

REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS: DISCURSO DE REFORÇO E ENFRAQUECIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES ÉTNICAS

Elaine Caldeira

Mestre e Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL/LIP, Instituto de Letras – IL.
lecaldeira3@hotmail.com

RESUMO

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: 90). Partindo desses pressupostos e com base no inventário sócio-semântico de van Leeuwen (1997; 2008), este trabalho como objetivo analisar a representação de atores sociais nos textos de alunos índios e não índios na construção discursiva da identidade xerente em textos construídos em um espaço escolar multicultural. O *corpus* deste trabalho é constituído por 44 textos com a temática “O que é ser índio”. A análise do *corpus* permite-nos observar que, entre as categorias de representação dos atores sociais, o processo de inclusão foi o mais recorrente no *corpus* analisado. Nos textos dos alunos índios, os índios são incluídos, predominantemente, por meio da beneficiação e da inclusão por categorização cultural, como um sujeito dependente que é beneficiado, representado de forma genérica em termos de seus costumes, crenças e tradições em direção à homogeneização. Já nos textos dos alunos 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. 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 índios).

PALAVRAS-CHAVE: discurso, representação dos atores sociais, identidade, espaço escolar multicultural.

ABSTRACT

The Critical Discourse Analysis (CDA) is based on the definition of language as a form of social practice, constitutive of people and social relations, contributing to their reproduction and change (Fairclough, 2001: 90). By using a critical discourse approach and based on the socio-semantic inventory proposed by van Leeuwen (1997, 2008), this work analyzes the representation of social actors in the texts of Indian students and non-Indians students in the discursive construction of xerentes identity in texts built in a multicultural school. The *corpus* of this work consists of 44 texts with the theme "Being Indians." The analysis of the *corpus* allows us to observe that among the categories of representation of social actors, the process of inclusion was the most recurrent in the corpus analyzed. In the texts of Indian students, the Indians are included, predominantly, through the beneficiaction

and the inclusion of cultural categorization as dependent on a subject that benefits from the passivity, represented generically in terms of their customs, traditions and beliefs toward homogenization. But in the discourse of Indian students, the Indians are predominantly included through the activation and inclusion of cultural and biological categorization, that the Indians are represented as agents, as an independent subject for recognition of their culture and ethnic identity. 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).

KEYWORDS: discourse, representation of social actors, identity, multicultural school.

INTRODUÇÃO

Análise de Discurso Crítica¹ (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). É uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar, discursivamente, os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185).

A ADC considera a linguagem como prática social², 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 um fenômeno complexo, um processo de

¹ 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.

² 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. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

interação e produção social não transparente que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, para desvelar representações excludentes de atores sociais em determinados contextos, Fairclough (2003) propõe um diálogo com a teoria de representação dos atores sociais de Theo van Leeuwen (1997; 2008), pois considera que na medida em que tais representações ajudam a sustentar relações de dominação dentro de uma determinada prática, elas são ideológicas. E, como são representações, podem ser (des)construídas. Nesse sentido, Van Leeuwen 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. Partindo desses pressupostos, o objetivo deste trabalho é analisar a representação de atores sociais nos textos de alunos índios e não índios na construção discursiva da identidade xerente em textos construídos em um espaço escolar multicultural.

A relevância deste trabalho encontra-se no fato de que a sala de aula é local privilegiado onde as identidades emergem, se revelam, se (re)constroem, portanto, faz-se necessário incorporar essas discussões que já se travam na sociedade, para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, visto que as identidades sociais são descritas e construídas no discurso, elas podem ser (re)construídas, também, via discurso, se trazidas para o centro das aulas, em que alunos e alunas aprendem a construir significados sobre as identidades (MOITA LOPES, 1998).

1. METODOLOGIA E DA APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Para compreender a realidade social construída nos textos adoto o método qualitativo de análise, pois de acordo Bauer e Gaskell (2008) a pesquisa qualitativa é mais apropriada para interpretar realidades sociais. O *corpus* deste trabalho é constituído por textos³ produzidos por alunos índios e não índios no espaço escolar multicultural. A coleta de dados foi realizada em uma Escola de Ensino Médio, Colégio Estadual Fundação Fé e Alegria, localizado na área

³ 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).

urbana no município de Tocantínia, Estado do Tocantins. Foram realizadas visitas à Escola em que o tema “o que é ser índio” foi trabalhado visando instigar reflexões acerca do assunto para gerar os dados de pesquisa. A partir dessas, foi solicitado aos alunos uma produção textual com a temática “Ser índio”. Dentre essas, foram selecionados 22 (vinte e dois) textos de alunos não índios e 22 (vinte e dois) textos de alunos índios.

2. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS: PROCESSOS DISCURSIVOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA XERENTE

A 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 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).

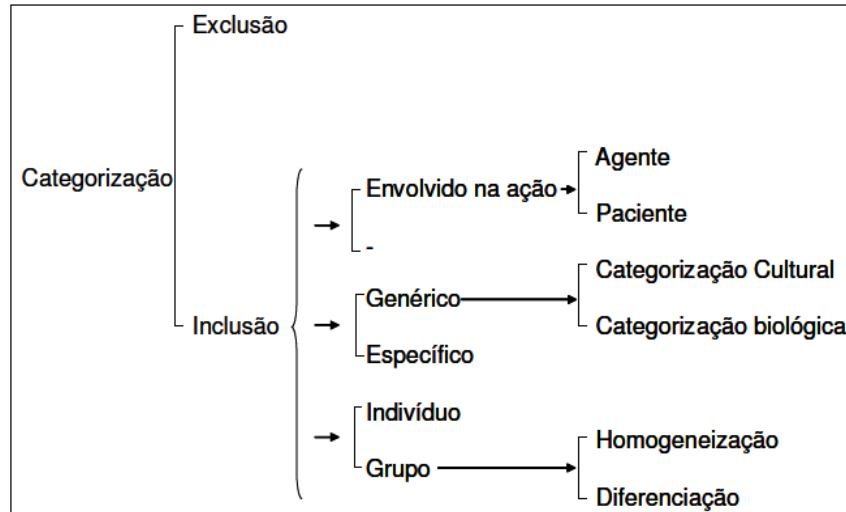
Nessa perspectiva, van Leeuwen (1997; 2008) esboçou um inventário sócio-discursivo dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados e estabeleceu a relevância sociológica e crítica de algumas categorias linguísticas. Ele propõe que essas categorias devam ser vistas como pan-semióticas, 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 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 (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 as várias categorias propostas por van Leeuwen, o processo de inclusão foi o mais recorrente no *corpus* analisado.

Em relação ao processo de inclusão (Categorização), 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). Desse processo decorrem inúmeras (sub)categorias, dentre as quais destacamos as presentes na figura a seguir:

Figura 1: Representação dos atores sociais



Fonte: van Leeuwen (1997, p. 219).

Como podemos perceber, os “incluídos” podem participar de três tipos de subsistemas, sendo, o primeiro, envolvidos como pacientes ou agentes em ações, muitas vezes, avaliadas como de baixa autoestima ou desvios ou, ainda, como subservientes ou ruins. Nos textos dos alunos não índios, os índios são incluídos por meio da passivação/beneficiação, quando lhes são atribuído um papel passivo, neste caso de beneficiário, quando sofrem uma ação não produzida por eles mesmos, tornando-se um sujeito beneficiado com a ação de “Outros”

(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 beneficiação, o papel que é atribuído aos índios possui uma conotação negativa, o índio é representado como um sujeito dependente que é beneficiado pelo governo, pois “não paga o ônibus” e ainda “tem de tudo”. Os índios são representados como sujeitos que recebem benefícios em ações avaliadas como de baixa autoestima ou de desvios, uma vez que recebe benefícios diferenciados que geram revolta nos não índios. Esses são agentes, “tem que pagar”, enquanto os índios são beneficiados, “não tem que pagar”, “o governo dá de tudo”. 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 é um papel relacionado a fatos históricos passados (descobriram o Brasil), produtos culturais (fabricam artesanatos), por meio de ações como “descobrir, desenvolver, fabricar e fazer”:

(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 ressaltando ações como “ganhar o seu próprio dinheiro”, “comprar”, “sustentar sua família”, em que são representados como agentes, sujeitos “capazes” e “esforçados que correm atrás do seu próprio sustento” e não como sujeitos beneficiados que “não tem que pagar” e que “o governo dá de tudo”. 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 por beneficiação 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 beneficiação, 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 de ações relacionadas 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). Diferentemente do que afirmam os não índios, o índio “trabalha”, “compra”, “paga”, “estuda”, “sustenta sua família”, “corre atrás”. O índio está inserido nas relações sociais, culturais e econômicas que compõem a(s) sua(s) identidade(s), como podemos ver no exemplo (8): “*para ganhar seu próprio dinheiro para alimentar os seus filhos, esposa, família / para comprar os calçados, roupas, alimentos, os móveis etc*”.

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, segundo tipo do subsistema de inclusão. Nos textos dos alunos não índios prevalece a inclusão de modo genérico por categorização cultural, como podemos ver nos enunciados abaixo:

- (11) “Ser índio é muito importante pois a **nacção indígena é uma cultura popular e bastante inteligente**”.
(Texto 1)
- (12) “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)
- (13) “ Os índios são pessoas importantes para o Brasil pois **suas culturas e suas religiões são conhecidas por todo mundo**”.
(Texto 5)
- (14) “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 iguais. 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 (13) 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 de atores sociais.

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 podemos ver nos trechos abaixo:

- (15) *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)
- (16) *“Ser índio é ter cabelos lisos e não pinta cabelos para ficar vermelhos porque ser índio é ter cabelos lisos e preto”.* (Texto 3)
- (17) *“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)
- (18) *“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)
- (19) *“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, terceiro tipo do subsistema de inclusão, os índios são também 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 (VAN LEEUWEN, 1997). 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 homogeneização (como vimos nos exemplos 11 a 14) quanto por diferenciação e assimilação (exemplos 20 a 26).

No que tange à representação dos índios, há, portanto, discursos que se chocam. 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).

(20)

“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)

(21)

“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)

(22)

“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)

(23)

“ (...) 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)

(24)

“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)

(25)

“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)

(26)

“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 (neste caso, índios e não índios), 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* (22), *já* (23), *apesar de* (24), *afinal* (25), *por isso* (26), *mas também* (26). 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:

(27)

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)

(28)

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 (27), e um apelo à biologia para reforçar a identidade étnica, como no exemplo (28). 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 (27) e (28).

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* (27). 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* (28).

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 índios como um espaço de interação e aceitação entre as diferentes culturas.

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 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.

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 (ativação) ou menor (beneficiação) participação. 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 a nossa existência e àquilo que somos, uma vez que a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece ‘identidades individuais e coletivas’. Por isso, Fairclough (2001, 2003) 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, 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.

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.

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). A desconstrução da representação negativa do “*Outro*”, não se refere, portanto, 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, 2009).

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.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *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.

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2008.

CANDAU, V. M. *Didática: questões contemporâneas*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. (org) *Educação Intercultural e Cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7º ed. Letras, 2006.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

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.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *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.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, C. 2004. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. *Linguagem em (Dis)Curso*. 4/Especial: 35-60.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOITA LOPES, P. *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.

_____. (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.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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, 2008. p. 7-72.

_____. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz .

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.

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. *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.