo:

(32) *Ser índio é **morar na aldeia ou até morar na cidade por motivo de estudo ou trabalho** para ganhar o seu próprio dinheiro para alimentar os seus filhos, esposa, família.* (Texto 3)

(33) ***Antigamente** o índio não gostava de usar nada que e de branco, **era muito diferente morava em aldeia, hoje em dia muitos índios moram na cidade, trabalham, muitos tem casa na cidade, sabe falar português.** Antigamente era diferente de hoje.* (Texto 5)

Em movimento contrário a essas identidades híbridas, o autor destaca que existem fortes tentativas para se reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar a coesão, o ‘fechamento’ e a Tradição, frente ao hibridismo e à diversidade, como vimos nos discursos dos não índios. Portanto, o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos. De um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade (o discurso dos alunos não índios); de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la (o discurso dos alunos e professores índios e não índios) (SILVA, 2008, p. 84).

Dessa forma, as relações hegemônicas dependem de que o significado de cada elemento num sistema social não esteja definitivamente fixo, pois se fosse fixo, seria impossível rearticulá-lo de uma forma diferente, e assim, a rearticulação somente poderia ser pensada sob categorias como falsa consciência (LACLAU, 1988, p.254 *apud* YÚDICE, 2004, p.56). Ou seja, é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes.

---

<sup>118</sup> As culturas híbridas, de acordo Hall (2003; 2009), constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia.



A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas. Desse modo, o ‘cruzamento de fronteiras’ e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade e de reivindicação de identidade étnica. Assim, as zonas de fronteira podem ser descritas como ‘interculturais’, não apenas de locais de encontro, mas também de sobreposições ou intersecções entre culturas, mas o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente (BURKE, 2003, p. 73). Porém, a aceitação do ‘Outro’ é, como vimos, problemática, gerando estratégias de resistência em defesa das fronteiras culturais contra a ‘invasão’.

Nesse sentido, a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder, já que os processos de hibridização nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos, pois eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição (SILVA, 2008). Assim, ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder, já que esses processos afetam tanto as identidades subordinadas (identidade dos índios), quanto as hegemônicas (identidade dos não índios).

Em resposta a essa estratégia de resistência, temos, nos discursos de professores índios (34) e não índios (35), um discurso de reforço dos direitos indígenas que, via intertextualidade atribuída (*cf. seção 1.5.1*), afirma o direito dos indígenas em ter acesso aos bens culturais. De acordo com Fairclough, a intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para produzir novos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p.135). Não pode haver enunciado, que de uma maneira ou de outra não (re)atualize outros, os textos e enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles ‘respondem’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’ (FOUCAULT, 1972, p.98, *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.133), como podemos ver nos trechos abaixo:

(34)

*“Mas, ao mesmo tempo, eu vejo que se a gente continuar trabalhando diferenciado ele não vai, eles não vão se sentir, digamos assim, **de igual para igual** para competir no mercado de trabalho. Então é por isso que alguns defendem essa teoria de que é necessário que eles, na verdade, nós não vamos arrancar o que eles trazem, a culturas deles, **tem que respeitar a cultura, mas eles precisam estar inseridos dessa forma sistematizada**, né, que **A***

**PRÓPRIA LEI diz que eles tem direitos e deveres iguais a todos, todos são iguais perante a Lei**”.

(Professora Mariana)

(35)

**“Porque a própria Lei já diz, né, que a gente tem que viver de acordo com que a gente é, né. Tudo tem que ser diferente porque é minha cultura, né. E a escola tem que ser (...) a característica tem que ser minha, né. Nossa. E não tem como assim (...) eu querer transformar você em uma indígena, né. Não tem como, né. Você é você e nós é nós. Mas tem que haver uma intergração, um conhecimento mais amplo tanto minha quanto sua, né. Da diversidade da cultura porque senão a gente vai estar interferindo numa cultura (...) que para você às vezes é sagrado e para mim não é, né. Porque você está de fora não acompanha direito, né”.**

(Professor Pedro)

Assim, as identidades dos xerentes estão sendo construídas no que Bhabha denomina de *terceiro espaço*, no entrecruzamento de discursos que resulta na hibridização e que não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica. Esse espaço introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento (BHABHA, 1996 *apud* SILVA, 2008, p. 87). Essa questão se coloca ao nível de uma negociação que envolve um processo de luta, que, de acordo com Bhabha (1998, p. 20), ocorre em *entre-lugares*, neste caso a escola, onde as estratégias de subjetivação singular ou coletiva sejam elaboradas, dando início a signos, postos e contestações inovadoras que permitam definir a noção de sociedade: *PRÓPRIA LEI diz que eles tem direitos e deveres iguais a todos, todos são iguais perante a Lei* (34)/, *Tudo tem que ser diferente porque é minha cultura, né. E a escola tem que ser (...) a característica tem que ser minha* (35).

É nesse sentido que Castells (2009) afirma que identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, construindo identidades capazes de redefinir sua posição na sociedade, buscando, com isso, a transformação de toda estrutura social.

#### **4.2 Discurso como representação nos textos de índios e não índios**

É através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado ao mundo e às pessoas (HALL, 1997). Assim, a representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Dessa forma, todos os significados são

produzidos histórica e culturalmente. Os significados são, nessa perspectiva, construções discursivas. Logo, não há um significado único, imutável universal.

Assim, discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares (FAIRCLOUGH, 2003, p. 122). As relações entre diferentes discursos são um elemento das relações entre pessoas diferentes – eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s), e assim por diante.

Nesse sentido, discursos constituem parte dos recursos com que as pessoas se posicionam no relacionamento umas com as outras – mantendo-se separadas, cooperando, competindo, dominando – na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam. Portanto, a análise das escolhas linguísticas realizadas por índios e não índios e suas implicações ideológicas é de suma importância para se compreender a constituição discursiva das identidades xerentes.

#### **4.2.1 Representação dos processos e dos atores sociais**

Entre as estratégias discursivas acionadas pelos índios e não índios na construção da identidade xerente, as categorias de representação dos atores sociais foram bastante produtivas. Com relação as categorias de representação dos atores sociais (*cf.* 1.5.2), o processo de inclusão foi o mais recorrente no *corpus* analisado. De acordo com van Leeuwen (1997, p. 186), é nesse processo que reside a grande força política da representação dos atores sociais, já que no discurso as representações e as relações dos atores sociais sofrem uma distribuição que não reflete a prática social, ou seja, não é necessário que haja congruência entre o papel que os atores sociais desempenham, de fato, em práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso (VAN LEEUWEN, 1997, p. 186).

Como vimos, os “incluídos” podem participar de três tipos de subsistemas: envolvidos como pacientes ou agentes em ações, muitas vezes, avaliadas como de baixa autoestima ou desvios ou, ainda, como subservientes ou ruins; incluídos de modo específico ou genérico, muitas vezes, por categorização cultural com conotação negativa, ou por categorização

biológica que implica o uso de estereótipos raciais ou étnicos; por fim, incluídos como indivíduo ou como grupo, no segundo caso, por diferenciação ou homogeneização (indiferenciação), o que pode resultar em negação às pessoas de suas características e diferenças individuais e consequente atribuição a elas de uma única identidade (MAGALHÃES, 2004 *apud* VAN LEEUWEN, 1997).

Nos textos dos alunos não índios, os índios são incluídos por meio da passivação, quando lhe é atribuído um papel passivo, quando sofre uma ação não produzida por ele mesmo, tornando-se um sujeito da passividade (sujeição) ou beneficiado com a passividade (beneficiação); e por meio da ativação, quando o ator tem um papel ativo, ou seja, quando é representado como dinâmico com relação ao evento.

Quando incluídos por meio da passivação, o papel que é atribuído aos índios possui uma conotação negativa, o índio é representado como um sujeito dependente que é beneficiado com a passividade, pois “não paga o ônibus” e ainda “tem de tudo”. Os índios são representados como pacientes em ações avaliadas como de baixa autoestima ou de desvios, realizadas por processos relacionais atributivos e processos materiais, em que o índio é o portador e o receptor, uma vez que recebe benefícios que geram revolta nos não índios. Estes são agentes (atores), “tem que pagar”, como podemos ver nos trechos abaixo:

- (1)  
*“O índio tem tudo de bom, **o governo dá de tudo para que eles procigam a nação cada vez mais.**”*  
(Texto 01)
- (2)  
*“Eu não gosto dos índios porque **ele tem tudo não pagar onibus não tem que pagar**”. **Eles podem viaja sem pagar nos onibus,** nós se queremos viaja temos que pagar. Por que essa diferencia? Se queremos de algum modo que as diferentes culturas, ou seja, os outros povos como os indígenas entre para a sociedade moderna, **deve ter direitos iguais em todos os sentidos,** eles so querem que nós seja aceitamos eles, por que ele não aceita nós também”.*  
(Texto 2)
- (3)  
*“Não gosto dos indio **por que ele tem tudo não pagar onibus** não tem que pagar”.*  
(Texto 3)

Quando os índios são incluídos por meio da ativação nos discursos dos alunos não índios, o papel atribuído aos índios (ator e portador) é um papel relacionado a fatos

históricos passados (descobriram o Brasil) produtos culturais (fabricam artesanatos), por meio dos processos materiais “descobrir, desenvolver, fabricar e fazer” processos relacionais atributivos “tem, são”:

- (4) “Os índios também tem um papel muito importante para o Brasil pois todos sabemos que quem descobriu o Brasil realmente foi os índios porque quando Pedro Alves descobriu o Brasil os índios já se localizavam no Brasil”.  
(Texto 5)
- (5) “O índio desenvolve trabalho muito criativo, que nós não índio não temos toda aquela paciência e carisma. Seu artesanatos são muito lindos, e de valor, até no exterior já foi peça indígena”.  
(Texto 18)
- (6) “Eles convivem conosco em Tocantínia, fabricam o seu próprio artesanato. (...) Os índios algumas vezes fazem festas nas suas próprias aldeias, se divertem, etc. Os artesanatos mais conhecido é o capim dourado com ele é fabricado acessórios exemplos: bolsas, pulseiras, brincos (...)”.  
(Texto 19)

Já nos textos dos alunos índios, os índios são incluídos predominantemente por meio da ativação de processos materiais, em que são representados como agentes (atores e portadores), sujeitos “esforçados que correm atrás do seu próprio sustento”, como podemos ver nos trechos abaixo:

- (7) “Ser índio é atribuir as ideias ter mais conhecimento e enfrentar as dificuldade do dia a dia”.  
(Texto 01)
- (8) “Ser índio é morar na aldeia ou até morar na cidade por motivo de estudo ou trabalho para ganhar seu próprio dinheiro para alimentar os seus filhos, esposa, família.Exemplo: para comprar os calçados, roupas, alimentos, os movéis etc..”.  
(Texto 03)
- (9) “Hoje em dia muitos índios moram na cidade, trabalham, muitos tem casa na cidade (...)”.  
(Texto 05)
- (10) “Penso ainda em mostrar para essa sociedade que o índio é capaz, e não o que as pessoas da maneira o índio vive. Tenho orgulho de ser índio e vivo do jeito que gosto, faço as coisas que sempre seria melhor para a minha família”.  
(Texto 12)

Essa forma de inclusão dos índios é uma contestação da inclusão passiva dos índios nos textos dos não índios, uma reivindicação de espaço e reconhecimento, pois, de acordo com van Leeuwen (1997, p. 186), as representações podem redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes. Notamos que o emprego da ativação, no lugar da passivação, nos textos dos alunos índios, ocorre pela necessidade de o índio representar discursivamente “o índio” como sujeito social ativo em um processo de transformação, desenvolvimento e progresso na “comunidade”, como podemos ver nos exemplos (8) e (10) acima.

Desse modo, através do recurso de linguagem da ativação e com o predomínio dos processos materiais e relacionais, sendo todos os verbos relacionados à capacidade de ser e agir do índio, são destacadas as habilidades e competências do índio: estudar, trabalhar, ganhar, comprar etc. Para Bauman (2001), a capacidade de compra, o ato de consumo, permite realizar o consumo de bens, pois numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição ‘*sine qua non*’ de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’ (BAUMAN, 2001, p.98).

Assim, a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora, por isso, a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20 *apud* WOODWARD, 2008, p. 19). Essa inclusão e construção do índio como um sujeito *ativo, capaz, esforçado, trabalhador* também aparece nas entrevistas dos professores não índios (11) e índios (12):

(11)

*Eu observo, assim, que (...) eu já tive vários alunos que hoje já **ingressaram na Universidade Federal**, que foram alunos nossos aqui, né, meus inclusive, alunos xerentes que tem vários **cursando Direito, Letras, Geografia, História**. né. Todos passaram pelas nossas mãos aqui. Então eu percebo que **eles são alunos aplicados, extremamente educados, disciplinados**. Ah, quem dera se todos os nossos alunos tivessem a (...) postura, a educação que eles têm em relação à sala de aula, o respeito, sabe. **São muito bons, são responsáveis, comprometidos com a aprendizagem né.***

(Professora Mariana)

(12)

*Então esse foi um benefício que a escola trouxe, né. E muitos mais, né. **O poder aquisitivo porque tem muitos funcionários também das aldeias que estão trabalhando**, né. O mercado de trabalho ampliou, a qualificação da*

*educação também com a vinda da escrita, né. O Akwê começou a tomar, flutuar, né.*

(Professor Pedro)

De acordo com Kevin Robins (1991, p.25 *apud* HALL, 2003, p. 79), embora tenha se projetado a si próprio como trans-histórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação de mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais: *ingressaram na Universidade Federal, que foram alunos nossos aqui, né, meus inclusive, alunos xerentes que tem vários cursando Direito, Letras, Geografia, História* (11)/, *o poder aquisitivo porque tem muitos funcionários também das aldeias que estão trabalhando* (12).

Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações “estrangeiras” têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu “Outro”. Agora que o índio começou a “flutuar, trabalhar na cidade, ocupar cargos públicos” (12), o não índio vê-se obrigado a conviver com o “Outro” que rompeu as fronteiras. Desse modo, a globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso.

Os índios também são incluídos nos textos dos alunos não índios de modo específico e de modo genérico por categorização cultural e por categorização biológica. Nos textos dos alunos não índios prevalece a inclusão de modo genérico por categorização cultural, como podemos ver nos enunciados abaixo:

(13) *“Ser índio é muito importante pois a **nação indígena é uma cultura popular e bastante inteligente**”.*

(Texto 1)

(14) *“Na minha opinião ser índio é ser maravilhoso pois **eles são importantes para a cultura do país** pra bem dizer eles ajudaram a descobrir o brasil”.*

(Texto 4)

(15) *“ Os índios são pessoas importantes para o Brasil pois **suas culturas e suas religiões são conhecidas por todo mundo**”.*

(Texto 5)

- (16) “Ser índio é ver a cultura dos índios os trabalhos realizados por eles”.  
(Texto 18)

Os índios são representados de forma genérica em termos de seus costumes, tradições, trabalhos artesanais, como se todos os índios fossem portadores dos mesmos atributos. Aqui os seus atributos passam a ser positivos (cultura, religião, artesanatos), o que os torna “importantes” para o país. Na verdade, não são eles que são “importantes” e, sim, o que a sua cultura representa externamente, como podemos ver no exemplo (15) acima. Para Hall (2003), ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da “alteridade”.

Percebemos uma inversão do discurso que identifica a cultura indígena como “ameaçadora e estranha”. É nesse ponto que se pode levantar, segundo Woodward (2008, pp. 18-19), questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros em uma determinada conjuntura, pois diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, significados contestáveis e cambiantes. Assim, a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre os vários significados possíveis, por um modo específico de representação.

Nos textos dos alunos índios prevalece a inclusão de modo genérico, por categorização biológica e por categorização cultural, na tentativa de fixar a identidade xerente (como vimos nos cenários de negociação da diferença), como podemos ver nos trechos abaixo:

- (17) *Ser índio é ter cabelos lisos preto ser de cor moreno/morena ter olhos pretos saber\_falar língua e saber preservar a sua cultura, raça cor sexo independente de qualquer situação.*  
(Texto 2)
- (18) “Ser índio é ter cabelos lisos e não pinta cabelos para ficar vermelhos porque ser índio é ter cabelos lisos e preto”.  
(Texto 3)
- (19) “Ser índio e ser convive com toda documento do índio pedir o certidão da funai com toda nome completo. Os índio vive na aldeia com a caça e pesca”.  
(Texto 8)



(20) *“Os índios são todos uniformizados, são bem arrumados, os índios tem as suas línguas diferente o jeito de falar os branco não entendem”.* (Texto 9)

(21) *“Minha idéia, quando nos falamos o índio a gente falar cultura, principalmente língua”.* (Texto 17)

Percebemos no discurso dos índios uma mobilização política no sentido de reconhecimento de sua cultura e identidade étnica, inclusive com destaque para a aparência física. Hall (2003, p. 70) aponta que a necessidade de reconhecimento gera um discurso em que a diferença se funda sobre características culturais, biológicas e religiosas. Quanto maior a relevância da “etnicidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes a grupos, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a tradição, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua “pureza cultural”. Uma vez que a manutenção de identidades étnico-culturais são relevantes à autocompreensão das comunidades, elas são constantemente revisadas e transformadas em resposta às experiências e necessidades migratórias (como é caso do contato entre índios e não índios na mesma escola).

Desse modo, os atores sociais podem ser representados em termos tanto da sua identidade única, como também em termos de identidades e funções que partilham com os outros. Assim, a escolha de como representá-los revela objetivos pretendidos, pois as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180).

É nesse sentido que Bauman (2005) afirma que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, “e a forma como o indivíduo representa os atores sociais”, as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17).

Por fim, os índios são também incluídos como grupo, por diferenciação e homogeneização (indiferenciação), o que resulta em negação aos índios de suas características

e diferenças individuais e a negação da diferença (MAGALHÃES, 2004). A diferenciação distingue explicitamente um ator social individual ou um grupo de atores sociais de um ator ou grupo semelhante, criando a diferença entre o “*self*” (próprio) e o “*other*” (outro), ou entre “*us*” (nós) e “*them*” (eles) (VAN LEEUWEN, 1997, p. 199). Nos textos dos alunos não índios percebe-se tanto a inclusão por diferenciação quanto por homogeneização.

No que tange à representação dos índios, há, portanto, dois discursos que se chocam: o discurso da diferenciação e o discurso da assimilação. Para acentuar a diferença entre índios e não índios e justificar a não aceitação nos textos dos alunos não índios, o índio aparece como um sujeito “estranho, fechado, diferente, “invasor” (discurso da diferenciação), mas, ao mesmo tempo, “normal e quase igual ao não índio” (discurso da assimilação).

(22) *“Cada um tem o jeito de viver, os dos índios, chama muita atenção, **por causa de sua tradição**, que as vezes por falta de sabedoria julgamos de forma errada. Seu modo de viver é **muito diferente** do nosso, por isso, **estranhamos** seu modo de viver” . (...) **As aparências** que eles mostra ser também ajuda pra alimentar essa fome de preconceito, **seus modos de vestir, de se alimentar**”. Em relação a dividir espaço de aprendizado, é um pouco **invasor** da parte deles, afinal, eles **são muitos fechados** em sua cultura”.*

(Texto 2)

(23) *“Ser índio é ter **culturas diferentes** como morar em aldeias ter **costumes diferentes** dos brancos ter direito e também poder aprender tudo o que o branco também aprende e **gostar de cassar, de percar, de se pintar e outras** (...)”.*

(Texto 09)

(24) *“Na minha opinião **ser índio é ser uma pessoa igual a todas as outras, mas com uma única diferença, sua raça é diferentes das demais**”.*

(Texto 13)

(25) *“ (...) pra falar a verdade, **eu tinha preconceito contra eles mas agora não**, já me acostumei afinal de contas somos todos filhos de Deus. Bom pra mim ser **índio é normal**, eles se pintam com urucu, moram na aldeia,  **pescam de um modo diferente, brincam de um modo diferente, e tem alguns que se vestem diferente**, colocam aquelas penas na cabeça, tem **umas dança diferente, e é isso**. Pra mim isso é que é ser índio”.*

(Texto 14)

(26) *“Na minha opinião **ser índio é ser igual a qualquer pessoa, apesar das diferenças que todos tem o indígena é igual a todo mundo**. Ainda há pessoas que discriminam os índios,  **pensando ser um ser humano de outro mundo**, e até por não saber as vezes falar a nossa língua, ou até mesmo o modo de vestir”.*

(Texto 17)

(27) *“Mas alguns fica manchando o nome do índio com alguns problema fica bêbado na rua, dormindo na rua, brigando com outro índio, por isso que muitas pessoas discrimina os índios pelos atos errados”.*

*(Texto 15)*

(28) *“Eu vou falar a verdade, eu não gosto do índio, mas também não gosto que eles fiquem sendo mal tratados por pessoas sem moral”.*

*(Texto 22)*

Dividir o mesmo espaço com o “Outro” é um traço que aparece nos textos como algo ameaçador, desagradável. A cultura do índio aparece agora como um atributo negativo. Bauman (1999) afirma que sempre há aqueles que são como “plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas” e “aqueles que são como ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas” dependendo do contexto (BAUMAN, 1999, p.29). É nesse sentido que Hall (2003, p.49-50) concebe a identidade como um conjunto de representações culturais construído em situações específicas, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. Assim, a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, como por exemplo, “o espaço escolar”.

Apesar de o índio aparecer como normal e igual as “outras pessoas”, a diferença ainda é a justificativa para o preconceito, como podemos ver pelos enunciados inseridos pelos operadores argumentativos *mas* (24), *já* (25), *apesar de* (26), *afinal* (27), *por isso* (28), *mas também* (29). Logo, o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder, uma vez que onde existe diferenciação está presente o poder.

Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação (SILVA, 2008). São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (os não índios pertencem X os índios não pertencem); demarcar fronteiras (nós X eles); classificar (normais X diferentes; trabalhador X preguiçoso; desenvolvidos X primitivos; ativos X passivos; bons X maus); normalizar (os não índios são normais X os índios são anormais). Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando

em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p.13).

Desse modo, nos textos dos alunos índios, os índios também são incluídos como Grupo, mas sob a forma de homogeneização, uma homogeneização que contesta a indiferenciação nos textos dos não índios, como uma reafirmação de raízes culturais e o retorno à “uma identidade unificada” em uma tentativa de contra-identificação, como podemos ver nos trechos abaixo:

(30)

*Ser índio é cabelos lisos preto ser de cor moreno/morena ter olhos pretos saber falar a sua própria língua saber preservar a sua cultura, raça, cor sexo independentemente de qualquer situação. (...) Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber tanto de coisas materiais como espirituais. De uns tempos pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais etc.*

(Texto 02)

(31)

*Ser índio é morar na aldeia ou até morar na cidade por motivo de estudo ou trabalho para ganhar o seu próprio dinheiro para alimentar os seus filhos, esposa, família. Ser índio é não deixar a sua cultura dele, a linguagem, a festa, a moradia, e também saber pesca, caçar, correr, comerra o dia-a-dia, estudar, trabalhar. Ser índio é não ter vergonha da raça como nos somos diferentes dos brancos, nem na linguagem.*

(Texto 03)

Percebemos, no discurso dos alunos índios, um refúgio nas raízes culturais, como no exemplo (30), e um apelo à biologia para reforçar a identidade étnica, como no exemplo (31). De acordo com Hall (2003, p. 95), a reafirmação de “raízes” culturais tem sido umas das mais poderosas fontes de contra-identificação em muitas sociedades e regiões pós-coloniais e do *terceiro mundo*. A tendência em direção à “homogeneização global” tem, pois, seu paralelo num poderoso *revival* da “etnia”, algumas vezes de variedades mais híbridas ou simbólicas (sabemos falar português, morar na cidade por motivo de estudo ou trabalho), mas também frequentemente das exclusivas ou “essencialistas” (ter cabelo liso e preto, morar na aldeia, caçar, pescar), como vimos nos exemplos (30) e (31).

Assim, a etnia tem se tornado um das muitas categorias, símbolos ou *totens*, em torno das quais comunidades flexíveis e livres de sanção são formadas e em relação às quais

identidades individuais são construídas e afirmadas. Nota-se que existe, portanto, um número muito menor daquelas forças centrífugas que uma vez enfraqueceram a integridade étnica. Há, em vez disso, uma poderosa demanda por uma distintividade étnica pronunciada (embora simbólica) e não por uma distintividade étnica institucionalizada. Logo, esse discurso de inclusão por reafirmação de raízes culturais e retorno à “uma identidade unificada” ilustra duas versões do essencialismo identitário.

A primeira fundamenta a identidade na “verdade” da tradição e nas raízes da história e da cultura, fazendo um apelo à “realidade” de um passado possivelmente reprimido e obscurecido (HALL, 2003, p. 37), no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto histórico e cultural: *Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber tanto de coisas materiais como espirituais. De uns tempos pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais* (30). A segunda está relacionada a uma categoria “natural”, fixa, na qual a “verdade” está enraizada na biologia: *Ser índio é não ter vergonha da raça como nos somos diferentes dos brancos, nem na linguagem* (31).

Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade “unificada”. Nesse sentido, a identidade indígena transita entre a identidade de resistência e a identidade de projeto com o intuito de construir, utilizando-se de artefatos culturais e biológicos, uma identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade “transformando a estrutura social” da qual fazem parte. Assim, o multiculturalismo crítico compreende as representações de raça, gênero, classe e etnia como produto das lutas sociais sobre signos e significações, privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. O Multiculturalismo recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 2000, p.123 *apud* CANDAU, 2009).

Portanto, a escola deve ser compreendida como uma instituição cultural, e as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas, como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (CANDAU & MOREIRA, 2003). Ela é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para

desenvolver uma função social fundamental: um espaço de “cruzamento de culturas” (GÓMEZ, 1998 *apud* CANDAU & MOREIRA, 2003).

Por isso esse espaço é reivindicado pelos alunos e professores índios (exemplos 32 e 33), e reconhecido pelos professores não índios (exemplos 34 e 35), como um espaço de interação e aceitação entre as diferentes culturas:

(32)

“Isso (...) pra mim no meu ponto de vista não é errado o xerente e o não xerente está no mesmo ambiente porque (...) **a partir daí pode haver interação, para o convívio mesmo.** E vice-versa também para eles contarem os seus vidas, né. **Conhecer uns aos outros, né. Isso é interessante, né.** (...) A vantagem que pode trazer é para os próprios alunos terem esse conhecimento, **o convívio na sociedade diversa entre si. A partir do convívio nas diversas culturas eles acabam aceitando a maneira de cada um é.** A maneira de como cada indivíduo se comporta, né. **E aí vai acabar respeitando, né.**

(Professor João)

(33)

“**E não dá mais para a gente conviver assim isolado, né. A gente tem que se interar, para que a gente possa crescer e desenvolver tanto a parte intelectual quanto a parte social.** Para mim eu acho que isso tem trazido assim uma grande vantagem. Não só os alunos indígenas, **mas nós quanto professor educador estamos buscando para que (...) a sociedade, seja assim, igualitária, né.(...)** É o seguinte (...). Quando eu cheguei aqui em 2001 o pessoal olhava assim para gente meio (...) até porque tem as histórias assim. Histórias de conflitos internos entre índio e branco, não índio, na comunidade em geral. Antigamente tinha aquelas historias que os indígenas roubavam e (...), histórias que os mais velhos passavam para a gente. E dali os alunos ficam assim, meio (...) com receio, né. As vezes eles também tinham assim um olhar preconceituoso, discriminando né. **(...) Só que estamos conseguindo superar isso, né. E é quem vai superar isso é fazendo palestras, divulgando a cultura, né. E as pessoas vão estar ali contribuindo, né.** Até aqui a gente está vendo que a gente está se integrando cada vez mais, né. **Convívio não de conflito, mas (...) convivência de paz, né.** [A gente nunca vê assim os alunos tendo conflito, né]. É harmonia, né. Todos estão ali junto, né. Apesar de que eles moram na aldeia, né.

(Professor Pedro)

(34)

“É porque, é, assim, a nossa comunidade né, você sabe, que é uma comunidade que ainda tem uma rejeição muito grande com relação aos índios, né. São taxados de isso e aquilo, então assim, né, **é uma tentativa de quebrar essas barreiras, paradigmas, preconceitos, né. DE OLHAR O ÍNDIO COM OUTRO OLHAR. A partir de então eles vão ser olhados com outro olhar, estão sendo olhados, né.** A comunidade em si (...), dentro da escola não existe mais aquela situação que a gente via antigamente né, antes da escola quando eles viam pra cá, eles eram, assim, **taxados** né. E aqui dentro da escola não, os alunos, os outros não-índios também né, são afros a maioria também, não há (...). **Já existe uma certa tolerância digamos assim entre eles de não ficar (...), de não olhar mais, de perceber. O trabalho dos**

professores tem feito em cima dessa questão da igualdade, de respeitar as diferenças né, enfim”.

(Professora Mariana)

(35)

“Eu vejo assim, que como nós convivemos juntos, eu acho que o que traz de positivo é a questão de melhorar a convivência, né. Nós já sabemos que Tocantínia enfrenta um grande problema de discriminação, né. Muitas pessoas às vezes não querem investir na cidade e até os próprios moradores não querem melhorar suas residências por conta de que (...) ah Tocantínia é uma terra de índio. Então existe uma certa discriminação. EU VEJO COMO POSITIVO PORQUE (...) NÓS TEMOS QUE (...) JÁ QUE NÓS MORAMOS AQUI E ELES TAMBÉM NÓS TEMOS QUE TER UMA CONVIVÊNCIA BOA, NÉ. Então a escola ajuda muito nisso, né. Nessa questão da integridade, da integração entre os alunos índios e não-índios. E assim, nas turmas nas quais eu trabalho eu não vejo essa questão de assim (...) eles por si só, eles tendem a ficar no cantinho deles, não participa é essa dificuldade que nós temos. Mas eu não vejo por parte dos alunos não-índios nenhum tipo de discriminação, né. Havia, mas melhorou bastante. Nós trabalhamos sempre essa questão, né, da integração. E assim, não tem essa questão de charada, de quando eles vão falar alguma coisa essa questão de vaia, né. Muito pelo contrário. Não em todas as turmas, mas na maioria das turmas em que eu trabalho eu vejo essa integração. Essa questão de ser índio e não ser índio melhorou, melhorou muito a integração. Havia uma separação, né. Então eu digo que isso já melhorou, né. A questão dos trabalhos em grupo. Eles já se integram nos grupos, não ficam só nos grupos deles, já se integram nos grupos dos não-índios”.

(Professora Catarina)

A escola, como um espaço de convívio entre os índios e não índios, é o espaço propício para o rompimento das “fronteiras”, é o “Terceiro espaço”: *a partir daí pode haver interação, para o convívio mesmo. (...) a partir do convívio nas diversas culturas eles acabam aceitando a maneira de cada um é (32)/, Convívio não de conflito, mas (...) convivência de paz (33)/, é uma tentativa de quebrar essas barreiras, paradigmas, preconceitos.(...) O trabalho dos professores tem feito em cima dessa questão da igualdade, de respeitar as diferenças né, enfim (34)/, a questão de melhorar a convivência, né. (...) Então a escola ajuda muito nisso, né (35).*

A necessidade de aceitação exige, então, que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu

universo e seus atores. E é a partir de mudanças de práticas discursivas e seu papel em processos mais amplos tanto de mudança social quanto cultural, que as mudanças históricas são possíveis (FAIRCLOUGH, 2001). Pois, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente para isso, uma vez que ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, expressa e institui relações, poderes, lugares, ela os institui; e também produz e “fixa” diferenças (LOURO, 2001, p.65).

A identidade xerente não pode, portanto, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser índio” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Nesse sentido, é necessário que haja uma orientação multicultural nas escolas que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença, pois é preciso reconhecer a diferença e o direito à diferença e a coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos (SANTOS, 2003, p. 33). O reconhecimento das ausências, bem como das emergências, em que se configuram outros presentes e outros futuros, é fundamental, portanto, para demonstrar que o que não existe é, em realidade, ativamente produzido como não-existente, como alternativa não-crível à realidade.

#### **4.2.2 Representações metafóricas e operação da ideologia**

A metáfora é aqui compreendida não apenas como figura de linguagem ou como um artifício para “embelezar a linguagem”, mas também como meio cultural de estruturação do pensamento e conceitualização sócio-histórica do mundo (*cf. seção 1.5.2.3*). Para tanto, os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2007) e o conceito de hegemonia, de Gramsci (1966) (*cf. seção 3.1.4*), podem conciliar a visão de metáfora como um elemento cultural que reflete a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas. Tal concepção é proveniente dos trabalhos de Lakoff (1987, 1993) e Lakoff e Johnson (2002).

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que os valores fundamentais de uma cultura são coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos dessa cultura, o que mostra o importante papel que a metáfora tem na compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos. Desse modo, a metáfora faz parte da linguagem cotidiana, pois se trata de uma maneira relevante de



se pensar e falar sobre o mundo (CANÇADO, 2008, p. 98). As metáforas, portanto, orientam o pensamento e a ação ocidental.

Desse modo, entre as estratégias discursivas acionadas com maior frequência pelos índios e não índios na construção da identidade xerente, a metáfora foi uma estratégia altamente produtiva. Percebemos nos discursos de índios e não-índios, a construção metafórica do significado de “ser índio”, predominantemente, por meio de três metáforas conceptuais: *ÍNDIO É CULTURA*, *ÍNDIO É RESPEITO* e *ÍNDIO É TRABALHO*<sup>119</sup>. Segundo Lakoff (1987, 1993) e Lakoff e Johnson (2002), a metáfora é um mecanismo conceptual e cognitivo que permite explicar uma coisa em termos de outra, partindo da nossa experiência corporal e com o mundo para categorizar entidades e eventos mais abstratos através da relação entre dois domínios conceptuais diferentes, ou seja, transferem-se elementos de um domínio mais concreto para outro mais abstrato com o intuito de compreender, e explicar o mundo, as coisas e a si próprio.

Nesse sentido, o “índio” é caracterizado nos discursos analisados a partir de metáforas conceptuais em que projeções, entre um domínio-alvo (índio) e domínios-fonte (cultura, respeito, trabalho), são realizadas nos discursos (textos) por diversas atualizações lingüísticas. Isto é, expressões metafóricas diferentes<sup>120</sup> veiculam uma mesma metáfora conceptual. Isso demonstra que a linguagem é um instrumento que permite organizar, processar e veicular informação estando a estrutura lingüística dependente da conceptualização, que é condicionada pela experiência de nos próprios, do mundo exterior e da nossa relação com esse mundo (LAKOFF, 1993).

Nos textos dos alunos não índios percebemos que o significado de “Ser índio” é construído e estruturado, predominantemente, por meio da metáfora conceptual *ÍNDIO É CULTURA*. Em *ÍNDIO É CULTURA*, explica-se a noção abstrata de *ÍNDIO* (domínio-alvo) estabelecendo correspondências com a “experiência concreta” de *CULTURA* (domínio-fonte), por meio de expressões metafóricas, tais como:

---

<sup>119</sup> De acordo com Sardinha (2007, p. 30) as metáforas conceptuais devem ser grafadas em caixa alta, pois esse uso foi convencionado para este tipo de metáfora.

<sup>120</sup> De acordo com a Teoria das Metáforas Conceptuais, há uma distinção entre “metáfora conceptual” e “expressão metafórica”. Esta consiste numa expressão lingüística que veicula, por meio da manifestação do pensamento metafórico, aquela.

- (1) “Ser índio é muito importante pois a nação indígena é uma cultura popular e bastante inteligente”.  
(Texto 1)
- (2) “Na minha opinião ser índio é ser maravilhoso pois eles são importantes para a cultura do país pra bem dizer eles ajudaram a descobri o brasil”.  
(Texto 4)
- (3) “ Os índios são pessoas importantes para o Brasil pois suas culturas e suas religiões são conhecidas por todo mundo ”.  
(Texto 5)
- (4) “Ser índio é ter culturas diferentes como morar em aldeias ter costumes diferentes dos Brancos (...)”.  
(Texto 9)
- (5) “Ser índio é ter e manter uma cultura diferente dos homens brancos (...)”.  
(Texto 10)
- (6) “Ser índio é ver a cultura dos índios os trabalhos realizados por eles”.  
(Texto 18)

Essas diferentes realizações lingüísticas manifestam a conceptualização metafórica de “Ser índio”. Os alunos não índios, pretendendo explicar, portanto, a noção abstrata de ser índio, estabelecem correspondências com as suas experiências concretas de cultura. Assim, realizam projeções metafóricas entre ambos os domínios, colocando em destaque o fato de, por exemplo, os índios possuírem culturas e costumes diferentes, morarem na aldeia, realizarem trabalhos artesanais.

É nesse sentido que a metáfora conceptual é entendida como um fenômeno mental, abstrato, cognitivo, que serve para conceitualizar o domínio da experiência, como uma abstração em termos de outra (SARDINHA, 2007, p. 17), que ocorre por meio de mapeamentos entre os termos ou domínios, definidos como áreas do conhecimento ou experiência humana. E por isso, não deve ser vista como simples ornamentos dispensáveis de natureza poética ou retórica, já que se trata de um recurso do pensamento que nos faz falar, ver e agir sobre determinados fenômenos de uma maneira e não de outra (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 29).

Nas expressões metafóricas acima, exemplos de (1) a (6), temos a presença da metáfora estrutural, que consiste na estruturação metafórica de um conceito em termos de outro que se projeta sobre aquele, ou seja, o conceito metafórico de “ÍNDIO” se estrutura em termos de “CULTURA”. Notamos que essas expressões se ancoram no discurso da marcação da diferença, pois ao denominar “a nação indígena como uma cultura”, apontam para a construção da nação indígena como “uma unidade”. Conforme Koundoura (2002, p. 16), as identidades culturais, nacionais, étnicas são construídas por meio de símbolos de unidade, como por exemplo, cultura comum. Lakoff & Johnson (2002, p. 60) apontam que a construção desse sentido metafórico não é arbitrária, ao contrário, está baseada em nossas experiências culturais e sociais. Dessa forma, definir o índio em relação a ‘sua cultura’ ou a importância da sua cultura para o país, algo abstrato e coletivo, é uma tentativa de unificar a identidade indígena, fixá-la, fechá-la.

Essas expressões metafóricas revelam o desejo de unificação da identidade xerente marcando o índio (a nação indígena) como uma ‘cultura popular’, algo unificado que ‘não se mistura’ com o Eu. As identidades são derivadas da diferença, mas tanto uma como a outra são atos de criação lingüística, criadas no social e no cultural (WOODWARD, 2008, pp. 8-9). Assim, essas expressões metafóricas estão ancoradas no discurso da exaltação da diferença. Desse modo, a concepção da diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural de identidades, que pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘Outros’ ou pelo apagamento das diferenças por meio da unificação. Por isso, as metáforas, como representação do mundo, são carregadas de ideologias que devem ser analisadas e, em determinados contextos, contestadas.

Notamos que nesses enunciados a ideologia é operada pelo modo de unificação que se dá por meio da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. A estratégia típica de construção simbólica utilizada é simbolização da unidade que envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo (não índios) que, neste, caso ofuscam o outro grupo (índio).

Na expressão metafórica a “nação indígena” (o índio) é uma “cultura popular”, notamos o uso de uma entidade para representar a outra. Lakoff e Johnson (2002, p. 92) destacam que nos casos em que parte de uma entidade está sendo usada para se referir ao todo, temos a ocorrência da metonímia<sup>121</sup>. Esses autores vêem os processos metonímicos, assim como os metafóricos, como parte de nosso sistema conceitual, pois a formulação de uma metonímia não nos fala apenas sobre um fato linguístico, mas também sobre nossa forma de perceber o mundo.

Assim, a metonímia tem, pelo menos em parte, o mesmo efeito funcional que a metáfora, entretanto permite-nos focalizar mais especificamente certos aspectos da entidade a que estamos nos referindo, portanto, conceitos metonímicos fazem parte da maneira como agimos, pensamos e compreendemos o mundo. A ideologia é operada pelo modo de dissimulação que estabelece e sustenta relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação. A estratégia típica de construção simbólica utilizada é o *tropos* - uso figurativo da linguagem ou, mais em geral, das formas simbólicas, neste caso; a metonímia.

Aparece nos textos dos alunos não índios outro caso de metonímia: *ÍNDIO É HUMANO*. Pretende-se explicar a noção abstrata de *ÍNDIO* (domínio-alvo) estabelecendo seu pertencimento à “experiência concreta” de ser *HUMANO* (domínio-fonte), por meio de expressões metafóricas, tais como:

(7) “Hoje o índio é igual a um cristão alguns deles não seguem o ritmo de nossa aldeia vivem socialmente igual a nós”;  
(Texto 1)

(8) “Seu modo de viver é muito diferente do nosso, por isso, estranhamos seu modo de viver”. (...) eles são muitos fechados em sua cultura, as aparência que eles mostra ser também ajuda pra alimentar essa fome de preconceito, seus modos de vestir, de se alimentar”  
(Texto 2)

(9) “Ser índio é ser humano pois todos tem direito a saúde ao lazer e a educação”.  
(Texto 4)

---

<sup>121</sup> Lakoff & Johnson (2002, p. 92) inclui como um caso especial de metonímia o que retóricos tradicionais chamaram de sinédoque, em que a parte representa o todo. Lakoff (1987, 1993) afirma que a metonímia consiste em um processo conceptual em que uma determinada entidade ou evento são conceptualizados em função de um aspecto específico do mesmo domínio.

- (10) “Eu acho que a criação do índio deveria ser igual a nós”; (Texto 6)
- (11) “Mais hoje em dia eles não faz medo ninguém mais, pois eles são quais igual a nós brancos”. (Texto 7)
- (12) “A gente nunca deve discriminar ninguém por que todo mundo merece ser respeitado seja classe alta ou média porque eles pode ter seus defeito mas merece ser respeitado por que eles são seres humanos igual a nós”. (Texto 8)
- (13) “Índio é um ser normal como qualquer outro ser humano (...)”. (Texto 19)
- (14) “No meu modo de pensar não deve existir diferenças entre índios e brancos e todos devem ter os mesmo direitos humanos”. (Texto 21)

No caso da metonímia, A PARTE PELO TODO, por exemplo, há muitas partes que podem representar o todo, assim a parte selecionada determina que aspectos do todo estamos enfatizando. Desse modo, os conceitos metonímicos nos permitem conceptualizar uma coisa por seu pertencimento ao todo, revelando nossos pensamentos, atitudes e ações.

Essas diferentes realizações lingüísticas manifestam a conceptualização metafórica de “ser índio”, estabelecendo correspondências com as suas experiências concretas de “Ser humano”. Assim, realizam projeções metafóricas entre ambos os domínios, colocando em destaque o fato de, por exemplo, os índios merecerem respeito por serem seres humanos ou por possuírem os mesmos direitos dos seres humanos, pois são iguais ou quase iguais aos brancos, cristãos: *igual a um cristão (7)/, ser humano pois todos tem direito a saúde ao lazer e a educação (9)/, eles são seres humanos igual a nós (12)/, todos devem ter os mesmo direitos humanos (14).*

Essas expressões metonímicas são um modo de operação da ideologia por unificação, por meio da estratégia de standardização, que recorre, neste caso, a assimilação social, um processo social em virtude do qual indivíduos e grupos diferentes aceitam e adquirem padrões

comportamentais, tradição, sentimentos e atitudes de outra parte, como podemos ver nos exemplos (7), (8), (9).

Nota-se que ao considerar o índio como um “ser humano”, os alunos não índios estão procurando, de alguma forma, “justificar” a necessidade de aceitação do índio. Isso é uma tentativa de ajustamento interno e “indício da integração” sócio-cultural, que ocorre principalmente entre as populações que reúnem grupos diferentes. De um modo ou de outro, para se ofuscar a diferença não “autorizada”, é necessário encontrar algo que faça com que o “Outro” se assemelhe ao “Eu”, nem que seja o fato de ele pertencer à mesma espécie, a espécie humana. É a negação da diferença pela semelhança. Uma vez que o processo de assimilação, segundo Bauman (1999), reflete uma das contradições mestras da modernidade, somente reforça a superioridade e benevolência dos não-índios, enquanto reafirma a inferioridade, a indesejabilidade, a inadequação da forma de vida do índio. Pois, respeitar a diferença, reconhecê-la, aceitá-la, é garantir o direito à alteridade.

De acordo com Bauman, a compulsão pela ordem, a necessidade de uma certeza, de algo sólido em tempos de liquidez, implica em certas estratégias e umas dessas estratégias para manter a ordem é a estratégia de assimilação: tudo o que é diferente é assimilado. A diferença passa a “não existir mais”. Ela é ofuscada para promover a ordem (BAUMAN, 2001, p. 120). É uma tentativa de suspensão da alteridade, de “invisibilização” da diferença, para não precisar negociá-la: *Eu acho que a criação do índio deveria ser igual a nós* (10)/, *Mais hoje em dia eles não faz medo ninguém mais, pois eles são quais igual a nós brancos* (11)/, *Índio é um ser normal como qualquer outro ser humano* (13).

A estratégia de standardização também se dá nessas expressões metafóricas por meio da normalização, como podemos ver nos exemplos (8), (9), (12), (13), (14). Fixar uma determinada identidade (ser cristão) como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, visto que a normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença, pois normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2008, p. 83).

Uma das definições de ser cristão no dicionário Aurélio é: *que é como deve ser; razoável, próprio; criatura humana, alma, pessoa*. A afirmação de que o índio, ou alguns

deles, é/são igual/is a um cristão é uma tentativa de normalização da identidade indígena, pois o não-índio é “cristão” e, esta, é a identidade considerada normal, desejável. Dessa forma, normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2008, p. 83). Assim, para que os “índios” sejam aceitos, precisam deixar de serem “fechados em sua cultura” e compartilhar a identidade normal, ser igual ao “branco”, ser “cristão”.

Notamos também a ocorrência de uma outra forma de organizar metaforicamente conceitos: a metáfora orientacional, *status superior* é para cima, *status inferior* é para baixo. Ser cristão está marcado por características positivas e, portanto, possui um status superior para cima. Enquanto ser índio não-cristão, possui um status inferior para baixo: somente abandonando o ritmo de suas aldeias e vivendo como o não índio é que possuirão um status superior, para cima. A normalização é uma fuga da identidade hegemônica da assombração do Outro, pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2008, p. 110). Dessa forma, a ideologia é operada pelo modo de unificação na tentativa de construção de uma identidade que ofusca as diferenças em detrimento das semelhanças. A estratégia típica de construção simbólica utilizada é, portanto, a estandarização. Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica: “ser cristão”, “ser branco”, “ser humano”.

Essas expressões metafóricas também remetem a outra metáfora orientacional: *bom* é para cima; *mau* é para baixo. Não ser cristão, morar na aldeia, ter uma criação diferente da do “branco”, ser fechado na sua “cultura”, não é ser, na cultura ocidental, bom e, portanto, está para baixo. As coisas que geralmente caracterizam o que é bom estão para cima, as coisas que caracterizam o que é mau estão para baixo (LAKOFF & JONHNSON, 2002, p. 61). E, por isso, para se alcançar um status superior, ficar para cima, ser bom, os índios devem ser iguais aos não-índios, abandonar as suas aldeias, viver normalmente como os não-índios, ser criados como os não-índios.

A ideologia é operada aqui pelo modo de fragmentação, segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes. As estratégias típicas de construção simbólica utilizada é a diferenciação, como podemos ver no exemplo (8), em que a ênfase é dada às distinções, diferenças e divisões entre

peças e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder. A outra estratégia típica utilizada é a de expurgo do outro, estratégia que envolve a construção de um inimigo que é retratado, neste caso, como estranho, diferente e fechado, portanto, ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo, pois a diferença é a justificativa da não aceitação.

Como afirma Thompson (2007), as relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, ao serem representadas como legítimas. Assim, quando os não índios “justificam o fato da não-aceitação dos índios” pela diferença cultural, estão operando a ideologia no modo de legitimação pela estratégia típica de racionalização, em que o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de racionalização que procura defender ou justificar um conjunto de relações e, com isso, convencer que isso é digno de apoio.

É nesse sentido que Eagleton (1997) “defende que a ideologia tem como objetivo revelar algo da relação entre uma enunciação e suas condições materiais de possibilidade, quando essas condições de possibilidade são vistas à luz de certas lutas de poder centrais para a reprodução ou, para algumas teorias, a contestação de toda uma forma de vida social” (EAGLETON, 1997, pp. 194-195) . Como ressalta Fairclough, é preciso lembrar que, embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputas dentro de lutas mais amplas, uma vez que as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p.105).

Já nos textos dos alunos índios percebemos que o significado de “Ser índio” é construído e estruturado, predominantemente, pela metáfora conceptual *ÍNDIO É CULTURA*. Além dessa metáfora, encontramos também as metáforas *ÍNDIO É RESPEITO* e *ÍNDIO É TRABALHO*. No primeiro caso, *ÍNDIO É CULTURA*, pretende-se explicar a noção abstrata de *ÍNDIO* (domínio-alvo), estabelecendo correspondências com a “experiência concreta” de *CULTURA* (domínio-fonte), mas agora por meio de expressões metafóricas que marcam e valorizam a cultura indígena com o intuito de fortalecer a identidade étnica, tais como:



- (15) “Ser índio é (...) saber falar a sua própria língua saber preservar a sua cultura, raça, cor sexo independente de qualquer situação”.  
(Texto 1)
- (16) “Ser índio é não deixar a sua cultura dele, a linguagens, a festa, a moradia, e também ser é pesca, caçar, correr, comemora o dia-a-dia dele , estudar, trabalhar”. Ser índio é não ter vergonha da raça como nós somos diferentes dos brancos, nem na linguagem como nós falar diferente dos brancos, e também ser índio é enfrentar qualquer situação ou provocação dos brancos.  
(Texto 3 )
- (17) “Ser índio e uma coisa muito boa, pois temos as nossas culturas e o nosso modo de viver”.  
(Texto 7)
- (18) “O índio cuidar da cultura e também vive na aldeia para poder viver melhor e cuidar da natureza”.  
(Texto 10)
- (19) “Eu acho que ser índio é valorizar suas culturas, seus costumes.”  
(Texto 11)
- (20) “Ser índio não deixar a sua cultura, não deixar o seus costumes e sua língua, valorizar a sua cultura.”  
(Texto 13)
- (21) “É considera índio, mais porque ele é considera índio? Porque antes de 1500 eles já estão aqui no Brasil com seu cultura próprio e com seu modo de viver, por essa razão considera o indígenas.”  
(Texto 16)
- (22) “Minha idéia, quando nós falar de índio nós falamos de cultura, principalmente língua. Quando o índio surgiu aqui no Brasil foi no dia 19 de abril. (...) Aqui no Brasil existia o índio, nós precisar preservar nossa cultura, preservar nossa língua.”  
(Texto 17)

Essas expressões metafóricas, apesar de se estruturarem na mesma metáfora conceptual, constroem o sentido de ser índio em uma outra perspectiva, ou seja, a diferença é marcada positivamente, como traço cultural próprio do índio e do qual eles se orgulham: *saber falar a sua própria língua saber preservar a sua cultura* (15)/, *é não ter vergonha da raça como nós somos diferentes dos brancos, nem na linguagem como nós falar diferente dos brancos* (16)/, *Ser índio e uma coisa muito boa, pois temos as nossas culturas e o nosso modo*

*de viver (17)/, O índio cuidar da cultura (18)/, não deixar a sua cultura, não deixar o seus costumes e sua língua, valorizar a sua cultura (20).*

Nesse sentido, Lakoff (1993) afirma que a linguagem é um meio de conceptualização da realidade por meio das nossas experiências sociais, culturais e físicas. Assim, uma mesma metáfora conceptual pode ser manifestada, dependendo dos “interesses e objetivos” dos sujeitos, das mais variadas formas, revelando os seus posicionamentos ideológicos nas mais variadas práticas sociais. Ou seja, a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem – por mais importante que seja – na reação dos outros, mas na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular (GIDDENS, 2002, pp. 55-56 *apud* COROA, 2006, p 157).

Por isso, a metáfora é um importante mecanismo para compreendermos como os sujeitos constroem e significam o mundo, as pessoas e a si mesmos. Quando usamos metáforas, não estamos fazendo uso de uma adição retórica ou de adições poéticas, mas revelando a maneira de concebermos tais coisas, o que demonstra que as metáforas são estruturas conceituais que fazem parte da nossa linguagem ordinária. Assim, o nosso sistema conceptual é estruturado por metáforas e, quando realizamos essa estruturação, estamos desprezando conceitos “que sejam inconsistentes com essa metáfora” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 53). Quando dizemos que um conceito é estruturado por uma metáfora, queremos dizer que ele é parcialmente estruturado e que ele pode ser expandido de algumas formas e não de outras, como vimos nos discursos de índios e não índios.

A ideologia é operada novamente pelo modo de unificação na tentativa de construção, no nível simbólico, de uma unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los. Entretanto, a estratégia típica de construção simbólica utilizada é a simbolização da unidade, com o intuito de reforçar e, não ofuscar, a identidade étnica. Essa estratégia envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas (língua, crenças, costumes, modos de viver), como podemos ver nos exemplos de (15) a (22), que são difundidas através de um grupo (os índios) para fortalecer uma identidade ameaçada pela não-aceitação de outro grupo (não índios).

É nesse sentido que Bauman (1999) tem-se referido a esse “ressurgimento da etnia” como uma das principais razões pelas quais as versões mais extremas, desabridas ou

indeterminadas do que acontece com a identidade sob o impacto do “pós-moderno global” exige uma séria qualificação, pois o “ressurgimento da etnia” traz para a linha de frente o florescimento de não-antecipado de lealdades étnicas no interior das minorias. Da mesma forma, ele coloca em questão aquilo que parece ser a causa profunda do fenômeno: a crescente separação entre o pertencimento ao corpo político e o pertencimento étnico (ou mais geralmente, a conformidade cultural) que elimina grande parte da atração original do programa de assimilação cultural (BAUMAN, 1990 *apud* HALL, 2003, p. 96).

A ideologia é também operada pelo modo de legitimação, através da estratégia típica de construção simbólica por narrativização, em que histórias contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável: *Porque antes de 1500 eles já estão aqui no Brasil com seu cultura próprio e com seu modo de viver* (21)/, *Aqui no Brasil existia o índio, nós precisar preservar nossa cultura, preservar nossa língua* (22). Como afirma Thompson (2007, p. 74), muitas vezes são invenções que visam criar um sentido de pertencimento a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão. É uma tentativa de, ancorada na nacionalidade (primeiros habitantes do Brasil, brasileiros genuínos) e no respeito e no reconhecimento da diferença, superar o conflito e legitimar o pertencimento a uma mesma comunidade: a nação brasileira.

No segundo caso, *ÍNDIO É RESPEITO*, pretende-se explicar a noção abstrata de ÍNDIO (domínio-alvo) estabelecendo correspondências com a “experiência concreta” de RESPEITO (domínio-fonte), por meio de expressões metafóricas, tais como:

- (23) *“Ser índio e saber viver, saber pensar e amar, ao próximo de forma que, qual que uma, outra pessoas espera ser tratada.”*  
(Texto 1)
- (24) *“Ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber tanto de coisas espirituais como não espirituais”.*  
(Texto 2)
- (25) *“Ser índio é defender a sua comunidade conviver com o branco sem a violência sem agração”.*  
(Texto 13)
- (26) *“Ser índio é ter respeito com todos tem respeito sobre a igualdade no meio do preconceito nos relacionarmos com o maior entusiasmo e umildade, a*

*mente de um índio, ela é inocente, o nosso relacionamento é muito vocês precisa conhecer um índio Xerente”.*

(Texto 15)

(27)

*“Ser índio não é só **ter** cabelos lisos, andar nu na aldeia, mas **é preciso ter respeito muito grande por índio, todo mundo precisa de respeito a eles, porque os índios foram os primeiros habitantes do Brasil**, e eles precisam todo o respeito das pessoas que se aproxima diante deles. (...) **Eles deviam ter orgulho de ter os índios como os primeiros habitantes**, isso sim, mas ter racismo”.*

(Texto 18)

(28)

*“Ser índio é **viver alegremente na aldeia preservando suas tradições e seus costumes. Ser índio é preservar a natureza**, garantindo o futuro da Biodiversidade para que não se extinta”.*

(Texto 19)

(29)

*“Ser índio, é ser todos iguais, iguais como: **respeitar a cada um, não ter preconceitos etc**”. O importante na vida dos índios, é que **na aldeia tem muita diversão** tem festa de casamento, dança da chuva e ainda caça e pesca”.*

(Texto 22)

Nessas expressões metafóricas, o índio é representado positivamente como um sujeito *respeitador, feliz* e que *preserva a natureza*. É um discurso de valorização do índio, acentuação de aspectos positivos. A ideologia é operada novamente pelo modo de unificação, simbolização da unidade, na tentativa de construção de uma unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva: o índio como um sujeito que não tem preconceitos, respeita o seu próximo, o seu povo e a natureza.

Notamos a ocorrência nessas expressões da metáfora orientacional: *mais* é para cima, *menos* é para baixo. Os índios respeitam mais, preservam mais, valorizam mais, ocupando assim, um papel de destaque na comunidade na qual estão inseridos e, por isso, merecem maior respeito (exemplos (23) a (27)). Ocorre também nessas expressões metafóricas, a metáfora orientacional *feliz* é para cima, *triste* é para baixo. O índio é representado como um sujeito feliz e alegre e sua cultura como algo divertido: *Ser índio é viver alegremente na aldeia preservando suas tradições e seus costumes* (28)/, *na aldeia tem muita diversão* (29). Portanto, ser índio é algo positivo, está para cima.

A metáfora conceptual ÍNDIO É RESPEITO também é recorrente nas entrevistas do professores índios, exemplo (30), e não índios, exemplos (31) e (32). O atributo “respeito” é

um diferencial entre índios e não índios. Os índios são representados metaforicamente como um sujeito que possui mais respeito pelo seu próximo:

(30)

*“Esse Uarã era um ponto de referência de conhecimento, né. Lá os alunos, os Akwê, os jovens iam se instruídos até faixa etária de adultos. **TANTO É QUE ELES SAÍAM DE LÁ ELES CONHECIAM O RESPEITO, CONHECIA TODA A CULTURA, TODO CONHECIMENTO CONHECIMENTO QUE ENVOLVE ALI A CULTURA, NÉ.** E hoje (...), quando a (...) quando os xerentes, os Akwê perderam esse patrimônio, né. E aí hoje vem a inserção do não indígena, do sistema, né. E aí eles não respeitam, eles entram na política, né.*

(Professor Pedro)

(31)

*“Então eu percebo que eles **são alunos aplicados, extremamente educados, disciplinados.** Ah, quem dera se todos os nossos alunos tivessem a (...) **postura, a educação que eles têm em relação à sala de aula, o respeito,** sabe. **São muito bons, são responsáveis, comprometidos com a aprendizagem né .** (...)”.*

(Professora Catarina)

(32)

*“Eu vejo que eles são normais como qualquer um outro, **mas agora a diferença é que é mais fácil a gente lidar, termina que é mais fácil porque eles têm aquele respeito de cultura,** né. Quando o mais velho está falando, né. Se você for em uma aldeia, você fica impressionado, né. Lá eles pegam a fila para comer (direinho)”.*

(Professor Marcelo)

Com a terceira, metáfora conceptual *ÍNDIO É TRABALHO*, pretende-se explicar a noção abstrata de *ÍNDIO* (domínio-alvo) estabelecendo correspondências com a “experiência concreta” de *TRABALHO* (domínio-fonte), por meio de expressões metafóricas, tais como:

(33)

*“Ser índio é ser **educado atencioso calmo e bastante trabalhador.** De uns tempos pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas **como estudar, trabalhar, ter bens materiais ect**”.*

(Texto 2)

(34)

*“Ser índio é **ter caráter para o estudo ou trabalho e situações difíceis** como os índio mesmo que vive na sua aldeia”.*

(Texto 3)

- (35) “Os índios moram na cidade, **trabalham**, muitos tem casa na cidade, sabe falar português, muitas pessoas pensam que o índio é mal que pode matar hoje tudo mudou”.  
(Texto 5)
- (36) “Os índio cuidar da cultura e também vive na aldeia para pode viver melhor e cuidar da natureza **os homens pesca e as mulher trabalha também para sustentar os filho**”.  
(Texto 10)
- (37) “Os índios precisam **ter** uma vida normal como todo mundo, **construir suas moradia, construir famílias, lazer, roças para eles ter alimentos em casa** para não ir a pé de pé até a cidade de 19 km”.  
(Texto 18)

Nessas expressões metafóricas, o índio é representado como um sujeito ativo, trabalhador: *bastante trabalhador* (33)/, *ter caráter para o estudo ou trabalho* (34)/, *os homens pesca e as mulher trabalha também para sustentar os filho* (36). A ideologia é operada novamente pelo modo de unificação, simbolização da unidade, na tentativa de construção de uma unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva: o índio como agente, um sujeito que é o provedor de sua família.

Notamos a ocorrência, nessas expressões, das metáforas orientacionais: *virtude* é para cima, *depravação* é para baixo e *ter controle ou força* é para cima, *estar sujeito ao controle ou força* é para baixo. Ter coragem para enfrentar as dificuldades, trabalhar para se sustentar, ser um sujeito ativo que não depende do outro para suprir suas necessidades é, na nossa cultura, uma virtude, é estar no controle e, portanto, está para cima.

Percebemos que o processo relacional *ter* é recorrente no discurso dos alunos índios. Segundo Sardinha (2007, pp. 120-121), esse processo possui uma alta probabilidade<sup>122</sup> de ser usado de modo metafórico em língua portuguesa. Normalmente ele exprime uma metáfora ontológica, o que significa que visa tornar concreto algo que é abstrato. Isso dá a impressão de que podemos possuir coisas que, literalmente, não podemos, como podemos ver nos exemplos abaixo:

---

<sup>122</sup> 69% em mais de 30 mil ocorrências no Banco de Português (SARDINHA, 2004 *apud* SARDINHA, 2007).

- (38) “Ser índio é não ter vergonha da raça como nós somos diferentes dos brancos, nem na linguagem como nós falar diferente dos brancos (...)”.  
(Texto 3)
- (39) “Ser índio é ter respeito com todos tem respeito sobre a igualdade no meio do preconceito nos relacionarmos com o maior entusiasmo e umildade”.  
(Texto 15)
- (40) “Ser índio não é só ter cabelos lisos, andar nu na aldeia, mas é preciso ter respeito muito grande por índio, todo mundo precisa de respeito a eles, (...) Eles deviam ter orgulho de ter os índios como os primeiros habitantes, isso sim, mas ter racismo”.  
(Texto 18)
- (41) “Ser índio, é ser todos iguais, iguais como: respeitar a cada um, não ter preconceitos etc”.  
(Texto 22)

Nesses exemplos, vemos que “vergonha”, “respeito”, “orgulho” e “preconceito” são abstrações e que, portanto, não existem no mundo material e não podem ser literalmente tidos ou possuídos. De acordo com Halliday (1994, p. 119), os processos relacionais possuem uma função classificatória, relacionando duas entidades no discurso: “índio” (portador) e “vergonha”, “respeito”, “orgulho” e “preconceito” (atributos). Desse modo, esses atributos mostram os valores sociais e culturais presentes nessas expressões metafóricas, revelando o intuito dos índios em projetarem uma identidade de resistência e de projeto por meio de representações coletivamente construídas, pois a metáfora é um dos recursos disponíveis para produzir diferentes representações do mundo (FAIRCLOUGH, 2003).

As metáforas são, por conseguinte, uma manifestação discursiva da maneira como entendemos e conceitualizamos as coisas por meio de um domínio experiencial mais concreto, ligando a nossa experiência com o mundo, para compreendermos um domínio mais abstrato. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 241) afirma que quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira de não de outra; ou seja, representamos o que é “ser índio”.

É o discurso figurando na representação do mundo material, das práticas e representações sociais e culturais, e na constituição de modos particulares de ser, ou seja, de identidades sociais. Como a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas e sociais específicas nas

quais os participantes estão posicionados em relações de poder, percebemos como os conceitos de ideologia e hegemonia são de grande valia para compreendermos como os significados servem, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas e presentes em relações de dominação (THOMPSON, 2007).

Assim, ao produzirem seus mundos (ordenáveis e explicáveis), as práticas discursivas dos membros das comunidades sociais (índios e não índios) são moldadas, de forma “inconsciente”, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza das práticas das relações sociais em que estão envolvidos. Por isso, os seus procedimentos e práticas podem ser revestidos política e ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2001). Logo, todas as práticas de significação, que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído, pois a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2008, pp. 18-19).

#### **4.3 Discurso como identificação nos discursos de índios e não índios**

Nesta seção, abordaremos as análises da avaliação e modalidade.

##### **4.3.1 Avaliação: afirmações avaliativas, afirmações com verbos de processo mental afetivo e presunções valorativas**

Entre as estratégias discursivas acionadas pelos índios e não índios na construção da identidade xerente, a avaliação e a modalidade foram bastante significativas. Para realizar o levantamento dos enunciados, no que se refere à avaliação, levamos em consideração as afirmações que expressam desejos, vontades; o que é bom/mau, o que desejável/indesejável. As afirmações avaliativas, destaca Fairclough (2003, p. 173), são mais obviamente realizadas por processos relacionais que representam as categorias de atribuição e identificação (*cf.* seção 1.5.2.2). No que se refere à modalidade, levamos em consideração as afirmações relacionadas ao julgamento feito pelo falante das probabilidades ou obrigações envolvidas no seu discurso (HALLIDAY, 1994, p. 89), observando verbos e advérbios modais bem como comentários que destacam processos mentais.



Nos 22 (vinte e dois) textos produzidos pelos alunos não índios selecionados para análise, foram encontrados 120 (cento e vinte) enunciados em que ocorre avaliação e, a maioria, realizada por processos relacionais. Vejamos alguns exemplos nas análises abaixo:

(1)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ser igual a qualquer pessoa.</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(2)

<b>A nação indígena</b>	<b>é</b>	<b>uma cultura popular</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo

(3)

<b>Hoje</b>	<b>o índio</b>	<b>é</b>	<b>igual a um cristão</b>	<b>(eles)</b>	<b>vivem</b>	<b>socialmente</b>	<b>igual a nós</b>
Circunstância	Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Partic. Comportante	Proc. comportamental	Circunstância	Partic. Comportamento

<b>O índio</b>	<b>tem</b>	<b>tudo de bom</b>
Particip. portador	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: atributo

<b>o governo</b>	<b>dá</b>	<b>de tudo</b>	<b>para que</b>	<b>eles</b>	<b>procigam</b>	<b>a nação</b>	<b>cada vez mais</b>
Particip. ator	Proc. material	Particip. meta	conector	Particip. recedor	Proc. material	Particip. meta	Circuns- tância

(4)

<b>Afinal das contas</b>	<b>eles</b>	<b>são</b>	<b>como nós</b>	<b>(eles)</b>
Circunstância	Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Participante: experienciador

<b>só</b>	<b>pensa</b>	<b>diferente</b>	<b>como todos os seres</b>
Circuns- tância	Processo: mental de cognição	Participante: Fenômeno	Circuns- tância

(5)

<b>Seu modo de viver</b>	<b>é</b>	<b>muito diferente do nosso</b>	<b>por isso</b>	<b>(nós)</b>	<b>estranhamos</b>	<b>o seu modo de viver</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	conector	Participante: experienciador	Processo: mental de percepção	Participante: Fenômeno

<b>Muitas pessoas</b>	<b>são</b>	<b>preconceituosas</b>	<b>em relação a outra raça,</b>	<b>outro modo de viver</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Circunstância	Circunstância

(6)

<b>Eles</b>	<b>são</b>	<b>muitos fechados</b>	<b>em sua cultura</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo	Circunstância

(7)

<b>Bom</b>	<b>para as pessoas</b>	<b>ser índio</b>	<b>é</b>	<b>motivo de muito preconceito</b>
Adjunto (modal)	Circunstância	Participante: Identificado Característica	Processo: Relacional identificativo circunstancial	Participante: Identificador Valor

(8)

<b>Pra mim</b>	<b>ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ser humano</b>
Adjunto (modal)	Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo

(9)

<b>Ser índio</b>	<b>para as pessoas</b>	<b>ser índio</b>	<b>não</b>	<b>é</b>	<b>legal</b>
Participante: portador	Circunstância	Participante: portador	Polaridade negativa	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo

(10)

<b>As pessoas</b>	<b>se</b>	<b>acham</b>	<b>melhores do que eles</b>
Participante: Experenciador	Adjunto (modal)	Processo: mental de percepção	Participante: Fenômeno

(11)

<i>Na minha opinião</i>	<i>ser índio</i>	<i>é</i>	<i>ser maravilhoso</i>	<i>pois</i>	<i>eles</i>	<i>são</i>	<i>importante</i>	<i>para a cultura do país</i>
Adjunto (modal)	Participante: Identificado Característica	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador Valor		Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Circunstância

(12)

<b>Índio</b>	<i>é</i>	<b>um ser normal</b>	<b>como qualquer outro ser humano</b>	
Participante: Identificado Característica)	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador Valor	Circunstância	

(13)

<b>Os índio</b>	<b>pra mim</b>	<b>não</b>	<b>são</b>	<b>nem melhor nem pior</b>
Participante: portador	circunstancia	Polaridade negativa	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo

(14)

<i>Ser índio</i>	<i>é</i>	<i>ser uma pessoa que gosta da natureza</i>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo

(15)

<b>Os índios</b>	<b>também</b>	<b>tem</b>	<b>um papel importante</b>	<b>para o Brasil</b>
Participante: Possuidor	Circunstância	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: Possuído	Circunstância

(16)

<b>Ser índio</b>	<i>é ter</i>	<i>uma cultura diferente</i>	<i>dos homens brancos</i>
Participante: possuidor	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: possuído	Circunstância

(17)

<b>os índios</b>	<b>devem ser</b>	<b>respeitados</b>	<b>como ser humano</b>	<b>e</b>	<b>não</b>	<b>serem</b>	<b>discriminados</b>	<b>pelos pessoas</b>
Participante: Identificado característica	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador valor	Circunstância		Polaridade negativa	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Circunstância

(18)

<b>As pessoas</b>	<b>deviam tratar</b>	<b>os índios</b>	<b>com mais educação</b>
Participante: ator	Processo: material	Participante: meta	Circunstância

(19)

<i>eu</i>	<i>acho</i>	<i>que a criação do índio</i>	<i>(criação do índio)</i>	<i>deveria ser</i>	<i>igual a nós</i>
Participante: experenciador	Processo: mental	Participante: Fenômeno	Participante: Identificado característica	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador Valor

(20)

<i>Ser índio</i>	<i>é ter</i>	<i>toda liberdade federal, estadual e municipal</i>
Participante: possuidor	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: possuído

(21)

<b>os índios</b>	<b>tem</b>	<b>toda liberdade</b>	<b>que nós brancos</b>	<b>não</b>	<b>temos</b>
Participante: possuidor	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: possuído	Participante: possuidor	Polaridade negativa	Relacional atributivo possessivo

<i>Ser índio</i>	<i>é</i>	<i>ser liberal</i>	<i>com tudo e com todos</i>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Circunstância

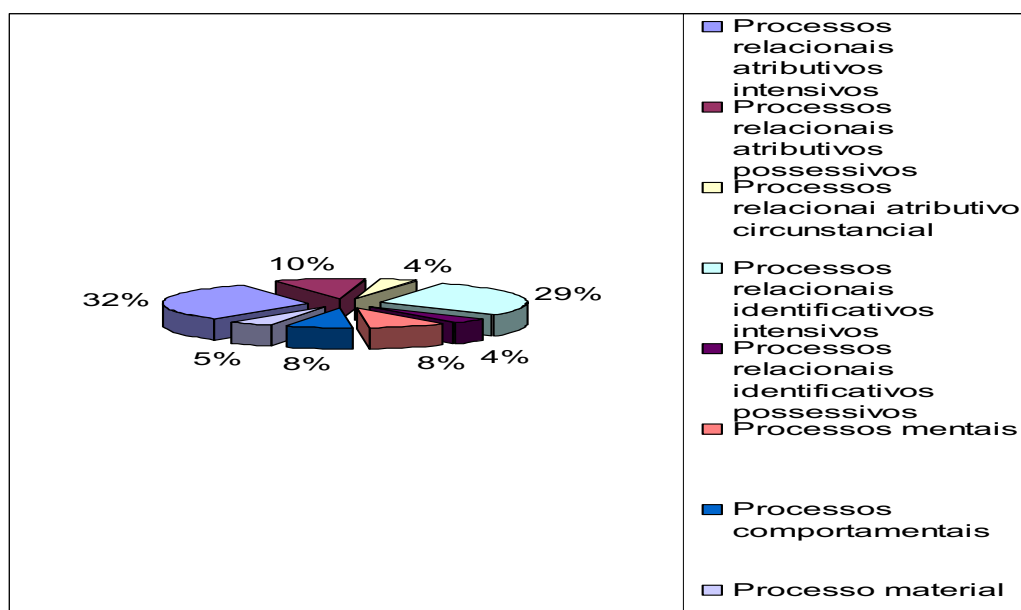
(22)

<i>Eles</i>	<i>são</i>	<i>quais igual a nós brancos</i>
Participante: Identificado característica	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador valor

Embora se trate de uma análise qualitativa, podemos ilustrar as ocorrências nos textos analisados quantitativamente. Nos 120 enunciados foram encontradas 38 ocorrências de processos relacionais atributivos intensivos, 12 ocorrências de relacionais atributivos possessivos, 5 ocorrências de relacionais atributivos circunstanciais; 35 ocorrências de

processos relacionais identificativos intensivos, 5 ocorrências de identificativos possessivos; 10 ocorrências de processos mentais; 9 ocorrências de processos materiais e 6 ocorrências de processos comportamentais. Portanto, 79% dos processos encontrados são processos relacionais, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Análise dos processos nos textos dos alunos não índios**



A análise desses processos ajuda a compreender que recursos lingüísticos são usados para construir a identidade do índio. De acordo com Halliday (1985, p. 112), esses processos destacadamente relacionais apresentam estados de identidade e de posse. Portanto, os atributos e valores concedidos a um grupo revelam o tipo de identidade que está sendo construída.

Os atributos e valores mais frequentes nos textos dos alunos não índios foram os seguintes:

**Quadro 11: Atributos e valores nos textos dos alunos não índios**

Atributos	Valores
<i>cultura</i>	<i>discriminados</i>
<i>diferente</i>	<i>normais</i>
<i>igual a um cristão</i>	<i>igual a nós</i>
<i>como nós</i>	<i>liberal</i>
<i>costumes diferentes</i>	<i>igual a nós brancos</i>
<i>fechados</i>	<i>diferente</i>
<i>humano</i>	
<i>normal</i>	

Nas afirmações avaliativas, que representam juízo de valor, notamos que ao portador (o índio) são destinados atributos negativos, como por exemplo, ser *muito diferente* (4)/*muito diferente do nosso* (5)/*muitos fechados em sua cultura* (6). Isso revela que a diferença é marcada negativamente e, para superá-la, esses portadores (os índios) necessitam se assemelhar aos não-índios. Os atributos *igual a nós* (3)/*como nós* (19)/*quais igual a nós* (22) denunciam a construção de uma identidade legitimadora, pois os índios só são aceitos à medida que possuam atributos semelhantes aos dos não índios, à medida que se comportem como não índios, como deixam claro os valores com os quais são identificados: *igual a um cristão* (3)/*motivo de preconceito* (7)/*igual a nós* (19). Por isso, afirma Thompson (2004, p. 87), os processos intensivos identificativos são utilizados para identificar uma entidade em termos de outra, em que A é a identidade de X.

Como observa Castells (1999), as identidades legitimadoras são introduzidas pelas instituições da sociedade no intuito de fortalecer a dominação em relação aos atores sociais. Assim, os atributos que as instituições constroem para descrever e explicar a natureza das suas funções e a conseqüente legitimidade de suas ações são os mesmos que estruturam e descrevem o acesso dos atores sociais aos meios e as formas de participação. Desse modo, os atributos destinados aos índios revelam que os alunos não índios representam negativamente essa diferença e que essa constante representação não é uma construção individual, pois “os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas, sugerindo que as

estruturas particulares das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia<sup>123</sup>” (FAIRCLOUGH, 2001).

Essa construção do sentido de “ser índio” faz parte de uma luta hegemônica (*cf. seção 3.1.4*) que está relacionada à articulação, desarticulação e rearticulação de hegemonias, em uma concepção dialética da relação entre eventos discursivos. Ao tentar classificar o xerente como “normal”, semelhante ao não índio, percebemos nas práticas discursivas dos alunos não índios um esforço para moldar e naturalizar o seguinte pressuposto ideológico: o índio só é considerado um ser social, um sujeito, quando se assemelha, vive e se comporta como o não índio. Trata-se de uma prática discursiva dominante no *corpus* analisado que consiste em permitir a perpetuação da ideologia por meio da reificação, retratação de uma situação transitória como permanente, natural e atemporal. Assim, percebemos que a luta hegemônica sobre os modos de identificação nas práticas discursivas analisadas é a luta pela fixação/estabilização da construção identitária do xerente pela negação da diferença.

A esse respeito, Fairclough (1997) considera que a prática e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva, uma vez que o conceito de hegemonia implica o desenvolvimento de práticas que naturalizam relações ideológicas específicas. Essas são, na sua maioria, práticas discursivas, e também, porque o próprio discurso constitui-se em uma esfera de hegemonia, visto que a hegemonia de um grupo depende de sua capacidade de moldar práticas discursivas tão eficientes quanto forem capazes de exercer a manutenção da hegemonia existente.

A avaliação, por meio de presunções valorativas (informações explícitas e implícitas), aparece, por exemplo, nos atributos *toda liberdade federal, estadual, municipal* (20)/*toda liberdade* (21)/*ser liberal* (21), pois afirmar que ser índio é ter toda liberdade deixa implícito que os índios, diferentemente dos não índios, não necessitam cumprir determinadas “regras sociais”, são pessoas sem ordem com “*um jeito de viver muito diferente*”, o que é motivo de muito preconceito como evidenciam os exemplos (7) e (9).

Outro caso de presunção valorativa ocorre no exemplo (3) em que o índio aparece como portador do atributo “*tudo de bom*” e recebedor da meta “*de tudo*”, enquanto o

---

<sup>123</sup> Fairclough (1997) define hegemonia como uma forma de liderança e de dominação econômica, política, cultural e ideológica exercida pelo poder de um grupo sobre os demais.

governo aparece como ator, aquele que supre os índios de necessário para que “*eles procigam [prossigam] a nação cada vez mais*”. Neste exemplo, o processo material “*dá*” [dar] carrega uma conotação negativa, pois o índio é representado como um sujeito dependente (o que recebe) dos não índios, representados pela figura do governo (os que dão).

Ocorre também, nos enunciados analisados, avaliação por meio de afirmações com processos mentais. Esses lidam com a apreciação humana do mundo e, através de sua análise, é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto. Nos enunciados analisados, em que foram encontrados processos mentais, notamos que os fenômenos experienciados pelos índios (experienciador) revelam marcas de não-aceitação, exclusão, preconceito: *o seu modo de viver (5)/diferente (6)/melhores que eles (10)*. Os costumes, as crenças, o modo de viver dos índios são justificativa da não aceitação, como podemos ver no exemplo (9), “*ser índio não é legal*, e no exemplo (19), “*a criação dos índios deveria ser igual a nós*”. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, pp. 220-226), os processos relacionais atributivos intensivos especificam membros de uma categoria, neste caso, o índio, em que A é um atributo de X.

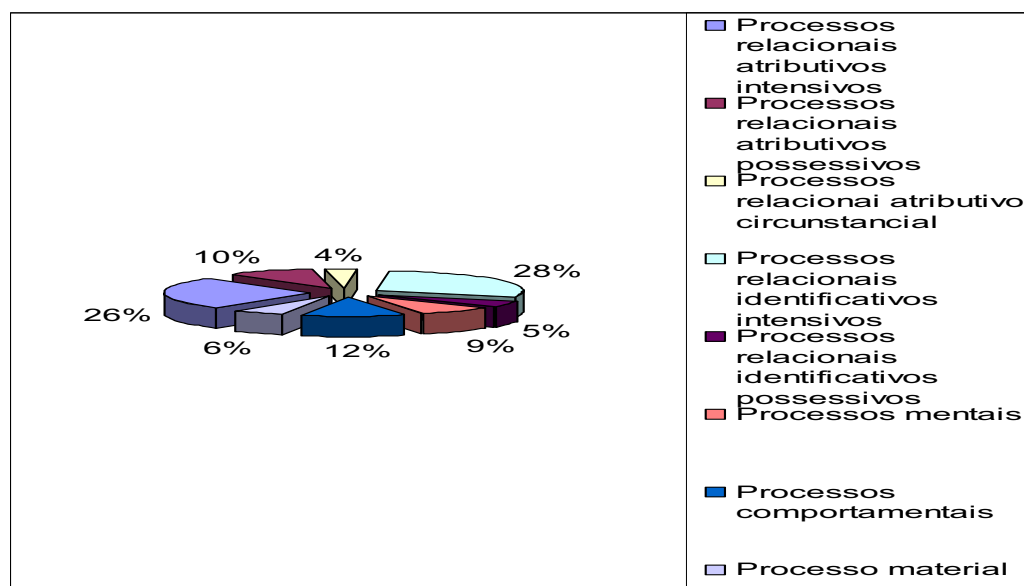
Nesse sentido, Fairclough (2001, p.104) argumenta que as escolhas que as pessoas fazem sobre o modelo e as estruturas de suas orações resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e crença. Thompson (2004) argumenta também que, através das escolhas dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso, e que os processos indicam a escolha consciente por parte do falante de uma forma de representação de mundo em detrimento de outras. O que é muito importante para compreendermos como os índios estão sendo avaliados pelos não índios e, conseqüentemente, como está sendo construída sua identidade, visto que, de acordo Halliday (2001), o tipo de escolha feita por um falante é opcional e relativa a fatores psicológicos e sociais e, que por conseguinte, reflete características da constituição da identidade do sujeito.

Nos textos dos alunos índios, as avaliações com processos relacionais também foram predominantes. Foram encontrados 100 enunciados com 28 ocorrências de processos relacionais atributivos intensivos, 10 ocorrências de relacionais atributivos possessivos, 4 ocorrências de atributivos circunstanciais; 30 ocorrências de processos relacionais identificativos intensivos, 5 ocorrências de identificativos possessivos; 9 ocorrências de processos mentais; 12 ocorrências de processos materiais e 6 ocorrências de processos



comportamentais. Quase 80% dos processos encontrados são processos relacionais, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Análise dos processos nos textos dos alunos índios**



Apesar de também lançarem mão do mesmo recurso lingüístico (processos relacionais) que os não índios para representar os índios, os alunos índios, no entanto, designam os indígenas com atributos e valores positivos, provavelmente no intuito de construir uma identidade de resistência e de projeto em meio à não-aceitação. Vejamos alguns exemplos nas análises abaixo:

(23)

Ser índio	é	ser educado
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

Ser índio	é	ser trabalhador
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(24)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>saber falar a sua própria língua</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(25)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>morar na aldeia</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>não</b>	<b>deixar a sua cultura</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Polaridade negativa	Participante: Atributo

(26)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ser estudioso trabalhador</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(27)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ter caráter</b>	<b>para o estudo e trabalho</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: Atributo	Circunstância

(28)

<b>Na minha opinião</b>	<b>ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ter orgulho</b>	<b>de si mesmo</b>
Adjunto (modal)	Participante: portador	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: Atributo	Circunstância

(29)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>uma coisa muito boa</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(30)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ter cultura diferente</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: Atributo

(31)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>valorizar suas crenças</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(32)

<b>Ser índio</b>	<b>é</b>	<b>saber pescar, dançar, caçar.</b>
Participante: Portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(33)

<b>Na minha opinião</b>	<b>ser índio</b>	<b>é</b>	<b>ter costumes diferentes</b>	<b>dos brancos</b>
Adjunto (modal)	Participante: Identificado Característica)	Processo: Relacional identificativo possessivo	Participante: Identificador Valor	Circunstância

(34)

<b>Pra mim</b>	<b>o índio</b>	<b>é</b>	<b>Respeitador</b>
Adjunto (modal)	Participante: portador	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Identificador Valor

<b><i>Ser índio</i></b>	<b><i>é</i></b>	<b><i>preservar a natureza</i></b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(35)

<b><i>Ser índio</i></b>	<b><i>é</i></b>	<b><i>manter as crenças</i></b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

(36)

<b>Ser índio</b>	<i>é</i>	<i>ter respeito</i>	<i>com todos</i>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: atributo	Circunstância

(37)

<b>Ser índio</b>	<i>é</i>	<i>aprender falar linguagem indígena</i>
Participante: Característica	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: Valor

(38)

<b>Minha idéia</b>	<b>quando</b>	<b>nós</b>	<b>falamos</b>	<b>o índio</b>	<b>Falar</b>	<b>Cultura</b>
Adjunto (modal)	Circunstância	Dizente	Processo: verbal	Verbiagem		

(39)

<b>ser índio</b>	<i>é</i>	<i>ter respeito</i>
Participante: Identificado Característica	Processo: Relacional identificativo Possessivo	Participante: Identificador Valor

(40)

<b>Ser índio</b>	<i>é</i>	<i>muito legal</i>	<i>porque</i>	<i>você</i>	<b>Tem</b>	<b>cultura</b>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: atributo	Conjunção integrante	Participante: possuidor	Processo: Relacional atributivo possessivo	Participante: Possuído

(41)

<b>Ser índio</b>	<i>é</i>	<i>ter cabelos liso preto</i>	<i>saber falar</i>	<b>língua</b>
Participante: Identificado Característica	Processo: Relacional identificativo possessivo	Participante: Identificador valor	Processo: verbal	Verbiagem

(42)

<b>Nos</b>	<b>somos</b>	<i>diferentes dos brancos</i>
Participante: portador	Processo: Relacional atributivo intensivo	Participante: Atributo

Percebemos nos discursos dos alunos índios um significativo número de afirmações avaliativas que representam juízo de valor positivo em relação ao índio. Os atributos e valores mais frequentes nos textos dos alunos índios foram:

**Quadro 12: Atributos e valores nos textos dos alunos índios**

Atributos	Valores
<i>cultura</i>	<i>costumes diferentes</i>
<i>costumes</i>	<i>respeitador</i>
<i>manutenção da cultura</i>	<i>linguagem indígena</i>
<i>diferentes</i>	<i>estudioso</i>
<i>respeito</i>	<i>alegre</i>
<i>trabalhador</i>	<i>diferente dos brancos</i>
<i>língua</i>	
<i>preservação da natureza</i>	

Ao portador (o índio) são destinados atributos positivos, como por exemplo, *saber falar a sua própria língua* (24)/*não deixar a sua cultura* (25), *valorizar a sua cultura* (35), o que revela que a diferença é valorizada e é condição para o pertencimento ao grupo indígena. Os atributos *ser educado e ser trabalhador* (23)/*ser estudioso trabalhador* (26), *respeitador* (34) reforçam a representação positiva do índio (sujeito capaz e respeitador) e corroboram para a desconstrução da representação negativa do índio (sujeito dependente e sem regras).

O índio é representado como um sujeito capaz e que respeita a sua cultura: *ser trabalhador* (23)/*ter respeito* (39)/*saber falar língua* (41)/ *diferente dos brancos* (42). Esse discurso de reforço da identidade étnica reflete o conflito entre o discurso de índio e não índios, as relações de poder que permeiam as práticas discursivas. Assim, como o poder é baseado em um acesso privilegiado a recursos sociais valorizados, como, por exemplo, estudo e emprego, os alunos índios exploram essas representações positivas, como podemos observar no quadro comparativo abaixo:

**Quadro 13: Comparação: atributos e valores nos textos dos alunos índios e não índios**

Atributos e valores	Atributos e valores
Não índios	Índios
<i>costumes quase iguais</i>	<i>costumes diferentes</i>
<i>invadidor</i>	<i>respeitador</i>
<i>fechado</i>	<i>alegre</i>
<i>igual ao branco</i>	<i>diferente dos brancos</i>
<i>ganha de tudo do governo</i>	<i>corre atrás do seu sustento</i>
<i>humano</i>	<i>cidadão</i>

Os índios estão tecendo “uma nova identidade” a ser conquistada, uma vez que cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade (CASTELLS, 2000, p. 24). Existe um apelo à autenticidade de seu princípio de identidade, como podemos ver pelos atributos e valores usados em (24), (25), (35) e (39). Tais identidades baseiam-se na especificidade cultural e no desejo de controlar seu próprio destino (CASTELLS, 2000, p. 132).

O apelo à cultura, à língua e aos costumes é uma estratégia de reforço da identidade étnica, pois não temos conhecimento de um povo que não tenha idiomas ou culturas que em alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida (CALHOUN *apud* CASTELLS, 2000, p. 22). O autoconhecimento é invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta, nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros: *saber falar a sua própria língua (24)/ valorizar suas crenças (31)/, ter cultural diferente (30)/, ter costumes diferentes dos brancos (33)/, aprender falar linguagem indígena (37)*. Ter uma identidade é “ter um país, uma língua, uma entidade em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se torne idêntico ou intercambiável” (CANCLINI, 2000, p. 190).

A avaliação, por meio de presunções valorativas explícitas e implícitas, aparece, por exemplo, nos atributos *ter caráter para o estudo e trabalho (27)/ter orgulho de si mesmo (28)/uma coisa muito boa (29), valorizar suas crenças (31)*, pois, ao afirmar que ser índio é ter caráter para o trabalho e ser respeitador, diferentemente do que os não-índios afirmam, é

ser independente, capaz de suprir suas necessidades e respeitar o próximo, o que é “*uma coisa muito boa*” e “*motivo de orgulho*”.

O atributo “*respeito*” também é recorrente nos discursos de professores índios (43) e não índios (44 e 45) a respeito dos índios:

- (43) “*ELES CONHECIAM O RESPEITO*”.  
(Professor Pedro)
- (44) “*Ah, quem dera se todos os nossos alunos tivessem a (...) postura, a educação que eles têm em relação à sala de aula, o respeito*”.  
(Professor Mariana)
- (45) “*(...) porque eles têm aquele respeito de cultura, né*”.  
(Professor Marcelo)

Outro caso de presunção valorativa ocorre nos exemplos (34) e (36), em que o índio aparece como portador dos atributos “*preservar a natureza*” e “*respeitar a natureza*” expressa pelos significados altamente positivos dos verbos *preservar* e *valorizar*. Estes exemplos apresentam presunções valorativas com processos relacionais que conotam valores apreciáveis na cultura ocidental, como *trabalhar/estudar*, *preservar/respeitar* a natureza. Trata-se de uma estratégia discursiva que visa desconstruir os estereótipos atribuídos aos índios em uma tentativa de desmascarar o discurso racista: *ser índio é muito legal porque você tem cultura, tem a língua indígena. E no nosso mundo hoje, o homem branco está desmatando tudo acabando com todas as florestas. E índio não, por eles precisam das matas para caçar, pescar (texto 21)*.

De acordo com Bhabha (*cf.* seção 3.1.3), o ato de estereotipar não é estabelecer uma falsa imagem que se torne o bode expiatório de práticas discriminadoras, mas um discurso muito mais ambivalente de projeção e introjeção, de estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (BHABHA, 2003, p.125).

Cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o eu como lugar da identidade e da

autonomia e, o que é mais importante, deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência: *ser índio é um coisa muito boa* (29)/ *quando nós falamos o [de] índio falar cultura* (38)/ *ser índio é muito legal porque você tem cultura* (40)/ *nós somos diferentes dos brancos* (42). Já não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação torna-se, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura e política (BHABHA, 2003).

É nesse sentido que Castells (1999, p. 22) afirma que o processo de construção identitária é um processo constante, baseado em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados (*respeitador, trabalhador, orgulho de si próprio, valorizar cultura, manter crenças, ser diferente, coisa muito boa*), os quais prevalecem sobre as outras fontes de significados (*como nós, igual a nós, não é legal, motivo de preconceito*).

No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição, tanto na auto-representação quanto na ação social, uma vez que nação, etnia, religião e gênero não são mais as únicas referências centrais para a construção das identidades, pois, na atualidade, as novas identidades estão sendo construídas a partir de uma dinâmica diferente, que leva em conta aspectos mais amplos da vida social (GIDDENS, 2002). Portanto, identidades são posicionamentos, e se referem a pontos, instáveis de identificação ou de sutura, feitos no interior dos discursos, da cultura e da história. Posicionamentos que se centram na “negociação na prática”, sempre agonística (HALL, 2003, p.87).

Essa nova configuração das identidades (*cf.* seção 2.1) passa pela construção de um estilo de vida<sup>124</sup>, considerado, segundo Giddens, como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias (*estudar e trabalhar/valorizar e preservar a natureza*), mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto-identidade: *ser trabalhador* (23)/, *ser estudioso trabalhador* (26)/, *ter caráter para o estudo e trabalho* (27)/, *preservar a natureza* (34). O índio é representado como um sujeito que trabalha e estuda, e, portanto, é capaz de consumir, sustentar a sua família. E o consumo, segundo Bauman (2008), influencia em questões de

---

<sup>124</sup> “Estilo de vida” se refere também a decisões tomadas e cursos de ação seguidos em condições de severa limitação material; tais padrões de estilo de vida também podem algumas vezes envolver a rejeição mais ou menos deliberada das formas mais amplamente difundidas de comportamento e consumo (GIDDENS, 2002).



necessidades e identidades, escolhas de representação, poder e desigualdade, visto que, ao fazer uso das “mercadorias”, os consumidores têm de dar sentido a eles em termos de suas próprias vidas e culturas, pois ele permite a materialização de estilos e produção de narrativas que permitem o jogo de interações e identificações.

Para Canclini (1999, p. 54-55), quando se reconhece que, ao consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em forma mais ativas de participação do que aquelas áreas que habitualmente recebem o rótulo de consumo. Em outros termos, devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadãos. Só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, o consumo poderá ser um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e agir significativamente e renovadoramente na vida social. Vincular o consumo à cidadania requer ensaiar um reposicionamento do mercado na sociedade, tentar a reconquista imaginativa dos espaços públicos, do interesse pelo público (CANCLINI, 1999, p. 92).

Os indivíduos que estão à margem do sistema, de modo a não exercer seu pleno *dever* de consumir e permitir-se ser consumido pelo mercado, devem ser “apagados” das relações humanas (BAUMAN, 2008). Nesse sentido, vemos que a necessidade dos índios em afirmar que são capazes de trabalhar, comprar, consumir, faz parte de um esforço na autoafirmação de suas identidades, um objetivo a ser alcançado. Como algo que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ele e protegê-lo lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 22).

Desse modo, somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 1998). Assim, assumir determinados estilos (*sujeito que preserva a sua cultura, mas trabalha, estuda e mora na cidade*) significa aceitar a idéia de fragmentação, de contingências históricas dispersas, o que exige encenar outros antagonismos sociais. Isso produz uma estratégia subversiva de agência subalterna que negocia sua própria autoridade através de um processo de descosedura iterativa, religação insurgente, incomensurável que singulariza a totalidade da autoridade ao sugerir que a agência requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada

(*cultura diferente dos brancos*); requer movimento e manobra (*morar na aldeia e até na cidade por motivo de trabalho ou estudo*), mas não requer uma temporalidade de continuidade e acumulação; requer direção e fechamento contingente – neste caso, por escolhas lingüísticas recorrentes (BHABHA, 2003, p.257).

Notamos a estratégia subversiva de agência subalterna (escolha coletiva feita pelos índios), para se identificarem como um sujeito respeitador e trabalhador que valoriza a sua cultura e preserva a natureza, é que representa esse fechamento. Logo, a negociação dos pertencimentos é sempre um processo de Tradução contingente e de transferência de sentido em que as identidades coletivas precisam ser reinventadas e, portanto, o bloco simbólico-social (não homogêneo) precisa representar-se em uma vontade coletiva solidária. Isso implica em uma hegemonia que incorpora a alteridade e a iteração (BHABHA, 2003, p.56).

Com relação a essa hegemonia, Laclau e Mouffe (2001) afirmam que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, ou seja, uma relação hegemônica - uma vez que toda cultura particular pode assumir uma função universal, em um processo de identificação que torna possíveis transições hegemônicas dependentes do processo político.

E a língua é um dos recursos para a produção de significados e veiculação das escolhas em meio a negociações e, como tal, contém em si mesma um potencial de significação sobre o qual os falantes operam escolhas em função daquilo que querem comunicar (*respeito, cultura, trabalho, educação*) nas situações particulares em que se encontram (HALLIDAY, 2004, p. 26 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 19). Assim, o “negociar na prática” para os índios que estão na fronteira cultural (espaço escolar multicultural) exige mobilização política, pois ainda que não seja absoluto, o poder colonial (representado pelo modo como os alunos não índios identificam os índios) exige uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença.

De acordo com Woodward (2003, p.41), cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como

classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social, e “até mesmo construir identidades coletivas”. Assim, é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2003, p.109).

Dessa maneira, na fronteira é necessário negociar o inegociável porque é nessa região que reside a possibilidade de construção de uma política de aceitação da diferença. Trata-se de um processo que pode ser construído por aqueles que habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais e são capazes de traduzir as diferenças entre elas numa espécie de solidariedade (BHABHA, 2003, p. 238). Portanto, os atributos e valores concedidos aos não índios pelos próprios índios revelam como discursos podem ser inculcados em identidades de resistência e de projeto quando os “subalternos” podem falar.

#### **4.3.2 Modalidade nos discursos de índios e não índios**

De acordo com Fairclough (2001; 2003), a análise da modalidade em textos é muito importante para a compreensão da construção de determinadas identidades, pois ela revela a relação entre o autor de um texto e a representação, uma vez que o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de autoidentidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 16).

Ao analisar como os não índios estão construindo discursivamente a identidade dos índios, encontramos em muitos enunciados o uso da modalidade epistêmica. Esse tipo de modalidade é utilizado para a troca de conhecimento e se realiza por meio de declarações (afirmativas ou negativas), revelando um comprometimento com a verdade daquilo que está sendo dito. Observamos um enunciador que avalia como verdadeiro o conteúdo do seu enunciado e apresenta-o como uma asseveração, como podemos ver nos exemplos abaixo:

(1)

*“Bom, eu não tinha nada contra em dividir o espaço com um indígena, afinal de contas eles são como nós, só pensa diferente, como todos os seres. Seu modo de viver é muito diferente do nosso, por isso, estranhamos seu modo de viver”. Em relação a dividir espaço de*

aprendizado, é um **pouco** invadidor da parte deles, afinal, eles **são** **muitos** fechados em sua cultura”.

(Texto 2)

(2)

“Ser índio é ter culturas diferentes como morar em aldeias ter costumes diferentes dos brancos ter direito e também poder aprender tudo o que o branco também aprende e gostar de cassar, de percar, de se pintar e outras (...)”

(Texto 09)

(3)

“É ter e manter uma cultura diferente dos homens brancos, mais também ter o direito de poder aprender a ter uma vida social igual a qualquer pessoa independente da cor, raça, ou etnia (...)”

(Texto 10)

(4)

“**São** nossos irmãos, só com uma diferença eles tem culturas diferentes e crenças”.

(Texto 12)

(5)

“Ser índio é ser normal, eles se pintam com urucu, alguns moram na aldeia, pescam de um modo diferente, brincam de um modo diferente, e tem alguns que se vertem diferente, colocam aquelas pena na cabeça, tem umas Dança diferente, e é isso.”

(Texto 14)

O verbo ser, usado constantemente, sempre na terceira pessoa e no presente do modo indicativo, é que modaliza, acompanhado dos advérbios de intensidade (*pouco* e *muito*), o discurso dos não-índios sobre os índios em um extremo do *continuum* (a certeza) e revela a função interpessoal desse modalizador: convencer o leitor sobre a verdade do que se fala sobre o índio. De acordo com Hodge e Kress (1991, pp. 122-135), a “verdade” e a “realidade” são categorias, pois funcionam como um ponto de vista que marca a posição social do falante, fornecendo, por meio da modalidade, um marcador de realidade que molda a própria história. Ou seja, a ideologia é construída em um esquema de modalidade, e o esquema de modalidade naturaliza uma ideologia.

O sistema de modalidade carrega, então, a avaliação do falante sobre a verdade de sua mensagem, ou ainda, apresenta o comprometimento e a responsabilidade sobre esta mensagem emitindo juízo de valor: *seu modo de viver é muito diferente do nosso (1)/ Ser índio é ter culturas diferentes (2)/ São nossos irmãos, só com uma diferença eles tem culturas diferentes e crenças (3)*. Essa estratégia é muito importante na construção de identidades sociais, pois como aponta Moita Lopes (1998, p. 306), o que somos, as nossas identidades sociais são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro, já que as pessoas

têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros.

Os processos e expressões indicadores de pessoa, saber, crença e opinião também contribuem para reforçar o ponto de vista e o engajamento dos não-índios em relação ao que eles têm a dizer, como podemos ver nos exemplos abaixo:

- (6) *“**Eu acho que** a criação do índio deveria ser igual a nós”.*  
(Texto 6)
- (7) *“**Na minha opinião** ser índio é ser uma pessoa igual a todas as outras, mas com uma única diferença, sua raça é diferente das demais”.*  
(Texto 13)
- (8) *“Bom **pra mim** ser índio é normal, eles se pintam com urucu, moram na aldeia, pescam de um modo diferente, brincam de um modo diferente, e tem alguns que se vestem diferente, colocam aquelas penas na cabeça, tem umas dança diferente, e é isso. **Pra mim** isso é que é ser índio”.*  
(Texto 14)
- (9) *“**Na minha concepção** ser índio é ser igual a qualquer pessoa, apesar das diferenças que todos tem, o indígena é igual a todo mundo”.*  
(Texto 17)
- (10) *“Ser índio **pra mim** tem tanta diferença entre outras raça eu opito por essa opiniao porque não vejo tanta diferença entre índios e não índios, **acho que** ainda existe pessoas que tem outros modo de pensar sobre índios e não índios”.*  
(Texto 21)

Nota-se que os vocábulos e expressões grifados traduzem o saber e o comprometimento dos não-índios com o conteúdo dos enunciados que produzem sobre os índios, isto é, eles assumem o caráter de possibilidade ao construírem os enunciados em primeira pessoa e ao situá-los no campo graduável do possível. Segundo Halliday (2001, p. 34), a linguagem pode interpretar toda nossa experiência e expressar nossa participação, como falantes, na situação de discurso, como também os papéis que assumimos e que impomos aos outros, nossos desejos, nossos sentimentos, nossas atitudes e nossos valores, como podemos perceber pelo uso dos modalizadores de opinião: *eu acho que* (6)/ *na minha opinião* (7)/ *pra mim* (8)/ *na minha concepção* (9).

Eggin (2002, pp. 272-298) argumenta que o falante pode manifestar abertamente que o que está expressando é seu ponto de vista sobre o que está em discussão ou pode optar por não assumir diretamente o juízo de valor, o que pode ser realizado, por exemplo, por enunciados construídos em terceira pessoa. Em alguns enunciados, para garantir um baixo grau de adesão ou um certo distanciamento de suas avaliações, os não-índios posicionam-se fora do enunciado, construindo-o em terceira pessoa, como por exemplo em:

(11) *“Seu modo de viver é muito diferente do nosso, por isso, **estranhamos seu modo de viver**”. (...) eles são muitos fechados em sua cultura, as aparência que eles mostra ser também ajuda pra alimentar essa fome de preconceito, seus modos de vestir, de se alimentar”.*

(Texto 2)

(12) *“**As pessoas** deviam tratar os índios com mais educação não todas as pessoas mais sim **as** que são racistas e não gostam de índio, mais assim mesmo devia saber que índio e ser humano como todas as pessoas”.*

(Texto 05)

(13) *“Mas alguns fica manchando o nome do índio com alguns problema fica bêbado na rua, dormindo na rua, brigando com outro índio, por isso que **muitas pessoas** discrimina os índios pelos atos errados”.*

(Texto 15)

(14) *“Na minha opinião ser índio é ser igual a qualquer pessoa, apesar das diferenças que todos tem o indígena é igual a todo mundo. Ainda **há pessoas** **que** discriminam os índios, pensando ser um ser humano de outro mundo, e até por não saber as vezes falar a nossa língua, ou até mesmo o modo de vestir”.*

(Texto 17)

(15) *“Para mim estudar com um índio é normal, eu já me acostumei, no começo era dificio eu não gostava de estudar com índios pois **me diziam** que eles fidiam e que eram burros e varias outras nomes”.*

(Texto 20)

(16) *“Eu vou falar a verdade, eu não gosto do índio, mas também não gosto que eles fiquem sendo mal tratados **por pessoas** sem moral”.*

(Texto 22)

Para falar sobre algo que é condenável (preconceito/racismo), os não índios distanciam-se de suas avaliações. A esse respeito, Thompson (1995) esclarece que ao receber e interpretar as formas simbólicas, os indivíduos baseiam-se em recursos, regras e esquemas de acordo com “seus interesses”. Assim, as maneiras pelas quais as formas simbólicas são

entendidas e pelas quais são avaliadas e valorizadas podem diferir de um indivíduo para o outro, dependendo das posições que eles ocupam em instituições ou campos socialmente estruturados (THOMPSON, 1995, p. 201). E o discurso é uma dessas formas latentes por meio do qual o racismo se manifesta, pois é o recurso, em primeira instância, utilizado para rotular, hierarquizar ou estigmatizar grupos humanos (VAN DIJK, 2008a, p. 135).

O fato dos não índios enfatizarem “aspectos negativos” dos, (13) “*alguns fica manchando o nome do índio com alguns problema fica bêbado na rua*”, assim como a repetição de pontos negativos nas histórias cotidianas, (15) “*não gostava de estudar com índios pois me diziam que eles fidiem [fediam] e que eram burros*”, e a expressão de estereótipos na descrição dos membros do grupo étnico (14) “*o modo de vestir*”, são princípios organizadores globais do racismo que se manifestam por meio do discurso (VAN DIJK, 2000b, pp. 18-19). A reificação da diferença cultural é, por conseguinte, própria do discurso ideológico.

Para Wodak (1998), o racismo é uma ideologia, cujo cerne consiste na afirmação de uma desigualdade fundamentada nas diferenças naturais entre grupos, em que estão implícitas práticas de exclusão, discriminação, perseguição e aniquilamento, e que é precedido e, acompanhado, por formas de ódio e de desdém, como podemos ver no exemplo (14) “*ainda há pessoas que discriminam os índios, pensando ser um ser humano de outro mundo*”. É nesse sentido que os “discursos das diferenças” são constituidores de práticas racistas, por estabelecer práticas sociais, políticas e econômicas que privam grupos de recursos materiais e simbólicos, tornando-se uma forma exclusão (WODAK, 1998, pp. 379-380).

Os alvos desse discurso racista são estigmatizados por fatores como traços culturais, étnicos e sociais. Notamos, portanto, nesse discurso a propagação de um racismo ideológico (conjunto estruturado em representações e pontos de vista) e de um racismo baseado em preconceitos (esferas de opiniões, atitudes e crenças), veiculados em avaliações com um baixo grau de adesão que geram um racismo de comportamento<sup>125</sup>, baseado em práticas de discriminação: *as aparência que eles mostra ser também ajuda pra alimentar essa fome de preconceito* (11)/ *Eu vou falar a verdade, eu não gosto do índio* (16). Assim, o discurso das

---

<sup>125</sup> Wodak (1998, pp. 380-381) distingue três tipos de racismo: racismo ideológico (conjunto estruturado em representações e pontos de vista); racismo baseado em preconceitos (esferas de opiniões, atitudes e crenças) e racismo de comportamento (práticas de discriminação, perseguição e aniquilamento).

diferenças estabelece distinção entre grupos (incluído X excluído), com base em uma seleção de traços específicos atribuídos a um grupo, construindo identidades que estereotipam, humilham, desumanizam e estigmatizam (BAUMAN, 2005, p. 44).

Essa prática de exclusão fortalece o pertencimento que integra os “não índios”, ao mesmo tempo que impõe e policia a fronteira entre “não índios” e “índios”. Em decorrência disso, Bauman (2005, p. 26) afirma que a necessidade de se afirmar a “identidade” é “fruto da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e ergue a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia” por meio de representações discursivas. A explicitação do racismo em forma de juízo ajuda na sustentação das ações discriminatórias que tenham como base as características étnicas. Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica.

O racismo, portanto, se legitima com base em estereótipos e preconceitos. Assim, é crucial a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, pois os ‘entre-lugares’, espaço em que a identidade indígena está sendo construída e desconstruída, fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singulares ou coletivas – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20). Desse modo, a “cultura” deve ser teorizada justamente onde ela se torna um problema, ou seja, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações (BHABHA, 1998, p. 63).

Nesse sentido, o discurso dos alunos índios é um discurso “contra” a subalternidade, um *entre-lugar*, na medida em que cria espaços nos quais o subalterno pode se articular e, como consequência, pode também ser ouvido (SPIVAK, 2010, p. 14). Dessa forma, não se deve minimizar a necessidade de se interrogar sobre as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais, visto que de fato há os *in* e os *out*, mas estes fazem parte de um mesmo universo social. O que está em jogo, portanto, “é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* ‘produzem’ os *out*” (CASTEL, 1997, p. 23).



Desse modo, a representação envolve produzir significação forjando elos entre três diferentes ordens das coisas: o que podemos geralmente chamar de o mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; o mundo conceptual – os conceitos mentais que levamos em nossa mente; e os signos, arranjados nas línguas que “significam” ou comunicam estes efeitos (HALL, 1997, p. 61). Sendo assim, os atores sociais vão utilizar um sistema cultural e lingüístico para construir os significados. A representação é, então, uma prática “que usa objetos e efeitos materiais, mas o significado depende, não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica” (HALL, 1997, pp. 25-26).

Um outro recurso utilizado para diminuir o comprometimento dos não-índios com os seus enunciados, diluindo também a força ilocutória das asserções, é a utilização do verbo modal *deve*, como em (17) e (18):

(17) *“As pessoas **deviam** tratar os índios com mais educação não todas as pessoas mais sim as que são racistas e não gostam de índio, mais assim mesmo **devia** saber que índio e ser humano como todas as pessoas”.*

(Texto 05)

(18) *“Eu acho que a criação do índio **deveria** ser igual a nós”;*

(Texto 6)

(19) *“A gente nunca **deve** discriminar ninguém por que todo mundo merece ser respeitado seja classe alta ou média porque eles pode ter seus defeito mas merece ser respeitado por que eles são seres humanos igual a nós”.*

(Texto 8)

(20) *“Não **deve** existir diferença entre índios e brancos e todos **deve** ter os mesmos direitos humanos”.*

(Texto 21)

Já com o emprego dos modalizadores em (19) e (20), os não índios sinalizam um comprometimento com as avaliações enunciadas em relação às atitudes dos não índios com os índios. Segundo Eggins (2002, p. 275), a modalização expressa a atitude do falante em respeito ao que está dizendo. É a forma que o falante tem para expressar seu juízo em relação à certeza, a probabilidade, a frequência que algo se dá ou acontece.

Então, a identificação do índio é construída, no sistema de avaliação e modalidade, pelas escolhas assertivas que o não-índio faz ao falar sobre o que o índio *é, deve/deveria ser*, exemplos (17) e (18), e também o que ele *não é* ou *não deveria ser*, exemplos (19) e (20). Notamos nestes excertos a tentativa dos não índios em submeterem o “modo de viver indesejado” ao seu padrão considerado desejável: *“Eu acho que a criação do índio deveria ser igual a nós”*. O emprego do modalizador “*deveria*” expressa uma obrigação à qual o sujeito deve se submeter em razão de um preceito moral excludente que se baseia em suposta “harmonia” entre os grupos: *Não deve existir diferença entre índios e brancos e todos deve ter os mesmos direitos humanos”*.

Todavia, essa tentativa de unificação não é harmônica, uma vez que a harmonia só será alcançada quando as identidades separadas não almejem exclusividade, não se opuserem a coabitar com as outras abandonando a tendência de suprimir outras identidades em nome da auto-afirmação de uma em particular, aceitando que proteger as outras identidades é o que mantém a diversidade na qual nossa própria unicidade pode florescer (BAUMAN, 2005, p. 123). A identidade do índio é, portanto, construída no/pelo discurso dos não índios, seja em meio a certeza ou probabilidade, pela marcação da diferença.

Podemos afirmar, então, que nos discursos dos alunos não índios sobre os índios há um alto grau de compartilhamento e repetição, o que impede diferentes representações e, portanto, a aceitação da diferença. Como vimos, os processos de identificação, portanto, sempre ocorrem em um contexto marcado por relações de poder. Os atributos e valores destinados aos índios revelam a pretensão de construção de uma identidade legitimadora, pois a presença de mais atributos do que valores nos enunciados mostram que a voz que os identifica está mais na superfície, visto que mais atribui e do que valora.

Mas como a identidade é construída a partir de um repertório cultural que se apresenta na sociedade e que todos os materiais envolvidos podem ser (re)processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades - que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo e espaço (CASTELLS, 2000, p. 23-24) -, os índios remodelam as práticas discursivas dos não índios de acordo com o propósito dos seus projetos de formação, transformação e manutenção de identidades.

Nota-se nos enunciados dos índios um alto grau de comprometimento com a verdade daquilo que está sendo dito (modalidade epistêmica), por meio declarações afirmativas. Na troca de conhecimento, observamos um enunciador que avalia como verdadeiro o conteúdo do seu enunciado e apresenta-o como uma asseveração, como podemos ver nos exemplos abaixo:

(21)

*“Ser índio é (...) saber falar a sua própria língua saber preservar a sua cultura, raça, cor sexo independente de qualquer situação”.*

(Texto 1)

(22)

*“Ser índio é ter cabelos lisos preto ser de cor moreno/morena ter olhos pretos saber falar língua e saber preservar a sua cultura, raça cor sexo independente de qualquer situação”.*

(Texto 2)

(23)

*“Ser índio é não deixar a sua cultura dele, a linguagem, a festa, a moradia, e também saber pesca, caçar, correr, comerra o dia-a-dia, estudar, trabalhar. Ser índio é não ter vergonha da raça como nos **somos** diferentes dos brancos, nem na linguagem.*

(Texto 03)

(24)

*“Ser índio e uma coisa **muito** boa, pois **temos** as nossas culturas e o **nosso** modo de viver”.*

(Texto 7)

(25)

*“**Tenho** orgulho de ser índio e vivo do jeito que **gosto, faço** as coisas que **sempre** seria melhor para a minha família”.*

(Texto 12)

(26)

*“Ser índio é viver **alegremente** na aldeia preservando suas tradições e seus costumes. Ser índio é preservar a natureza, garantindo o futuro da Biodiversidade para que não se extinta”.*

(Texto 19)

Os vocábulos e expressões grifadas são indicadores de que os índios posicionam-se dentro do enunciado, construindo-o em primeira pessoa (23) a (25) e, portanto, comprometendo-se com o conteúdo dos enunciados produzidos. As afirmações avaliativas ressaltam valores e ações positivas de *ser índio*. O índio identifica-se como um sujeito que mantém os seus costumes e tradições, mas que também consegue acompanhar as “exigências” da sociedade não índia (trabalha e estuda). Assim, nos exemplos acima (21) a (28), vemos que o sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao

redor de um “eu” coerente, identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p. 18). Nesse sentido, Fairclough (2003) afirma que manifestações lingüísticas, como por exemplo, o vocabulário (*orgulho/alegremente*) e os advérbios de intensidade (*muito/sempre*), em virtude das seleções variáveis que as pessoas fazem, carregam mensagens sobre identidades particulares e sociais.

Nessa perspectiva, os índios têm “suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER; GERGEN, 1989 *apud* MOITA LOPES, 2002, p.32). Como aponta Fairclough (2001, p. 91), discurso é um modo de ação social em que significados são negociados e compartilhados em sociedade nas práticas discursivas situadas historicamente, pois é através do discurso que os atores sociais constroem e representam a sua realidade social, a si mesmos e aos outros num confronto identitário.

Desse modo, os índios assumem determinados papéis ou estão posicionados em determinados papéis (estudante, trabalhador), por meio de exigências impostas a eles, formas “adequadas” de agir e de ser para que consigam “pertencer” a um determinado grupo. Todavia, esses papéis não são fixos e imutáveis, são categorias em que as pessoas se encaixam ou são encaixadas, contribuindo para a construção de identidades contraditórias: *sujeito que trabalha e estuda na cidade X sujeito que caça, pesca, mora na aldeia*. Sendo assim, as identidades sociais são construídas em meio a negociações permeadas de relações de poder (ANTAKI & WIDDICOMBE, 1999).

Por isso, os índios negociam suas identidades identificando-se com categorias comuns aos não índios (estudantes e trabalhadores), pois para “pertencerem” a esse grupo precisam ser classificados com propriedades e características comuns a esse grupo (ANTAKI & WIDDICOMBE, 1999, p. 2). Assim, a identidade é múltipla e construída na interação, como uma demonstração ou atribuição de pertencimento a uma categoria ou a outra, sendo em determinados contextos, portanto, uma questão de negociação e formulação ativa, situada em um contexto interacional específico de acordo com os interesses dos sujeitos (ANTAKI & WIDDICOMBE, 1999; MOITA LOPES, 2006). A negociação é uma tentativa de desconstruir uma identidade legitimadora presente dos discursos dos alunos não índios, constituindo, assim, uma identidade de resistência e, ao mesmo tempo, de projeto.

Nesse sentido, não existe uma fronteira cultural nítida ou firme entre grupos, mas pelo contrário, um *continuum* cultural (BURKE, 2003, p. 14). Assim, de acordo com Pesavento (2002), denominada como construção de sentido que guia a percepção da realidade em face das construções imaginárias de referência, a fronteira define princípios de reconhecimento que propõem um “nós” com relação a um “outro”. Se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas fronteiras, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível (SILVA, 2008, p. 89).

Os processos e expressões indicadores de pessoa, saber, crença e opinião também contribuem para reforçar o ponto de vista e o engajamento dos alunos índios em relação ao que eles têm a dizer:

- (27) *“**Na minha opinião**, ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber tanto de coisas materiais como espirituais. De uns tempos pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado. Os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar, ter bens materiais etc...”*  
(Texto 02)
- (28) *“**Na minha opinião** também ser índio é ter orgulho de si mesmo é ser feliz com suas famílias é ajuda os outros para não passar fome”*  
(Texto 3)
- (29) *“**Eu acho** que ser índio é valorizar suas culturas, seus costumes.”*  
(Texto 11)
- (30) *“**Penso** ainda em mostrar para essa sociedade que o índio é capaz, e não o que as pessoas da maneira o índio vive”*  
(Texto 12)
- (31) *“**Minha idéia**, quando nós falar de índio nós falamos de cultura, principalmente língua.”*  
(Texto 17)

Notamos que o aluno índio se engaja no processo de construção de uma identidade de resistência e, ao mesmo tempo de projeto, reforçando o seu ponto de vista e expressando seus desejos por meio de indicadores de pessoa (27 e 28), saber (31), crença (30) e opinião (28). Como afirma Castells, as identidades são fontes de significados para os próprios atores, por

eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação; processo de autoconstrução (CASTELLS, 1999).

Dessa forma, podemos considerar que o índio está engajado em um processo de construção de identidade de resistência porque se trata de uma identidade “criada” por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos: *ser índio é saber preservar a natureza, aprender a caçar, pescar enfim saber tanto de coisas materiais como espirituais (27)/, De uns tempos pra cá ser índio não é só viver na aldeia isolado (27)/, ser índio é valorizar suas culturas, seus costumes (29).*

E em um de projeto porque quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo buscam a transformação de toda a estrutura social: *os índios estão se desenvolvendo com coisas como estudar, trabalhar(27)/, ser índio é ter orgulho de si mesmo (28)/, mostrar para essa sociedade que o índio é capaz (30).*

Os professores índios (32 e 33) e não índios (34 e 35) também se engajam e se comprometem com o que está sendo dito no processo de construção de uma identidade que ressalta aspectos positivos dos índios valorizando a diferença:

(32)

*“Isso (...) pra mim no meu ponto de vista não é errado o xerente e o não xerente está no mesmo ambiente porque (...) a partir daí pode haver interação, para o convívio mesmo. E vice-versa também para eles contarem os seus vidas, né. Conhecer uns aos outros, né. Isso é interessante, né”.*

*(Professor João)*

(33)

*“E não dá mais para a gente conviver assim isolado, né. A gente tem que se interar, para que a gente possa crescer e desenvolver tanto a parte intelectual quanto a parte social. Para mim eu acho que isso tem trazido assim uma grande vantagem. Não só os alunos indígenas, mas nós quanto professor educador estamos buscando para que (...) a sociedade, seja assim, igualitária, né”.*

*(Professor Pedro)*

(34)

*“Ah, eu creio que as vantagens são “ns”, né. É porque, é, assim, a nossa comunidade né, você sabe, que é uma comunidade que ainda tem uma*

*rejeição muito grande com relação aos índios, né. São taxados de isso e aquilo, então assim, né, é uma tentativa de quebrar essas barreiras, paradigmas, preconceitos, né. DE OLHAR O ÍNDIO COM OUTRO OLHAR. (...)Eu **percebo que** futuramente a gente vai ver uma mudança com relação ao preconceito com os índios bastante diminuído”.*

(Professora Mariana)

(35)

*“**Eu vejo assim**, que como **nós convivemos** juntos, **eu acho que** o que traz de positivo é a questão de melhorar a convivência, né. **Nós** já sabemos que Tocantínia enfrenta um grande problema de discriminação, né. (...) ah Tocantínia é uma terra de índio. Então existe uma certa discriminação. **EU VEJO COMO POSITIVO PORQUE (...) NÓS TEMOS QUE (...) JÁ QUE NÓS MORAMOS AQUI E ELES TAMBÉM NÓS TEMOS QUE TER UMA CONVIVÊNCIA BOA, NÉ.** Então a escola ajuda muito nisso, né”.*

(Professora Catarina)

Esses processos e expressões em destaque revelam como os indivíduos enquadram a produção cultural individual e coletiva nos interesses dos projetos comuns de construção de “identidades” e como se comprometem como o que dizem.

Nota-se nesses enunciados dos professores índios e não índios um alto grau de comprometimento com a verdade daquilo que está sendo dito (modalidade epistêmica) por meio de declarações afirmativas: *A gente tem que se interar, para que a gente possa crescer e desenvolver tanto a parte intelectual quanto a parte social (33)./ É porque, é, assim, a nossa comunidade né, você sabe, que é uma comunidade que ainda tem uma rejeição muito grande com relação aos índios, né (34)/ Eu percebo que futuramente a gente vai ver uma mudança com relação ao preconceito com os índios bastante diminuído (34) /Eu vejo como positivo porque (...) nós temos que (...) já que nós moramos aqui e eles também nós temos que ter uma convivência boa, né (35). Os professores reforçam o seu ponto de vista, expressando seus anseios por meio de indicadores de pessoa, saber, crença e opinião: *pra mim no meu ponto de vista (32)/, Para mim eu acho que (33)/, eu creio (34)/, Eu percebo (34)/, Eu vejo assim (35).**

Na troca de conhecimento, observamos um enunciador que avalia como verdadeiro o conteúdo do seu enunciado e apresenta-o como uma asseveração na tentativa de valorizar e estabelecer o convívio com a diferença. Por isso, entender as transições das identidades “clássicas” (nações, classes, etnias) que já não restringem os sujeitos como antes às novas

estruturas globais, que consideram de outro modo os seus interesses e desejos, é pensar a recomposição das relações sociais (CANCLINI, 1999, p. 14-15), pois as identidades nacionais e locais (étnicas) só podem persistir na medida em que são situadas numa comunicação multicontextual. A identidade, dinamizada por esse processo, não será apenas uma narrativa ritualizada, a repetição monótona pretendida pelos fundamentalismos.

Ao se tornar um relato que o sujeito constrói incessantemente (alunos índios e professores índios), que reconstruem com os outros (professores não índios), a identidade se torna também uma co-produção (CANCLINI, 1999, p. 173). Segundo Hall (2002, p.38-39), a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro do sujeito como indivíduo (alunos e professores índios), mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de seu exterior, pelas formas através das quais imaginam serem vistos por outros (alunos e professores não índios).

Assim, a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2003, p. 17). Dessa forma, a emancipação deve ser um processo de luta constante, pois ela não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2003, p. 277).

Desse modo, o adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença significa que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. As identidades são, em resumo, formadas culturalmente; são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Portanto, é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 2003).



Logo, a análise dos discursos de índios e não índios permitem-nos observar que os atributos e valores destinados aos índios agrupam-se em conjuntos semânticos de termos que revelam valores negativos, condenáveis para a cultura ocidental (discurso dos alunos não índios), e em conjuntos semânticos de termos que revelam valores positivos, apreciáveis pela cultura indígena e aceitáveis para a cultura ocidental (discurso dos alunos índios e professores índios e não índios). Notamos que os alunos e professores índios e não índios avaliam como verdadeiro o conteúdo de seus enunciados sobre os índios e os apresentam como uma asseveração. O objetivo nesses enunciados não é apenas identificar os índios, mas convencer que o seu discurso é uma verdade.

Assim, observamos que os enunciados modalizados epistêmica e deônticamente pelos alunos não-índios não revelam apenas o julgamento desses em relação às suas proposições, pois a modalidade revela também as atitudes assumidas pelos alunos não-índios diante dos índios: não-aceitação, exclusão e ofuscamento da diferença. Já os enunciados modalizados epistemicamente pelos alunos professores índios, como também pelos professores não índios, revelam, em contrapartida, atitudes em busca de pertencimento, aceitação e valorização da diferença.

O uso dos modalizadores contribui, desse modo, para a construção do sentido de ser índio e permite aos sujeitos distanciar-se ou comprometer-se com os seus enunciados, determinando maior ou menor grau de engajamento com aquilo que é dito, com a forma com que identifica o índio. Assim, o modo como as pessoas se comprometem com o seu dizer tem grande relevância na construção de suas identidades e dos outros, e no modo como estas se manifestam no texto, pois, por meio da modalidade, o falante associa à tese uma indicação de seu estatuto e validade segundo seu próprio julgamento. Por isso, a modalidade é relevante na construção discursiva de identidades porque escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

## **Considerações finais**

Nesta dissertação, procurei compreender como convivem e se marcam discursos de reforço e/ou enfraquecimento de identidades étnicas nos discursos de alunos e professores índios e não índios em um espaço escolar multicultural. Estabelecendo uma interface entre a Análise do Discurso Crítica (ADC), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e as Ciências Sociais (CSC), esta pesquisa traz uma reflexão sobre a relação entre discurso como prática social e sua contribuição na constituição de relações e identidades sociais, o que implica considerar o discurso um modo de ação, uma forma com que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre as outras.

Para atender ao problema constituído e responder as questões de pesquisa norteadoras desta dissertação, no embasamento teórico, discuti sobre a abordagem crítico-discursiva de problemas sociais que visa contribuir para emancipação social por meio da conscientização sobre os efeitos sociais dos textos e do discurso na reprodução das estruturas sociais que podem gerar relações assimétricas de poder. Discuti também sobre o processo fragmentado e desencaixado de construção identitária na modernidade tardia marcado por relações de poder, sustentação de ideologias, naturalização de discursos particulares como universais, representações excludentes, proliferação subalterna da diferença, marcação de fronteiras simbólicas, reivindicação de pertencimento e mobilização para a (des)construção e sustentação de identidades étnicas.

Por meio da análise dos textos, como eventos sociais que podem causar mudança em nosso sistema de conhecimento, crença, atitudes e valores, foi possível verificar que as identidades xerentes estão, na modernidade tardia, mais fragmentadas, multiplamente (re)construídas por discursos às vezes conflituosos em um processo constante de mudança e transformação. Assim, o discurso tanto parece ser usado no reforço quanto no enfraquecimento de identidades étnicas, dado que, em determinadas práticas sociais, textos contribuem para instaurar e sustentar relações de dominação, e em outras, para construir lugares a partir dos quais indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Na esteira dessa teoria, analisar como, nos textos, a forma interioriza e contribui para as ações sociais, para o desencadeamento de efeitos sociais ideológicos, para a instauração de

identidades e para a representação do mundo, constitui uma forma de compreender os discursos não apenas como um reflexo da estrutura social, mas também como parte da própria estrutura. Sendo assim, contribui para a manutenção e para o surgimento de relações sociais e relações de poder. Essa é, portanto, uma forma de atender às “questões de pesquisa” que nortearam esta dissertação.

As duas primeiras questões investigavam quais estratégias discursivas foram acionadas com maior frequência por índios e não índios para representar o índio. Verificou-se que, em relação ao significado acional, o discurso como ação, os gêneros analisados (textos dos alunos, entrevista dos professores e a lei) funcionam como atividades discursivas socialmente estabilizadas que, no caso desta pesquisa, se prestam ao controle social da regulação do sentido de “ser índio”. Apesar de recorrerem a pré-gêneros diferentes, nos gêneros analisados os não índios conferem aos índios atributos que são também compartilhados pelos índios, ao se descreverem. O que demonstra ser esse a faceta regulatória do discurso nos gêneros analisados.

A análise dos cenários de negociação da diferença, propostos por Fairclough (2003), mostrou que nos textos dos alunos não índios há o predomínio do cenário de acentuação da diferença e do cenário de colocação da diferença “entre parênteses”. Na tentativa de acentuar a diferença, os alunos não índios representam o índio (o Outro) como uma ameaça cuja origem estaria na “diferença”, na “cultura diferente”, o que justifica a construção do índio como uma fonte de fascinação e perigo, como exótico e, ao mesmo tempo, ameaçador. Apesar de reconhecerem a diferença, não estão abertos a ela. Essa aparece como um traço “fixo” e “negativo” sobre a qual e a partir do qual o sentido de ser índio é construído. Assim, os índios são considerados no discurso dos alunos não índios como o “Outro”, os “invasores”, os “estranhos”, os “diferentes”, que à medida que se assemelhem com o não índio, vão sendo designados como “normais”, “igual a um cristão”, “quase igual ao branco”, “seres humanos”.

Quanto aos textos tanto dos alunos índios como dos professores, índios e não índios, o cenário de negociação da diferença predominante é o de abertura, de aceitação, de reconhecimento e de valorização da diferença. A diferença, ao contrário do que aparece no discurso dos alunos não índios, é marcada positivamente, ressaltada e valorizada. Nota-se, assim, a presença de discursos em concorrência na construção das identidades xerentes nas práticas discursivas de índios e não índios, em que há um discurso “protagonista”, da

negação, da ofuscação e do apagamento das diferenças, e um discurso “antagonista”, de aceitação, de reconhecimento e de valorização da diferença, servindo, neste caso, a propósitos de negação de um discurso em afirmação do outro.

Com relação às estratégias de legitimação, referidas ao significado acional, a análise mostrou que as estratégias mais acionadas pelos alunos índios e não índios foram legitimação por autorização e legitimação por avaliação moral. A legitimação por autorização foi preponderante nos textos dos alunos não índios, que recorrem à autoridade de tradição, costumes, crenças para validar a construção da identidade indígena marcada pela negação da “cultura diferente”. Nos textos dos alunos índios como nos dos professores índios e não índios, a estratégia de legitimação também é predominante, recorrendo às tradições, aos símbolos culturais, aos costumes, mas esta co-ocorre com os argumentos biológicos e culturais, e com um mito fundador. O que revela uma articulação, uma relação harmônica entre os discursos desses atores na tentativa de construir a identidade indígena marcada pela valorização da diferença. Nota-se um anseio de inclusão por parte dos alunos índio como dos professores índios e não índios, em grande parte, marcados pela “exclusão” no discurso dos alunos não índios. Um movimento entre o polo da igualdade e o polo da diferença na tentativa de se encaixar em um “nós” que vive o assombro da *différance*.

Já no apelo à estratégia de legitimação por avaliação moral, diferentemente do que ocorre no apelo à estratégia de legitimação por autorização, nota-se um discurso em contradição nos textos dos alunos índios. De um lado, têm-se textos que recorrem a valores negativos para representar o índio e, de outro, textos que recorrem a valores positivos. Um discurso contraditório sobre o que é ser índio, marcado por oposições binárias do tipo - *trabalhador X vagabundo, respeita a natureza X destrói a natureza* – que revela que, embora construído pela diferença, o significado de ser índio não é fixo nem completo, de forma que sempre ocorre algum deslizamento de significado. E é nesse deslizamento de sentido que a legitimação por avaliação moral aparece nos textos dos alunos índios e dos professores índios e não índios como uma estratégia de reforço aos valores positivos (respeito, educação, generosidade, coragem, determinação, trabalho) dos indígenas em um movimento de subversão de uma identidade estereotipada e estigmatizada.

Em relação ao significado representacional, o discurso como representação, verificou-se que entre as categorias de representação dos atores sociais, propostas por Van Leeuwen

(1997), o processo de inclusão foi o mais recorrente no *corpus* analisado. Nos textos dos alunos índios, os índios são incluídos, predominantemente, por meio da passivação e da inclusão por categorização cultural, como um sujeito dependente que é beneficiado com a passividade, representado de forma genérica em termos de seus costumes, crenças e tradições em direção à homogeneização.

Com relação a essa mesma forma de representação, nos textos dos alunos índios como nos de professores índios e não índios, os índios são incluídos predominantemente por meio da ativação e da inclusão por categorização cultural e biológica, em que os índios são representados como agentes, como um sujeito independente em busca de reconhecimento de sua cultura e identidade étnica. De um lado temos um discurso que diferencia ou assimila, marcando negativamente a diferença cultural (discurso dos alunos não índios) e, de outro, um discurso em cooperação em busca de reivindicação de espaço e reconhecimento, marcando positivamente a diferença biológica e cultural (discurso dos alunos índios e professores índios e não índios) como uma estratégia discursiva de construção da identidade xerente.

Com relação à terceira questão de pesquisa, sobre o modo como as estratégias discursivas encontradas no *corpus* analisado, podem contribuir, via discurso, para instaurar, sustentar e subverter processos de identificação, observou-se que, sobretudo no uso das metáforas na representação do mundo e das pessoas, nos textos dos alunos não índios o significado de “ser índio” é construído e estruturado, predominantemente, por meio de expressões metafóricas que estabelecem correspondências com as suas experiências concretas de cultura. Observou-se ainda que a ideologia é operada pelo modo de fragmentação, dissimulação, diferenciação, expurgo do outro e standardização, negando e ofuscando a diferença, afirmando e (re)afirmando quem fica “dentro” e quem fica “fora”, demarcando “fronteiras”.

Nos discursos dos alunos índios e professores índios e não índios, o significado de “ser índio” é construído e estruturado, predominantemente, por meio de expressões metafóricas que estabelecem correspondências com suas experiências concretas de cultura, respeito e trabalho, valorizando a cultura indígena com o intuito de fortalecer a identidade étnica, ou seja, a diferença é marcada positivamente, como traço cultural próprio do índio e do qual eles se orgulham, em que a ideologia é operada pelo modo de unificação, simbolização da unidade, na tentativa de construção de uma unidade que interliga os indivíduos numa

identidade coletiva. Têm-se, assim, discursos que se cruzam em uma negociação de pertencimento, um processo de *Tradução* contingente e de transferência de sentido (BHABHA, 1998).

Desse modo, as expressões metafóricas presentes nos discursos analisados, por possuírem efeitos causais na sustentação e transformação de ideologias, na construção de sentido sobre o mundo e sobre as identidades sociais, podem ser tratadas em sala de aula como um fenômeno social da linguagem, como meio cultural de estruturação do pensamento e conceitualização sócio-histórica do mundo e, não somente como uma figura de linguagem. As metáforas são, pois, instrumentos analíticos da realidade que podem ser utilizados para intervir nessa realidade (LAKOFF & JHONSON, 2002). Como vimos, em uma situação de conflito, podemos identificar metáforas discrepantes entre as partes envolvidas que, neste caso, contribuem para a não aceitação dos xerentes no mesmo espaço escolar multicultural.

Cada parte se comporta de acordo com suas metáforas sem ter “consciência”, muitas vezes, de que esse comportamento e realizações linguísticas são guiados por essas metáforas (SARDINHA, 2007). E, portanto, esse comportamento parece “natural” para aqueles que seguem a metáfora correspondente (discurso da assimilação e normalização da diferença) e “irracional” para aqueles que seguem a metáfora oposta (discurso de exaltação e valorização da diferença). Assim, a percepção da metáfora como uma construção discursiva revestida de ideologia permite compreender como conceitualizamos o mundo e as pessoas e enxergar criticamente como grupos sociais e ideologias representam o mundo e que tipos efeitos de sentido constroem quando representam, por exemplo, os índios por determinadas metáforas e não por outras. O primeiro passo, então, para intervir nesse contexto é mapear e expor as metáforas que estão em jogo nas práticas discursivas e levá-las ao conhecimento das partes envolvidas para que reflitam sobre seu comportamento a partir da visão revelada pelas metáforas. Ao trabalhar a metáfora sob esse prisma, as relações de dominação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação de ideologias que negam, ofuscam e marginalizam a diferença podem ser desconstruídas discursivamente no espaço escolar, na tentativa de gerar outras possibilidades de representação e, dessa maneira, de construção de identidades. Toda representação, portanto, realça alguns aspectos e encobre outros, de acordo com as características que se quer explicitar ou ocultar, e, assim, contribuem discursivamente na constituição de determinadas identidades xerentes.

No que se refere à avaliação e modalidade, ao discurso como identificação, os atributos destinados aos índios revelam que os alunos não índios representam negativamente a diferença distanciando-se, em alguns momentos, das representações estereotipadas e que essa constante representação não é uma construção individual, mas faz parte de uma luta hegemônica relacionada à articulação, desarticulação e rearticulação de hegemonias, em uma concepção dialética da relação entre eventos discursivos. Dessa forma, podemos classificar o discurso dos alunos não índios sobre os índios como um discurso hegemônico, que, apesar de possuir um equilíbrio instável, está sempre em luta sobre os pontos de instabilidade para construir e manter relações de dominação e de subordinação. Os alunos índios, no entanto, designam os indígenas, reforçando a representação positiva do índio, com atributos e valores positivos, comprometendo-se com o seu discurso como uma forma de resistência em meio à não aceitação. Assim, observa-se que os enunciados modalizados epistêmica e deonticamente pelos alunos não índios não revelam apenas o julgamento destes em relação às suas proposições, pois a modalidade revela também as atitudes assumidas pelos alunos não-índios diante dos índios: não-aceitação, exclusão e ofuscamento da diferença. Já os enunciados modalizados epistemicamente pelos alunos e professores índios, como também pelos professores não índios, revelam, em contrapartida, atitudes em busca de pertencimento, aceitação e valorização da diferença.

Por meio da análise dos dados, notamos, em síntese, que as representações encontradas nos discursos de não índios revelam, em grande parte, a construção de uma identidade legitimadora que ofusca, nega, apaga as diferenças, seja por meio do processo de marcação da diferença ou pela assimilação social (discurso de enfraquecimento - alunos não índios) e, por outro lado, revelam a construção de uma identidade de resistência e de projeto (discurso de reforço - alunos índios como dos professores índios e não índios). Assim, se essas identidades sociais são *constructos* discursivos, é possível a desconstrução dessa representação negativa do “ser índio”, já que o significado não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e “posicionado” ao longo de um espectro, de um “simulacro”; seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais. Portanto, percebemos que apesar da resistência por parte (da maioria) dos alunos não índios, há um movimento discursivo representativo pelo reconhecimento e pertencimento dos xerentes presente nas práticas discursivas de alunos índios como dos professores índios e não índios.

Essa desconstrução da representação negativa do “*Outro*”, não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão, pois desconstruir é levar ao extremo cada dicotomia, esgarçando o paradoxo. Significa abandonar o campo de conforto da homogeneização e da normalização, e construir um espaço aberto à diferença, propício ao cruzamento de culturas, à *hibridização* (CANDAU & MOREIRA, 2003). Desconstruir a representação negativa da diferença, a *subalternidade*, portanto, não vai significar ignorá-la, negá-la e nem tão pouco inverter as posições, transformando o antigo dominado em dominante e vice-versa. Significa, sim, transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a potenciação do paradoxo, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais (DERRIDA, 2001).

Para tanto, é necessário à construção de cultura emancipatória que demanda princípios, como a coragem de construir uma utopia que significa que a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, uma vez que utopia chama a atenção para o que não existe, é o contraponto da necessidade do que existe, só porque existe (SANTOS, 1998). Essa coragem já manifesta-se nos discursos dos xerentes como forte indício de construção de uma cultura emancipatória: *penso ainda em mostrar para essa sociedade que o índio é capaz, e não o que as pessoas pensam da maneira do índio vive. A vida nos ensinou muito com passar do tempo pensamos em escola, futuro, uma vida digna de um cidadão brasileiro* (aluno xerente).

Por isso, reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade e os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente (CANDAU, 2006). Dessa forma, refletir no espaço escolar multicultural sobre identidade, diferença, exclusão, aceitação é fundamental para desvelar discursos pretensamente “universais” que silenciam e “engessam” identidades diversificadas como, também, para desconstruir estereótipos que mascaram a “não aceitação da diferença” e, por conseguinte, para conquistar a *cidadania multicultural* - espaço de integração plena, de potenciação mútua do reconhecimento, de ruptura da homogeneidade e de proliferação da heterogeneidade.



Portanto, a compreensão das estratégias discursivas que contribuem na (re)constituição das identidades xerentes no espaço escolar multicultural, é de suma importância para que determinadas representações sejam problematizadas e para que práticas sociais e discursivas sejam transformadas, visando o reconhecimento da diferença e do direito à diferença, abrindo caminhos para emancipação social. Ou seja, para subverter os processos que amarram a construção simbólica de pertencimento, derrubar as barreiras culturais, desestabilizar o processo de separação e segregação, colaborar para que se abram alternativas com base nas e com as vozes dos *subalternos*, desconstruir discursos homogeneizantes enraizados na estrutura social, propiciar a sobredeterminação do discurso de reforço das identidades étnicas, romper com o silêncio da *tolerância*.

Nesse sentido, aceitar a diferença não significa ignorá-la, negá-la, ofuscá-la, assimilá-la, tolerá-la e nem tão pouco normalizá-la e, sim, propor a possibilidade da convivência com o paradoxo - a permanência na *fronteira*. Terreno fértil para amálgamas identitários, espaço aberto para *Outro* que anseia e nos convida à interculturalidade: *estamos se interculturando dentro da escola entre índio e não índio é bom fazer conhecimento com os alunos indígenas é uma experiência boa se interculturalizar* (aluno xerente).

## Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Após Marx* In: Lênin e Psicologia, e outros Ensaios. Londres: Books, 1971.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Nação e Consciência Nacional*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira – 1ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANTAKI, C; WIDDICOMBE, S. *Identities in talk*. London: Sage, 1999.
- BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BAZERMAN, C. *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas*. Em A. Dionízio & J. C. Hoffnagel (Eds.), *Gêneros textuais, tipificação e interação* (pp. 19-46). São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 9a edição, 1992.
- BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de Consumo*. Lisboa, Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 272p.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Identidade*. 1º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 258p.
- \_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.

\_\_\_\_\_. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_ & MAY, T. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Trad. André Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2008.

BAUER, M. & ARTS, B. *A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos*. In: BAUER, Martim W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2008.

BHABHA, Homi K. *Introduction Narration and nation*. In: *Narration and nation*. New York: Lodon, 1990.

\_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *O pós-colonial e o pós moderno: a questão da agência*. Belo Horizonte: Ed. Humanitas, 2003.

BHARSKAR R. *Reclaiming Reality: a critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso, 1993. [Tradução (2005) de Astrid Baecker Avila; revisão (2006) de Mário Duayer (UFF) e Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC).

\_\_\_\_\_. *Critical Realism. Essential Readings*. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

BILLIG, M. *Critical Discourse Analysis and the Rhetoric of Critique*. In: WEISS, G. WODAK, R. *Critical Discourse Analysis: theory and interdisciplinarity*. Palgrave: Macmillan, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola, 2008. 135p.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_ & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Trad. BAIRÃO, Reynaldo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. Porto Alegre: Unisinos, 2003.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed. Tradução de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2000.

CANDAU, V. M. *Mudanças culturais e redefinição do espaço escolar: tensões e buscas*. Contemporaneidade e Educação. IEC, Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Ver. Bras. Educ. [on line]. 2008, vol. 13, n. 37, p. 45-56.

\_\_\_\_\_. Didática: questões contemporâneas. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros*; Candau, V. (org) Reinventar a Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (org) *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (org) *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. (org) *Educação Intercultural e Cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7º ed. Letras, 2006.

CARVALHO, Horácio Martins de. *A emancipação do movimento no movimento de emancipação social continuada* (resposta a Zander Navarro. In: Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista/Boaventura Sousa Santos, organizador. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos; 2).

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol.1, 6.ed. São Paulo: Terra e Paz, 2002.

\_\_\_\_\_. *O poder da identidade*. Vol.II, 6ª.ed. São Paulo: Terra e Paz, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, Tradução de Roneide Venancio Majer, 1999.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *As armadilhas da exclusão*. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela, et al (Orgs). *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo, EDUC, 1997. b.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOULIARAKI, L. *Political discourse in the news: democratizing responsibility or aestheticizing politics?* *Discourse & Society*. Londres: Sage Publications, 11(3): 293-314, 2000.

\_\_\_\_\_ & FAIRCLOUGH. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

COROA, M. L. M. S. *O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades*. In: FERREIRA, Dina M. M. & RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. S.o Paulo: Ed. Mackenzie, 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Margens da Filosofia*. Campinas, Papyrus, 1981.

EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.

\_\_\_\_\_. *A idéia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 205 p.

ERICKSON, F. *Prefácio*. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. Londres and Nova York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres and Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Language and Power*. Londres and Nova York: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. (1977 a) *Poderes e Estratégias*. (entrevista com J. Racière). In: In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*, SP: Loyola, 1995.
- \_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*, SP: Martins Fontes, 1986.
- GABRIEL, C. T. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”*. In: MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.(orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes 2008, p. 212-243.
- GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. IN: BAUER, Martim W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2008.
- GEE, J. P. *Identity as an analytic lens for research in education*. *Review of Research in Education*. v.25, p.99-125. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. 2a ed. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GOUVEIA, C. *Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Análise crítica do discurso: enquadramento histórico*. In: E. R. Pedro (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, pp. 339 – 356.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Os Limites do Sentido*. Campinas: Pontes, 2002.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, 1997, p. 15-46.

\_\_\_\_\_. *A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade*. In: Da diáspora: Identidades e mediações culturais . Belo Horizonte: UFMG, 2003. p.294 -333.

\_\_\_\_\_. *Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall, de Kuan-Hsing Chen*. In: HALL, Stuart. Da diáspora. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 25-50, p. 407-434.

\_\_\_\_\_. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. *A questão da identidade cultural*. Textos didáticos. São Paulo/IFHC/Unicamp. 2009.

\_\_\_\_\_. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALLIDAY, M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. *Estrutura e função da Linguagem*. IN: LYONS (org) *Novos Horizontes em Lingüística*" SP: Cultrix, 1976.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HAMMERSLEY, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 6a ed.

LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996. 216p.

\_\_\_\_\_. & MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialist: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica. 2004.

\_\_\_\_\_. (2001) *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção As Faces da Linguística).

LEAL, M.C. D. *Gênero, Identidade e Controle no Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*. In: Práticas Identitárias: língua e discurso / Isabel Magalhães, Maria José Coracini, Marisa Grigolletto, (org). – São Carlos: Claraluz, 2006.

LIMA-LOPES, R. E. & VENTURA, C.S.M. *A transitividade em Português*. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, e AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, C. *Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo*. In: Reflexões sobre a análise crítica do discurso/Célia Maria Magalhães (org.). Belo Horizonte:Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. 2004. *Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. Linguagem em (Dis)Curso*. 4/Especial: 35-60.

MAGALHÃES, I. *Introdução: a Análise de Discurso Crítica*. In: D.E.L.T.A. São Paulo: Educ, 2005, v. 21, n. especial, pp. 1-11.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K.; GAYDEZKA, B. *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2005.

\_\_\_\_\_. *O papel da atividade discursiva no exercício do controle social*. Recife: UFPE/SBPC/ABRALIN, 2003. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, A. P. et al (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 22 e 23.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCONDES, D. *Apresentação*. In Austin, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho, 1990, p. 7-17.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEURER, J. L. *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.



\_\_\_\_\_. *Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais*. In: MEURER, J. L & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2004.

MILTON SANTOS. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5º ed. – Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 82

MOITA LOPES, Paulo da. *Socioconstrutivismo: discurso e identidade social*. In: *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 232p.

\_\_\_\_\_. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado*. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que tem orientado a pesquisa*. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Discursos de Identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença*. In: Signorini, I.(org) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2003, no.23, p.156-168.

MORIN, Edgar. “*Por Uma Reforma do Pensamento*”. in PENAVEGA, Alfredo. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (org). “*O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade*”. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MOSCOVICI, S. *Prefácio*. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHIL, P. *Textos em representações sociais*. 8ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

PAPA, S. M. B. I. *Professores Reflexivos em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Vol. 09. Brasília, 2008. 52-71.

PATTON, M. *Qualitative research and evaluation methods*. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Além das fronteiras*. In: MARTINS, Maria Helena

- (Org.). *Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- PRAXEDES, 2004. *Síntese da palestra apresentada no evento PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE* – Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC e Prefeitura do Município de Maringá – Secretaria da Educação em 02/09/2004 e 20/10/2004 em Maringá, Paraná.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A construção de identidade e política de representação*. In: FERREIRA, L. M. A. ; ORRICO, E. G. D. (Org.) *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RAMALHO, Viviane. *Análise crítica da publicidade: um estudo sobre anúncios de medicamento*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10 (2), 2009, p. 152-182.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: Implicações Interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 93 páginas, 2009.
- SAMUELS, A., et al., *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*. Rio de Janeiro.: Imago Ed. 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento*. *Educação & Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. & NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In. Sousa Santos, Boaventura. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 15 V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005 .

\_\_\_\_\_. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto: Afrontamento, p. 743-6, 2003.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 128p, 2007.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009. 376 p.

SLATER, Don. *Cultura do consumo & modernidade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Nobel, 2002. 216 p.

SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro. DP&A: 2003.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial; -(língua[gem]; 24), 2007.

SIVA, T. T. Resumo: *IDENTIDADE E DIFERENÇA: IMPERTINÊNCIAS*. In: \*Educação & Sociedade, ano XXIII, n 79, Agosto/2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

\_\_\_\_\_. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos e BHABHA, Homi K. O local da cultura*. 2. reimpr. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

STELLA, P. R. *Palavra*. In: BRAIT, B. (org.) 2005. *Bakhtin – Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Mozart Linhares da. *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPINK, M. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Can the subaltern speak?* In: *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. Edited and introduced by Patrick Williams and Laura Chrisman. New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University, 1990.

- \_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais e comunidades discursivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- THOMPSON, G. (2004). *Introducing functional grammar* (2ª ed.). London: Edward Arnold.
- THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994 [1990].
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da Modernidade* (E. F. Edel, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- VAN DIJK, Teun, TING-TOOMEY, Stella, SMITHERMAN, Geneva e TRUTMAN, Denise. Discurso, filiação étnica, Cultura y racismo. IN: van DIJK, Teun (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 213-262.
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Racismo y discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-24
- VAN LEEUWEN, Theo. *A representação dos atores sociais*. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.
- VEIGA- NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001;
- YÚDICE, G. *A conveniência da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- WEISS, G. WODAK, R. *Introduction: Theory, Interdisciplinary and Critical Critical Discourse Analysis*. In: *Discourse Analysis: theory and interdisciplinarity*. Palgrave: Macmillan, 2003.
- WODAK, R. *What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development*. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres; Thousand Oaks; Nova Delhi: Sage, 2001. p. 1-13.
- \_\_\_\_\_. *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol 4, número especial, 2004.
- WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.
- \_\_\_\_\_. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.