

CRUZANDO FRONTEIRAS: MOVIMENTOS DE FIXAÇÃO E SUBVERSÃO DE IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR MULTICULTURAL¹.

Elaine Caldeira²

Universidade de Brasília - UnB
lecaldeira3@hotmail.com

RESUMO: A modernidade tardia 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 (GIDDENS, 1991: 11). Nessa nova conjuntura, as identidades são (des)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. Portanto, as identidades são vistas agora como “móveis”, “fluídas”, “fragmentadas”, “contraditórias” multiplamente construídas por discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2005; HALL, 2008, BHABHA, 1998; SILVA, 2008). Partindo dessa problematizações e com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; 2003), este trabalho tem como objetivo analisar como, ao cruzar “fronteiras”, a identidade xerente está sendo construída discursivamente, oscilando entre movimentos que tendem a fixar e subverter a identidade, em um espaço escolar multicultural na cidade de Tocantínia-TO.

Palavras-chave: modernidade tardia – discurso - identidade – cultura - espaço escolar multicultural.

CROSSING BORDERS: MOVEMENTS OF FIXATION AND SUBVERSION OF IDENTITIES IN MULTICULTURAL SCHOOL.

ABSTRACT: The late modernity refers to the style, manner of life and social organization, which has been characterized by the disappearance of the grand narrative through which we are immersed in history as social and cultural beings (GIDDENS, 1991:11). In this new context, identities are (un)constructed from a different dynamic, which takes into account broader aspects of social life, no longer the nation, ethnicity, religion and gender central references to the social identities construction. Therefore, identities are now seen as "mobile", "fluid", "fragmented," "contradictory" multiply constructed by discourses, practices and positions that can intersect or be antagonistic (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2005; HALL, 2008 , BHABHA, 1998; SILVA, 2008). From this contextualizing and based upon the epistemological perspective of Critical Discourse Analysis (CDA) (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), this study aims to analyze how, by crossing "borders", the xerente identity is discursively constructed, ranging from movements that tend to subvert the set and identity in a multicultural school in the city of Tocantínia-TO.

Key-words: late modernity - discourse - identity - culture - multicultural school.

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado “A constituição discursiva de identidades xerentes em um espaço escolar multicultural” realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL/UnB.

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. Mestre e Doutoranda em Linguística – Análise do Discurso, PPGL/UnB.

Introdução

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. Na perspectiva das teorias culturais contemporâneas, a constante aceleração dos processos globais, a compreensão espaço-tempo, como um 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 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.

Como conseqüência desse processo 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.

Um processo necessário para a construção dessas identidades é a identificação. Na linguagem do senso comum, 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 (HALL, 2008). Entretanto, Hall destaca que a identificação é uma construção, um processo nunca completado, um *continuum*. 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 transformação³ (SANTOS, 2008, p. 135). 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 maneira que as vozes silenciadas nesse processo discursivo de constituição sejam ouvidas. Dessa forma, Fairclough (2001; 2003) concebe 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 identificamos e somos aceitos ou não pelos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Partindo dessa problematizações e com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001; 2003), este trabalho tem como objetivo analisar como, ao cruzar “fronteiras”, a identidade xerente está sendo construída discursivamente, oscilando entre movimentos que tendem a fixar e subverter a identidade, em um espaço escolar multicultural na cidade de Tocantínia-TO.

³ Segundo Bauman (1999; 2001; 2005), o ‘pertencimento e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante ‘negociáveis’ e ‘revogáveis’.

2. Contextualização teórica

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 envolvem relações de poder, dominação, ideologias, que possam ser investigados por meio da análise situada em textos.

E para realizar análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem, 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 poder⁴. (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), “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 lingüístico. Assim, a 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. 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

⁴ 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”.

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.

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.

Portanto, segundo Fairclough (2003), podemos ver ação, representação e identificação simultaneamente em textos, e, por isso, focalizar a análise de textos na interação de ação, representação e identificação traz uma perspectiva social para análise de textos. 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 no nível da prática social.

3. Significado acional e gêneros do discurso: estratégias de legitimação

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). 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 como, ao cruzar “fronteiras”, a identidade xerente está sendo construída discursivamente por meios de estratégias de legitimação.

Fairclough (2001) 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” (MARCURACHI, 2008, p. 162). O que quer dizer que os gêneros são modos diferentes de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas.

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.

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, um número de questões de pesquisa social pode ser esclarecido se for focalizado na análise do significado acional, segundo Fairclough (2003). 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 significativo para pesquisar a legitimação.

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

1. Autorização	Legitimação por referência à autoridade de tradição, costume, lei, e de pessoas nas quais algum tipo de autoridade institucional é investido.
2. Racionalização	Legitimação pela referência à utilidade da ação institucionalizada, e à sociedade de conhecimento construída para dotá-la com validade cognitiva.
3. Avaliação moral	Legitimação por referência aos sistemas de valores.
4. Mythopoesis	Legitimação transmitida por meio da narrativa.

Fonte: Fairclough (2003)

4. Geração e análise de dados

Para compreender as estratégias de legitimação acionadas nos textos para representar os xerentes adoto um método qualitativo de análise, pois de acordo com Bauer e Gaskell (2003) a pesquisa qualitativa é mais apropriada para interpretar realidades sociais. Flick (2004) também compartilha dessa visão, visto que a abordagem qualitativa considera a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. O *corpus* deste trabalho é constituído por textos⁵ produzidos por alunos(as) índios e não índios(as) sobre índios(as). A coleta de dados foi realizada em uma Escola de Ensino Médio, Colégio Estadual Frei Antônio, localizado na área urbana no município de Tocantínia, Estado do Tocantins. Foram realizadas visitas à Escola, e foi solicitado aos alunos(as) uma produção textual com a temática “Ser índio”. Dentre esses, foram selecionados 22 (vinte e dois) textos de alunos(as) índios e não índios(as) sobre alunos(as) índios(as) da etnia xerente.

As estratégias de legitimação 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 percar, 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”.

⁵ 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).

(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 (FAIRCLOUGH, 2003). 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 cultura⁶ 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)

(8)

“Ser índio não deixar a sua cultura, não deixar os seus costumes e sua língua, valorizar a sua cultura.”.

⁶ 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).

(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 linguística 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 fundada 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.

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 destui 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".

(Texto16)

(21)

"Para mim estudar com índio é normal eu já me acostumei, no começo era difício 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 animai 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 dificuldade 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 2)

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. 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.

5. Considerações finais

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 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.

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). 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. Desse modo, 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.

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 (CANDAU, 2009, pp. 79-80). Portanto, 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 (CANDAU, 2006).

6. Referências bibliográficas

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

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.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2000.

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.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

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

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Trad. K. B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L. *Political discourse in the news: democratizing responsibility or aestheticizing politics?* *Discourse & Society*. Londres: Sage Publications, 2000.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso, mudança e hegemonia*. In: PEDRO, Emília. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

_____. FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOUVEIA, C. *Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

HALL, S. Hall, S. (1997). The work of representation. Trad. Ricardo Uebel. In: Hall, Stuart. *Representation: cultural representation and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz da Silva e Guacira Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *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.

_____. *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.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K.; GAYDEZKA, B. *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2005.

RAMALHO, Viviane. *Análise crítica da publicidade: um estudo sobre anúncios de medicamento*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10 (2), 2009, p. 152-182.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

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.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

_____. *Introduction: Theory, Interdisciplinary and Critical Critical Discourse Analysis*. In: *Discourse Analysis: theory and interdisciplinarity*. Palgrave: Macmillan, 2003.

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.