

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

2º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Márcia Lise Lunardi
Professora Pesquisadora (Conteudista)

Graciele Marjana Kraemer
Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso de Comunicação Social | Jornalismo)
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos
Iuri Lammel Marques
Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Eunice Maria Mussoi
Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Profa. Cleidi Lovatto Pires
Profa. Maria Medianeira Padoin
Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)
Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua
Coordenação
Angelise Fagundes da Silva
Marta Azzolin
Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo
Coordenação

Vinicius de Sá Menezes
Técnico

Guilherme Escosteguy
Marcus de Moura
Orlando Fonseca Júnior
Tiago da Silva Krening
Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografia retirada do Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté
Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello
Técnica

Bruna Lora
Filipe Borin da Silva
Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

| | |
|-------|--|
| L9611 | Lunardi, Márcia Lise Língua, cultura e identidade : 2º semestre / Márcia Lise Lunardi, Graciele Marjana Kraemer. - revisão pedagógica e de estilo Profª Ana Cláudia Pavão Siluk ... [et al.]. - 1. ed. . - Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005. 64 p. : il. ; 30 cm. 1. Linguagem 2. Língua 3. Lingüística 4. Cultura 5. Identidade 6. Sociologia da cultura I. Kraemer, Graciele Marjana CDU 800.1 316.7 |
|-------|--|

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Tarso Genro

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Prof. Jorge Luiz da Cunha

Diretor do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

| | |
|-----------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA | 05 |
|-----------------------------------|----|

UNIDADE A

| | |
|---------------------------------|----|
| NOÇÕES BÁSICAS DE LÍNGUA | 07 |
|---------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1. A Concepção de Língua na Perspectiva Lingüística | 09 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2. A Concepção de Língua na Perspectiva Histórico-Cultural | 13 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 3. A Concepção de Língua na perspectiva Sociolingüística | 19 |
|--|----|

UNIDADE B

LÍNGUA, IDENTIDADE, CULTURA: ELEMENTOS

| | |
|---|----|
| BALISADORES DA ESCOLA PARA A DIFERENÇA | 23 |
|---|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1. A Língua como Processo Identitário | 25 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 2. A Língua como Instrumento Cultural | 29 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 3. Interface entre Língua, Cultura e Identidade | 31 |
|---|----|

UNIDADE C

| | |
|--------------------------------|----|
| PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS | 39 |
|--------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1. Identidades Culturais na Modernidade | 41 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2. Constituição do Sujeito Multicultural | 46 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3. Língua, Cultura e Identidade: produção social da diferença | 52 |
|---|----|

REFERÊNCIAS

| | |
|-------------|----|
| Referências | 61 |
|-------------|----|

Apresentação da Disciplina

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

2º Semestre

A disciplina de Língua, Cultura e Identidade vem abordar a relação entre as dinâmicas sociais a partir das representações mediadas pela língua acerca da cultura e da identidade dos sujeitos.

Na primeira unidade, são apresentadas as concepções que envolvem os conceitos de língua, a partir de autores relacionados à área da Lingüística, procurando mediar aspectos pertinentes entre Língua, Cultura e Identidade. Nessa perspectiva, a abordagem das noções básicas da língua parte da compreensão da sociolingüística e da perspectiva histórico-cultural.

Nas demais unidades, propomos uma discussão sobre as questões atreladas à representação e aos estereótipos que a língua produz sobre os sujeitos, que são os atores de uma sociedade multicultural. Nesse sentido, vale destacar que partimos de uma análise acerca das relações de poder instituídas nas relações sociais que demarcam discursos "normalizadores" sobre grupos culturais minoritários.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de quarenta e cinco (45) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

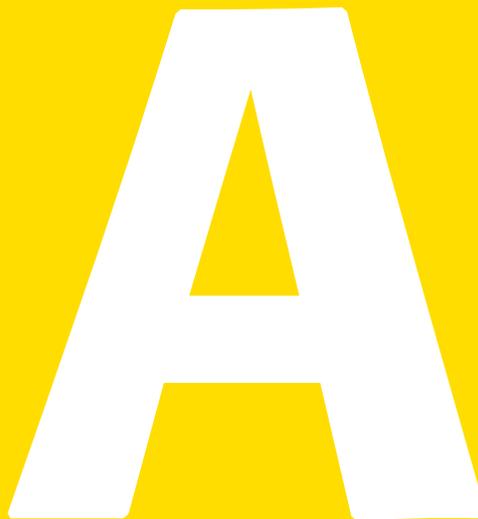
Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE



NOÇÕES BÁSICAS DE LÍNGUA

Objetivos da Unidade

Ao final desta unidade, o aluno deverá ser capaz de:

- identificar os elementos que compõem as definições de Língua e Linguagem;
- verificar as relações entre Linguagem e Sociedade;
- analisar os vínculos entre Língua, Pensamento e Cultura.

Introdução

Nessa unidade, vamos nos deter nos aspectos que dizem respeito às questões da língua, para isso vamos nos valer das concepções da Lingüística, da Sociolingüística e da Perspectiva Histórico-Cultural. Relacionar os aspectos da língua a esses campos de estudo é necessário para a compreensão do que será trabalhado nas demais unidades. Vale salientar que, nessa unidade, veremos que o estudo da linguagem

pode ser realizado a partir de diferentes pontos de vista, pois a linguagem é, ao mesmo tempo, individual, social, física, fisiológica, psicológica e psíquica. Nesse sentido, vamos poder analisar o quanto as mediações efetuadas por meio da linguagem são necessárias ao ser humano, pois através dela vamos construindo categorias fundamentais: a consciência, a afetividade e a identidade.

1 A Concepção de Língua na Perspectiva Lingüística

Se tentássemos definir o que é língua, quais seriam as possíveis respostas que extrairíamos dessa complexa questão? Poderíamos dizer que língua e linguagem são a mesma coisa? Se não forem, como estabelecer a diferença entre ambas? A língua e a linguagem teriam alguma relação com a sociedade e a cultura? Qual a influência da língua no pensamento dos seres humanos? Seria possível atribuir um sujeito à linguagem?

Analisar essas questões é um trabalho muito importante para cada um de nós, pois em várias situações se tornaria necessário um estudo mais aprofundado e dinâmico acerca de aspectos inerentes à lingüística, compreendendo também certos mecanismos e contribuições da linguagem nas relações sociais. Na abordagem de Skinner, o homem, ao se comunicar com o outro, estabelece uma relação de transformação. A partir dessa colocação, também podemos compreender que a linguagem permite ao ser humano avançar do aqui e agora para espaços e tempos diferentes.

O estudo da linguagem, considerado bastante complexo, pode ser realizado de múltiplos pontos de vista, ou seja, a linguagem é, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica, psicológica e psíquica. A lingüística, definida como ciência que estuda a linguagem com métodos próprios, visa, como meta primordial, à construção de uma teoria geral, capaz de descrever todas as línguas.

Um dos principais autores da lingüística,

Saussure (1975), conceitua a língua como um sistema de signos que, por sua vez, significa um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo, ou seja, a língua é um processo cujos termos são todos solidários, em que o valor de um não resulta senão da presença simultânea dos outros.



Para um conhecimento maior acerca da vida, obras e abordagens de Saussure, leia os artigos presentes nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.leme.pt/biografias/s/saussure.html>

<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmaestri.htm>

Nesse sentido, faz-se necessário entendermos o que é um signo. Segundo a teoria desenvolvida por Saussure (1975), o signo é definido como a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Vale observar que a imagem acústica não pode ser confundida com o som, ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro.

Segundo Fiorin (2000), os dois componentes do signo lingüístico são: um conceito e um suporte do conceito, nos quais, o conceito é o significado. Por exemplo, o signo "árvore", tem como significado: "vegetal que atinge grandes proporções e que tem o caule lenhoso". Seu significante é a imagem dos sons verbais formada em nosso cérebro e que serve para



Para rever os preceitos da teoria Behaviorista, e sobre Skinner, leia o material da Disciplina de Psicologia da Educação I, ou então, ainda, os artigos presentes nos seguintes endereços eletrônicos:
<http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01135/skinner-sobre.htm>
<http://www.geocities.com/discursus/textos/skinner.html>



Ondino Fonseca Júnior

Ferdinand Saussure, nascido em Genebra, Suíça, em 1857, foi um dos mais engajados lingüistas de nossa história. Estudou em Leipzig, Alemanha, escola onde os chamados "novos gramáticos" estavam renovando os métodos da gramática comparada. Saussure dedicou sua vida ao estudo e ao ensino do sânscrito (antiga língua sagrada e literária da Índia, pertencente ao grupo Indo-Europeu), da gramática comparada e, nos últimos anos de sua vida, à lingüística geral. Saussure faleceu em 1913. Texto retirado do site: <http://members.tripod.com/~fabico/semtri.txt>, no dia 29 de novembro de 2005.

transmitir o conceito. Os significantes podem ser de diferentes espécies: verbais, gestuais, etc. Assim, o signo é a união de um significante a um significado.

Segundo Orlandi (2000), Saussure faz uma importante distinção entre língua e fala. Para esse autor, a língua é um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual; a fala, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável. Assim, o conceito de língua para Saussure não assume um valor ideológico, pois ele mesmo considera o signo com valor imutável e imanente.

Já para Bakhtin (1999), não existe palavra sem valor ideológico, ou seja, a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este (o exterior) sendo constitutivo dela. Esse autor se diferencia de Saussure, pois inclui no conceito de língua o conceito de fala. Nessa perspectiva, Bakhtin (apud MUSSALIM E BENTES, 2001, p. 240) entende que "não há discurso 'individual', no sentido em que todo discurso se constrói em função de um outro, todo discurso se constrói no processo de interação - real e imaginária".

Dessa forma, percebemos o quanto o conceito de língua é complexo e, ao mesmo

tempo, heterogêneo, polifônico, podendo ser entendido como algo sistemático, objetivo e homogêneo, ou como algo constituído historicamente e influenciado pelo meio, como a condensação de um homem historicamente situado. É claro que a língua tem uma gramática, tem um léxico, como veremos posteriormente, mas não podemos deixar de entendê-la como uma forma em que todas as experiências históricas de uma dada comunidade estão reunidas.

Nesse sentido, é necessário realizar uma distinção entre a língua e a linguagem. Segundo Fiorin (2000), a língua é a maneira particular pela qual a linguagem se apresenta. A linguagem possibilita que o ser humano crie mundos e fantasias, visto que a língua é a concretização de uma experiência histórica e se vincula diretamente com a sociedade.

Da mesma forma, torna-se possível afirmar que não existe cultura sem língua, e quando a cultura se manifesta por outras linguagens, parece que a língua oferece um modelo para outras linguagens, como a pictórica, a musical, a teatral, nas quais a língua seria um modelo de estruturalidade para as linguagens da cultura de maneira geral.

Conforme o dicionário "Novo Aurélio do século XXI", o termo **Ideológico** significa um conjunto articulado de idéias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.) seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores (1999).

Conforme o dicionário "Novo Aurélio do século XXI", o termo **Pictórico** significa referente ou próprio à pintura, pictorial, pitoresco, pictual (1999).



Thiago da Silva Kesting

Figura A.1: Diferentes modalidades de linguagens - pictórica, musical, teatral.

Fiorin (2000) afirma que não existe pensamento especificamente humano sem a linguagem. Podemos ter um pensamento com outras linguagens como, por exemplo, a linguagem pictórica, na qual o sujeito da linguagem é uma formação social com todas as suas contradições.

A lingüística é considerada por Fiorin (2000)

como todo o estudo da linguagem e das linguagens humanas. A lingüística não pode ser considerada uma ciência no sentido da física. Porém, se adotadas duas características, o fato de que a ciência tem o compromisso de explicar a realidade humana e o compromisso com a realidade, a lingüística pode ser considerada uma ciência. Dessa forma, a

lingüística acaba por conhecer o homem pelo intermédio da Linguagem.

Fiorin (2000, p.75) analisa que:

Divulgar o avanço da ciência é tão importante como fazer avançar a ciência, porque, na verdade, a ampliação da linguagem humana, a consciência da linguagem humana, a compreensão dos seus mecanismos dão ao homem a possibilidade de ascender à construção cultural que ele fez ao longo de sua história; é por meio de linguagem que eu tenho acesso a tudo aquilo que torna o homem especificamente humano. A lingüística não pode em momento nenhum se afastar dessa preocupação; digamos, socializar as suas descobertas, para que cada vez mais os homens ascendam a esses benefícios, ampliem a sua capacidade de linguagem, ampliem seus horizontes lingüísticos com conhecimentos de outras normas, de outros registros, de outras variantes(...) no sentido de que eles possam se tornar mais plenamente humano.

É relevante compreender que a linguagem é um fenômeno heterogêneo e dinâmico, ao contrário daquilo que se manifesta na escola hoje. É necessário perceber que a linguagem é alteridade, e que, portanto, não existe a homogeneidade, como não existe em nenhum aspecto da realidade humana. Sendo assim, o papel da lingüística é educar para a democracia, educar para a cidadania, pois a democracia é um sistema no qual existe respeito à diferença.

Alteridade: condição de ser o outro. A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desse Outro, que não somos, em aparência, nós vemos. Alteridade deficiente: expressão que remete não a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como outro (SKLIAR, 1999, p. 23).

É recorrente que a lingüística pode nos mostrar uma coisa paradoxal: que as línguas são plurais, as línguas são heterogêneas, as línguas são variadas. Não existe um modelo geral de língua, mas todas as línguas, ao mesmo tempo, obedecem a princípios universais radicados na própria realidade do homem. E da mesma forma nós, seres humanos, temos que ter alguns princípios e valores universais, sem os quais poderíamos cair na barbárie e, ao mesmo tempo, perceber que esses valores permitem uma construção variável enorme.



Atividade - A.1

Realize uma pesquisa em jornais, revistas ou livros, buscando encontrar um artigo que apresente uma situação que se relacione com nossas discussões. Analise a linguagem utilizada pelo autor, contrapondo os aspectos relacionados a culturas dos sujeitos, aos quais o autor está se referindo. Estabeleça uma conexão entre a reportagem e o conteúdo trabalhado. A ferramenta para enviar esta atividade será orientada pelo professor responsável da disciplina.

2 A Concepção de Língua na Perspectiva Histórico-Cultural

"A palavra é o microcosmo da consciência"

Vygotsky.

Para dar continuidade ao nosso estudo, é importante que você tenha compreendido o que foi abordado na subunidade anterior, para que, assim, possa dar uma ênfase maior ao que passaremos a abordar.

O ser humano pode ampliar suas noções de tempo e espaço, como também desenvolver a capacidade de raciocínio abstrato a partir da linguagem. Através das mediações emocionais e da linguagem, necessárias para manter as relações com os outros, vamos construindo as categorias fundamentais do psiquismo humano: consciência, atividade, afetividade e identidade.

O ser humano se constitui a partir da linguagem, esta auxilia no convívio social, na interação entre o abstrato e os aspectos históricos vivenciados pelo indivíduo. Assim, a linguagem procura fornecer os recursos para expressar pensamentos infinitos.

Nesse sentido, é relevante abranger questões que englobam aspectos sobre a aquisição da linguagem pelo ser humano. De forma bastante complexa, mas também num impulso dos estudos dos processos de aquisição da linguagem, Noam Chomsky, no final da década de 1950, deu uma grande contribuição à lingüística. Sua postura inatista na consideração do processo de aquisição da linguagem, considerou que, a partir da dotação genética, a aquisição da linguagem ocorre como resultado do desencadeamento de um dispositivo inato,

inscrito na mente.

Chomsky (1971) postula que é num período bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), que a criança, exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática do falante. Para ele, um mecanismo ou um dispositivo inato de aquisição da linguagem (LAD Language Acquisition Device) elabora hipóteses lingüísticas sobre dados lingüísticos primários gerando uma gramática específica, ou seja, a gramática, da língua nativa da criança. Essa gramática por ser considerada de maneira relativamente fácil e com um certo grau de intensidade, foi denominada por Chomsky como "pobreza de estímulo".

Percebe-se que a linguagem está ligada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie, partindo desse postulado a noção de universalidade lingüística. A partir dessa visão, a linguagem pertence a um domínio cognitivo e biológico, o qual admite que o ser humano vem equipado, no estágio inicial, de uma Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem.

Para Chomsky (1971), a linguagem humana tem como propriedade geral o caráter aberto e a criatividade, ou seja, o indivíduo pode



Guilherme Escosteguy

Avram Noam Chomsky é um dos mais importantes intelectuais contemporâneos, conhecido mundialmente por seu longo ativismo contra a política externa norte-americana. Renomado lingüista, ele nasceu em 7 de dezembro de 1928 na Filadélfia, onde obteve seu PhD na Universidade da Pensilvânia. Chomsky escreveu mais de 30 livros sobre temas como intervencionismo, direitos humanos e mídia, além de várias obras no campo da lingüística. Ele vive em Cambridge, trabalhando no Massachusetts Institute of Technology (MIT) desde 1955. Fonte: Texto retirado do site: <http://www.ufrgs.br/jornal/janfev2002/entrevista.html>, texto capturado no dia 14 de janeiro de 2006.



Para um conhecimento maior acerca das abordagens de Chomsky leia também os textos publicados nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.igutenberg.org/jorge.html> <http://www.geocities.com/revistaintelecto/chomsky.html> <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=623>

compreender um número indefinidamente grande de frases, jamais ouvidas anteriormente, ou talvez jamais pronunciadas. Isto é o preceito básico da linguagem humana, na sua criatividade cada ser é capaz de criar novas frases e interpretá-las a todo instante, sem que para isso seja necessário um conhecimento prévio dessas frases.

Outro contribuinte essencial na teoria da aquisição da linguagem é Skinner. Skinner é o mais famoso psicólogo defensor da hipótese behaviorista. Um dos seus principais preceitos, e de seus seguidores, é que o aprendizado se dá através de um processo denominado condicionamento operante. As mudanças no comportamento voluntário são resultados de eventos que seguem esse comportamento. Por um lado, existem eventos que estimulam a recorrência do comportamento: chamados de reforço; por outro lado, existem eventos que fazem o contrário, diminuem a probabilidade de recorrência: chamados de punição.

Um bom exemplo dessa concepção é quando uma criança fala "mama" e sua mãe, feliz em escutar aquilo, pega-a no colo, dando muitos beijos e abraços. Essa atitude é agradável para criança e aumenta a probabilidade dela repetir a fala. Isso é o que chamamos de reforço. Assim, se a criança diz "mama" quando sua mãe não está por perto, ele não obterá nenhuma resposta da mãe e compreenderá que "mama" refere-se apenas àquela pessoa em específico. Desse modo, aprende a se comportar dessa forma na presença de um estímulo particular (a mãe), fazendo a associação do referente (mãe) com o padrão de sons (mama).



Tatiana Silva Krenning

Figura A.2: Concepção Behaviorista de aquisição da linguagem através do estímulo e da resposta.

Mas não são apenas os padrões de estímulo que chamam a atenção dos behavioristas. A imitação também exerce uma função importante na aquisição da linguagem pela criança. O padrão de imitação segue um princípio fixo: o adulto fala uma palavra, a criança imita essa produção e o adulto recompensa a criança por essa repetição, mesmo que ela não seja fiel ao que foi dito inicialmente. Com o passar do tempo, a criança passa a falar mais parecido com o adulto, aprendendo como combinar as palavras da mesma maneira que aprendeu a reproduzi-las, através de imitação e posterior aproximação ao modelo adulto.

A crítica a essa visão é que os behavioristas tendem a enfatizar a influência do meio e ver a criança com um receptor passivo da linguagem, desprezando o seu papel no processo de aprendizagem. Eles não explicam

o fato de as crianças produzirem construções que nunca foram ouvidas por elas anteriormente, assim como o fato da aquisição dos padrões gramaticais, já que as construções agramaticais nem sempre são corrigidas pelos pais e as gramaticais elogiadas, não podendo, assim, serem explicadas pelo reforço paterno.

Por outro lado, segundo Piaget, a aquisição da linguagem ocorre na superação do estágio sensório-motor, por volta dos dezoito meses de idade da criança. Seus estudos baseiam-se no

aspecto de que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança. Sua abordagem, conhecida como cognitivismo construtivista ou epigenético, desenvolveu-se a partir do pressuposto de que nesse estágio (sensório-motor), ocorre o desenvolvimento da função simbólica, na qual, um significante (pode ser um sinal), pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada.



Guilherme Escosteguy

Jean Piaget, renomado psicólogo e filósofo suíço, foi um importante teórico do processo do conhecimento humano (epistemologia), nasceu em 9 de agosto de 1896, na cidade suíça de Neuchâtel, no Cantão francês, e faleceu em Genebra, em 1980. Foi conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia.

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO JEAN PIAGET

Fase 1: Sensório-motor

No estágio sensório-motor, que dura do nascimento ao 18º mês de vida, a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Esse estágio se chama sensório-motor, pois o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações, controladas por informações sensoriais imediatas.

Fase 2: Pré-operatório

No estágio pré-operatório, que dura do 18º mês aos 8 anos de vida, a criança busca adquirir a habilidade verbal. Nesse estágio, ela já consegue nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais.

Fase 3: Operatório concreto

No estágio operatório concreto, que dura

dos 8 aos 12 anos de vida, a criança começa a lidar com conceitos abstratos como números e relacionamentos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos.

Fase 4: Operatório formal

No estágio operatório formal, desenvolvido entre os 12 e 15 anos de idade, a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. No estágio das operações formais, desenvolvido a partir dos 12 anos de idade, a criança inicia sua transição para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre idéias abstratas.



Para ampliar seus conhecimentos acerca de Jean Piaget e de sua teoria, consulte o material do caderno didático da disciplina de Psicologia da Educação I e os artigos presentes nos seguintes sites:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>
<http://www.centrorefhttp://www.cobra.pages.nom.br/ecp-piaget.html>
<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-piaget.html>
<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-piaget.html>
<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-piaget.html>



Guilherme Escoteguy

Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget, e nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896. Viveu na Rússia, quando morreu de tuberculose tinha 37 anos.



Para que você possa aprofundar mais acerca da teoria de Vygotsky, retome seu caderno didático da disciplina de Psicologia da Educação I, ou acesse os seguintes sites:
<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>
http://novaescola.abril.com.br/ed/139_fev01/html/exc_vygotsky.htm
<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>

Piaget relacionou essas funções a outros três aspectos que, segundo ele, colaboram no processo de superação do "egocentrismo radical", período este no qual a criança é indiferente ao mundo ou a pessoas que a cercam, suas ações ocorrem centradas no "eu". Por exemplo, a criança pode encontrar-se numa roda com mais crianças brincando, porém nesse estágio, cada uma formula a sua brincadeira e não faz questão da presença das demais crianças.

A partir dessa breve contextualização acerca dos estágios de desenvolvimento abordados pela teoria de Piaget, procuramos relacionar a concepção dos três processos que são contribuintes fundamentais na aquisição da linguagem:

- descentralização das ações em relação ao corpo próprio, isto é, entre o sujeito e o mundo, "eu" e o "outro";
- coordenação gradual das ações;
- permanência do objeto, ou seja, o objeto continua o mesmo, até no momento em que não se encontra presente no espaço de percepção da criança.

A partir desses processos, a criança começa a utilizar-se do jogo simbólico, da representação na qual ela "faz de conta" que uma caixa de pasta de dente é um ônibus. Através da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental, das coordenações entre as ações e o sujeito é que a linguagem se torna possível, pois Piaget define a linguagem como um sistema simbólico de representações.

Assim, de forma geral, a aquisição da linguagem é vista como o resultado da interação entre o ambiente e o organismo, ou

seja, pela assimilação e acomodação, em contraposição ao modelo inatista que resulta do desencadear de um órgão específico da linguagem.

Numa crítica ao modelo piagetiano, considerando que seu modelo apresentava uma falha no que se refere à contribuição do papel social e das outras pessoas no processo de desenvolvimento da criança, surgiram os estudos de Vygotsky.

Apesar de sua morte prematura, em 1934, Vygotsky (2000) contribuiu de maneira relevante nos estudos sobre os aspectos da aquisição da linguagem. Sua explicação para a aquisição da linguagem se baseia no fato de ela ter origens sociais, externas, das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Essas estruturas desenvolvidas no contato social sofreriam (mais ou menos aos dois anos de idade) um movimento de interiorização do que antes era externo. Assim, a criança passaria a compreender internamente o que se passava ao seu redor.

Para Vygotsky (2000), a fala e o pensamento prático devem ser estudados juntos, visto que, para ele, a atividade simbólica viabiliza através da fala uma função organizadora do pensamento. O instrumento da linguagem ocorre pela reconstrução interna de ocorrências externas, mas para que esta internalização de operações ocorra se torna necessária a mediação de outra pessoa.

Os estudos realizados por Vygotsky (2000) confirmam que a aquisição da linguagem é um processo pelo qual a criança se afirma como sujeito, construindo seu conhecimento de mundo mediado pelas interações sociais.

O Interacionismo Social

A abordagem do Interacionismo Social, como seu nome já diz, considera os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da

linguagem. A interação social e a troca comunicativa são entendidas como pré-requisitos, ou seja, condições necessárias ao desenvolvimento lingüístico.



Trigo da Silva Kenning

Figura A.3: Língua como instrumento de interação social

Nessa perspectiva, a fala à qual a criança está exposta é entendida como um meio importante para a aprendizagem da linguagem. No momento em que a criança se encontra exposta à fala (input) do seu meio de convivência, a aquisição da linguagem é estimulada. Scarpa (2001) define que uma das questões que frequentemente se coloca é se o bebê será atingido por toda e qualquer amostra lingüística ou manifestações lingüísticas ao seu redor, ou se as amostras que irão ter influência na aquisição da linguagem têm um caráter seletivo. Isso significa que a criança ou é influenciada por toda e qualquer fala, ou somente pela fala dirigida a ela. Conforme os estudos até então realizados, acredita-se que a criança

é afetada somente pela fala dirigida a ela.

Segundo os estudos dessa área, desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo em que todas as suas manifestações recebem algum significado, ou seja, a direção do olhar, gestos, os diversos tipos de choro são interpretados pelos que o cercam. Dessa forma, o bebê pode ser compreendido como um parceiro comunicativo do adulto.

Assim, destaca-se que, para o interacionismo social, o importante é que ocorra uma interação entre a criança e o sujeito adulto, contribuindo na aquisição da linguagem e, principalmente, no processo de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

3 A Concepção de Língua na perspectiva Sociolingüística

Prosseguindo com nossos estudos sobre noções básicas de língua, é relevante expandir nosso conhecimento acerca da concepção de língua na perspectiva Sociolingüística, visto que a língua se constitui na sociedade. Dessa forma, qual seria a contribuição da língua para a sociedade? Seria possível uma sociedade sem língua?

Como foi visto nas reflexões anteriores, Saussure defendia a linguagem como um "fato social", mas somente a partir de 1950 é que se começa a questionar o fenômeno da linguagem em sua relação com o fator social. Nessa perspectiva, observamos que, nos últimos anos, vem se desenvolvendo uma área de pesquisa concentrada no uso da linguagem em comunidades lingüísticas, surgindo a partir daí uma série de teorias.

A Sociolingüística abrange uma área de estudos que vai desde os problemas que surgem na comunicação dos indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico, etc.), passando pela análise dos dialetos, questões de pronúncia e desenvolvimento lingüístico da criança, até a barreira lingüística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade, raça e posição social.

A Sociolingüística abrange uma investigação cientificamente fundada, visando ao esclarecimento dos diversos condicionamentos e efeitos dos atos de linguagem em seu meio social. Segundo Marcuschi (1975, p.12):

A Sociolingüística, ao abordar problemas dessa ordem, reveste-se de um cunho político-social, algo realmente importante, que extrai a lingüística pura de seu estágio de ciência neutra. Assim, ela serve como primeiro degrau para o diagnóstico do desenvolvimento de estratégias de integração de grupos resistentes; contém um potencial emancipatório que pode levar a programas de remoção de conflitos de classe e libertação do indivíduo, reformulação do sistema educacional e nova orientação no ensino da Língua.

Contextualizando essa perspectiva, Fiorin (2000) afirma que a linguagem contém uma visão de mundo, que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade e impõe-nos essa visão. A linguagem deve ser entendida como um molde, que ordena o caos, que é a realidade em si e, dessa maneira, cada língua ordena o mundo a sua maneira. Dessa forma, percebemos que, com a ajuda da linguagem, podem ser organizados, formulados e comunicados os diversos mundos de nossa vivência, pois a linguagem é condição necessária e o meio mais importante de qualquer interação. Cada comunidade de homens serve-se de um sistema de linguagem, ou língua, cuja propriedade essencial é atingir uma compreensão comum, concretizada na língua. Compreende-se, então, que a linguagem está indissolúvelmente relacionada com a atividade mental humana, a qual somente em virtude dela pode se afirmar e se desenvolver.

A linguagem é o produto da interação social e, como tal, é um sistema de sinais convencio-

Conforme o dicionário "Novo Aurélio do século XXI", o termo **Sociolingüística** refere-se ao conjunto de estudos lingüísticos, antropológicos e sociológicos que tratam dos aspectos do uso da língua, das variações lingüísticas que se dão no interior de um grupo, conforme as diferentes posições, funções ou circunstâncias dos indivíduos ou dos subgrupos dos quais estes fazem parte. No âmbito da lingüística, é também conhecida como dialetologia urbana e tem como objetivos: o estabelecimento das fronteiras dos fenômenos lingüísticos em seu contexto social e a identificação dos processos de mudança lingüística em marcha (1999).



Para ampliar seus conhecimentos leia: PARLATO, Érika Maria; SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. (org.) **O Sujeito entre a Língua e Linguagem**. São Paulo: Lovise, 1997, que esta disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.

nais desenvolvidos, ensinados e aprendidos socialmente. Segundo Bernstein (apud MARCUSCHI, 1975, p.41), "(...) os indivíduos aprendem seu papel social mediante os processos de comunicação". Isso dá a entender que os atos de linguagem individuais, ou seja, a maneira de falar de uma pessoa a situa dentro da estrutura social, define seu status e produz sua identidade social. Dessa maneira, a língua atua como fator coadjuvante para o processo de aquisição da identidade e da definição quanto a aspectos sociais de cada indivíduo.

A tradição de relacionar a linguagem e a sociedade, ou ainda, língua, cultura e sociedade é ainda mais perceptível na reflexão de autores do século XX, dentre eles destacam-se, Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Mariel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson.

Meillet (apud MUSSALIM E BENTES, 2001) foi aluno de Saussure e, para ele, a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade. Para Bakhtin (1999), crítico à filosofia de Saussure, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, ou seja, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social de interação verbal realizada através da enunciação.

Jakobson (1960 apud MUSSALIM e BENTES, 2001, p. 25), outro lingüista russo, afirma que:

(...) o princípio da homogeneidade do código lingüístico, postulado por Saussure, não passa de uma ficção desconcertante, já que todo indivíduo participa de diferentes comunidades lingüísticas e todo código lingüístico é "multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante, segundo a função da mensagem.

Dessa forma, Jakobson analisa que o ponto de partida é o processo comunicativo amplo, o que transpõe a visão estreita de uma análise do fenômeno lingüístico ancorada apenas em suas características estruturais. Jakobson, em seu celebre artigo "Lingüística e Poética", identifica os fatores constitutivos de todo ato de comunicação verbal: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código, visto que o autor procura privilegiar o processo comunicativo.

Na abordagem de Mussalim e Bentes (2001), ao analisar a perspectiva abordada por Cohen, percebem a necessidade de um diálogo entre as ciências humanas, pois os fenômenos lingüísticos se realizam no contexto variável dos acontecimentos sociais. Entretanto, Cohen assume o postulado saussureano de que é preciso separar aspectos internos dos externos no estudo das línguas e estabelece um repertório de tópicos de interesse para um estudo sociológico da linguagem, como, por exemplo, os estilos da linguagem, as formas de tratamento, a linguagem de grupos, etc.

Por outro lado, Mussalim e Bentes (2001), ao analisarem a concepção de Benveniste, lingüista francês, apontam que é dentro da, e para a língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, visto que ambos só existem pela língua. É pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói a sua relação com a natureza e com os outros homens. A linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Logo, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra.

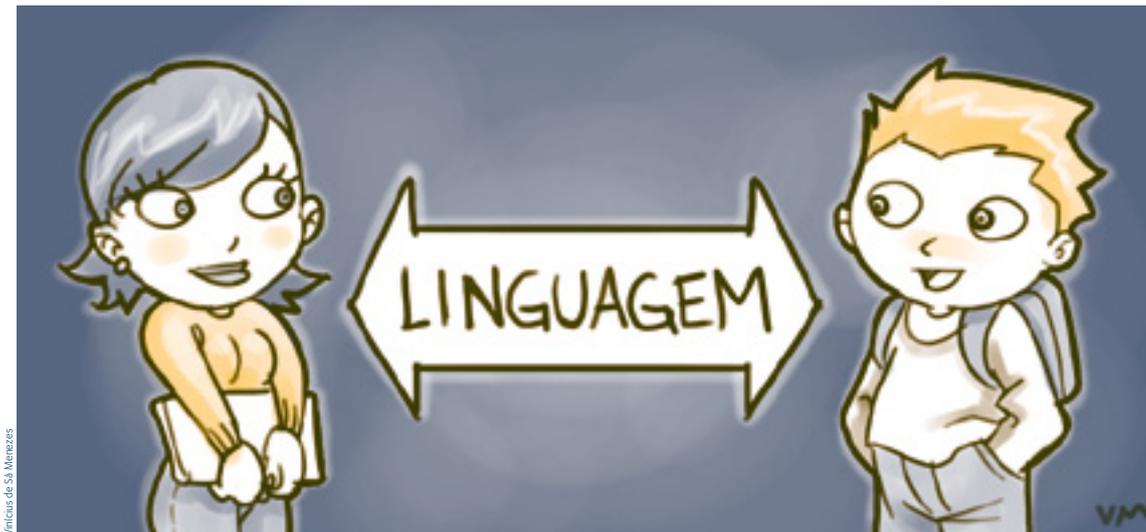


Figura A.4: Língua como elo de Ligação

Conforme Mussalim e Bentes (2001), ao abordarem a concepção de Benveniste, destacam que ele procura estabelecer relações homogêneas entre a estrutura de língua e a estrutura da sociedade. Essas relações parecem instituir uma visão simplista das coisas, pois sociedade e língua têm organizações estruturais diferentes.

Este mesmo autor ainda afirma que a língua permite ao homem situar-se na natureza e na sociedade, o homem se situa necessariamente numa classe. Assim, Benveniste articula a questão da relação língua e sociedade no plano geral da construção do humano e, particularmente, no plano das relações concretas estabelecidas na vida social.

Percebemos, então, que a questão da relação entre língua e sociedade é óbvia, porém bastante complexa. Não há consenso sobre o modo como se trata e se explica a questão da relação entre linguagem e sociedade, contudo o lugar reservado a essa consideração constitui um dos grandes "divisores de águas" no campo

da reflexão da lingüística.

Mussalim e Bentes (2001), ao analisarem a perspectiva de Bright - considerado o mentor do termo Sociolingüística - observam que este autor relaciona a sociolingüística às variações lingüísticas observáveis em uma comunidade e às diferenciações existentes na estrutura social dessa mesma sociedade, pois o objeto de estudo da sociolingüística é a diversidade lingüística.

Conforme os preceitos teóricos abordados por Bright existe um conjunto de fatores socialmente definidos, a partir dos quais se conjectura que a diversidade lingüística esteja relacionada com:

- a identidade social do emissor ou do falante;
- a identidade social do receptor ou ouvinte;
- o contexto social;
- as atitudes lingüísticas, ou seja, o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento lingüístico.

Visto dessa maneira simples e direta,



Como suporte teórico para ampliar seu conhecimento, recomendamos a leitura de: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Lingüística Domínios e Fronteiras**. V.1 e v.2. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, que está disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.

verificamos que o objeto da sociolingüística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social. O ponto de partida da sociolingüística é a comunidade lingüística e, à medida que esta comunidade é estudada, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou variação, ou seja, em cada comunidade é característico o emprego de diferentes modos de falar, que são considerados como as variedades lingüísticas.



Atividade Final

Para compreender melhor as diferenças e as semelhanças entre as principais noções trabalhadas nesta unidade - SIGNO, SIGNIFICANTE, SIGNIFICADO - será realizada uma atividade no ambiente virtual. Com esta atividade pretendemos estabelecer um diálogo mais próximo para que você possa elucidar com mais clareza as questões relacionadas nesta unidade. Siga as orientações do professor, disponibilizadas no ambiente virtual para a realização da mesma tarefa.

B

LÍNGUA, IDENTIDADE, CULTURA: ELEMENTOS BALISADORES DA ESCOLA PARA A DIFERENÇA

Objetivos da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deverá ser capaz de:

- compreender a Língua como um processo de constituição da identidade do sujeito;
- analisar as relações entre a língua e a cultura como coadjuvantes ao processo de construção dos diferentes grupos sociais;
- relacionar as diferentes interfaces entre a língua, a cultura e a identidade.

Introdução

A abordagem desta unidade está voltada para a compreensão acerca da língua num amplo sistema da constituição dos sujeitos, na sua identidade cultural, a partir da produção social da diferença. Nesse sentido, procuraremos ampliar e aprofundar essa discussão, trazendo

como ponto central o próprio conceito de identidade. Trata-se de privilegiar a marca identitária que se constrói em torno da representação cultural no processo de produção de subjetividade do sujeito.

1 A Língua como Processo Identitário

No instante em que passamos a analisar a identidade dos sujeitos no contexto atual, é relevante que possamos nos remeter aos aspectos centrais que norteiam o discurso em torno do conceito de "identidade", sem perder de vista que este conceito também está sujeito a uma severa crítica. Segundo Hall (2000, p. 103), "se está efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a idéia de uma identidade integral, originária e unificada".

Trata-se aqui de pensar a questão da identidade associada ao campo cultural, pois todas as identidades são construídas dentro das culturas e não fora delas. Isso significa que as identidades são produzidas nos discursos culturais, ou seja, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Se tivéssemos que encontrar um conceito para identidade, nessa perspectiva cultural, como a definiríamos?

Para responder a essa pergunta, é necessário entendermos que estamos tomando a noção de identidade a partir do campo cultural, ou seja, não a estamos associando a um terreno puramente psicológico no qual, muitas vezes, identidade é entendida como uma essência, uma coisa da natureza, algo que nasce com o indivíduo e está sempre ali, é sempre a mesma. A identidade cultural ou social é o conjunto

daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos, ou seja, aquilo que eles são. Para muitos autores, do campo dos Estudos Culturais, entre eles, Hall, Woodward, Bhabha, a identidade não existe naturalmente, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto ela não é única, fixa, tampouco estável.

Se estamos relacionando identidade com cultura, ou melhor, entendendo que a identidade é construída por meio da cultura, precisamos definir o que é a cultura. Esse questionamento é bastante complexo e difícil, no entanto vamos tentar trazer alguns elementos que nos ajudem a compreender, ainda que superficialmente, a noção de cultura.

Para a Antropologia, campo especializado no estudo das culturas, não há como estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, não há como determinar que uma cultura possa ter mais valor que outra, pois todas as culturas são antropologicamente equivalentes. É impossível estabelecer algum critério que diga que determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Um exemplo dessa dificuldade de dividir as questões culturais entre o que seria cultura e o que não seria, está no fato de pensarmos como as comunidades de grupos subalternos vivem suas experiências culturais. Poderíamos afirmar que as línguas faladas em determinadas tribos indígenas não são línguas? Há como dizer que a cultura negra é uma cultura inferior? Ou que

Vinícius de Sá Menezes



Stuart Hall, jamaicano de origem, mora na Grã-Bretanha desde 1951 e, por ser migrante, vive no que ele considera "a condição arquetípica da modernidade tardia". Foi um dos fundadores e dirigiu, durante seu período mais fértil entre 1968 e 1979, o centro que foi o berço dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham (Inglaterra), de onde se transferiu para a Open University. Sua trajetória deságua, nos últimos vinte anos, na preocupação em repensar a cultura no meio de uma globalização complexa e contraditória.

Estudos Culturais é um campo de teorização e investigação surgido em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. A preocupação central desse campo de estudos está na análise cultural.



Se você tiver interesse em conhecer melhor a teoria dos Estudos Culturais, consulte a obra **HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações Culturais**. Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

as mulheres são mais sentimentais que os homens e que por isso são menos inteligentes?

Todas essas perguntas podem ter respostas tanto positivas, quanto negativas, isso vai depender das representações que vamos construindo sobre esses grupos ao longo da nossa trajetória de vida. Se no transcorrer do nosso cotidiano, somos bombardeados por informações que são veiculadas pelos diferentes

meios de comunicação que, por exemplo, narram os ciganos como sujeitos que são sujos, alcoólatras, promíscuos, que tipo de representação se produzirá sobre esses sujeitos? O mesmo ocorre com os chamados Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, se estamos habituados a vê-los como "coitadinhos", "doentes", "incapazes", o que esperar desses sujeitos?



Figura B.1: Diferentes representações dos sujeitos.

No entanto, todas essas representações, formas como vemos, narramos e produzimos o outro, estão associadas ao campo cultural. Vejamos como isso ocorre no cotidiano da nossa sala de aula. Se partirmos de um currículo, em que a centralidade do trabalho está em atender somente os padrões culturais dos grupos dominantes, é claro que a cultura dos grupos que não se encaixam a essa "cultura normal" será discriminada e normalizada. É o caso, por exemplo, dos alunos descendentes de imigrantes (alemães, italianos, judaicos)

terem que se submeter a um currículo em que as variações lingüísticas são banidas, em nome do "falar corretamente o português". O que dizer então de comunidades lingüísticas que não falam a língua da maioria, como é o caso da comunidade de surdos. Estes, muitas vezes, são obrigados a negarem sua língua, sua identidade, porque o currículo não favorece o desenvolvimento da sua língua, afinal, para muitos, isso não é uma língua, é um conjunto de gestos, de mímicas. Porque língua é a língua oral, aquela falada pela maioria das pessoas.

Como estes, existem muitos outros exemplos da forma como, por meio de um conjunto de representações, algumas culturas são inventadas como "alta cultura" e outras como "baixa cultura". Vale lembrar, como já nos referimos anteriormente, não se trata de entender a cultura a partir dessa divisão, o que estamos tentando mostrar é como essa divisão se estabelece a partir do jogo diário das representações. E mais, cultura não é somente o modo de vida de uma sociedade ou a experiência vivida de qualquer agrupamento humano, ela é um campo de luta em torno da significação do social. Na perspectiva abordada por Silva (2003, p. 134), "a cultura é um campo de pro-

dução de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pelas imposições de seus significados à sociedade mais ampla". Talvez seja por isso que cultura e identidade se constituem num binômio, em duas palavras que não se separam.

Por isso que temos vislumbrado a luta dos grupos minoritários, por meio dos movimentos sociais, em manter sua cultura, sejam os grupos afrodescendentes, as comunidades indígenas, o movimento dos sem-terra, os grupos que apresentam necessidades educacionais especiais (cegos, surdos, cadeirantes, déficit cognitivo, etc), todos estão envolvidos nesse jogo que é a busca de suas identidades sociais e culturais.



Olando Fonseca Júnior

Figura B.2: Discriminação de grupos culturais minoritários

**Atividade - B.1**

A partir dessas primeiras leituras, e analisando a figura acima, envie para o ambiente virtual uma análise sobre Língua, Cultura e Identidade de grupos culturais que são "normalizados" pelos discursos produzidos pela sociedade majoritária. Você também pode selecionar figuras em jornais, revistas, livros ou encarte publicitário.

2 A Língua como Instrumento Cultural

Estamos vivendo numa época de mudanças que afetam as bases culturais nacionais, ou seja, que colocam em xeque questões, até então, inatingíveis. Experimentamos manifestações de gênero, de classe, de etnia, de raça, etc., que provocam outras formas de narrar as questões culturais e identitárias e instituem mudanças na nossa própria identidade. Esse processo pode ser entendido como "duplo descentramento" das identidades, pois somos, ao mesmo, tempo deslocados do nosso mundo cultural e social e também de nós próprios, constituindo assim, conforme Hall (2000), uma "crise de identidade".

Conforme Mercer (apud HALL, 2000, p. 35);

(...) a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Essa crise é vivenciada pelo sujeito na pós-modernidade, sendo que se torna oportuno analisar as suas complicações na estrutura individual, cultural e principalmente social dos sujeitos que lutam para construir e adquirir o respeito de grande parcela da sociedade, junto a uma identidade própria.

Contudo, para que se torne realmente possível um estudo a respeito da identidade e da diferença, é necessário que tenhamos fundamentos referentes às identidades. Para isso, é importante que nos reportemos, também, a alguns aspectos históricos e culturais e, principalmente, a um estudo mais profundo

na determinação e constituição das identidades pelos sujeitos.

Com efeito, Hall (2000, p. 40) menciona que "as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos", ou seja, a relação da identidade com os aspectos recém mencionados referem-se à maneira pela qual nós temos sido representados. O sujeito passa a ser entendido como sendo construído no interior da história e que também está a ela conectado, sendo que, o próprio conceito de sujeito pode ser considerado como uma invenção historicamente determinada.

As identidades adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Sendo a linguagem um fenômeno heterogêneo e dinâmico, é importante a compreensão de que a linguagem é a alteridade e, portanto, não existe a homogeneidade, como não existe em nenhum aspecto da realidade humana. Woodward (2000, p. 18) analisa que

(...) todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. "A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade" (SILVA, 2000, p.32).

A identidade é marcada por símbolos, ou seja, ocorre uma relação entre a identidade da pessoa e o que ela usa, assim como, ela também é relacional. Com efeito, de primeira mão parece complexa essa definição, porém, a identidade necessita, para a sua existência, de algo fora dela, isto é, para a constituição da minha identidade brasileira, eu necessito que existam outras identidades, como a identidade argentina, paraguaia, francesa, alemã, e assim por diante, que, por sua vez, diferem da identidade brasileira, mas, por outro lado, fornecem as condições para que ela exista. Dessa forma, a identidade passa a ser marcada pela diferença e esta se sustenta na exclusão,

isto é, ao passo que sou brasileiro, não posso ser argentino e vice-versa.

Nos estudos de Silva (2000, p. 84),

(...) 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. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade.

A esse respeito, é visto que a língua é um dos elementos centrais na formação, por exemplo, das identidades nacionais. Estas apelam para mitos que as fundamentem, pois sua identidade precisa ser inventada, imaginada em torno de um determinado agrupamento, vindo, assim, a criar laços imaginários que "liguem" pessoas, pois, de outra forma, seriam apenas indivíduos isolados. Entretanto, ao lado da língua são criados também símbolos que identificam a identidade da nação, como por exemplo, o hino, o brasão, aspectos culturais e sociais que a definem como uma identidade.



Figura B.3: Pessoas de diferentes nacionalidades

3 Interface entre Língua, Cultura e Identidade

Hall (2000), ao realizar um estudo referente às concepções de identidade, faz a distinção entre o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Nesse estudo, o sujeito do Iluminismo é caracterizado pela concepção de indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Isso remete à noção de que o centro essencial do eu era a identidade da pessoa. Assim, o sujeito estava centrado na sua concepção identitária.

No que se refere ao sujeito sociológico, como o termo bem menciona, esse sujeito não é autônomo ou auto-suficiente da mesma forma como o sujeito do Iluminismo, porém é constituído na relação com as outras pessoas. Com efeito, essas pessoas, ao constituírem a identidade do sujeito sociológico, mediavam para ele valores, sentidos, símbolos e a cultura.

A identidade do sujeito sociológico estabelece uma relação com o interior e o exterior, ou seja, o sujeito tem uma essência interior considerada como o "eu real", contudo, essa essência é formada e modificada na "interação" entre o eu e o mundo.

Finalmente, o sujeito pós-moderno vivencia uma concepção de que não tem uma identidade fixa, estável, permanente ou essencial. Sendo que a identidade é formada e transformada continuamente, é definida historicamente. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes.

Em parte, a constituição de um sujeito sem uma identidade fixa, revela-se pelo fato de estarmos, também, inseridos numa sociedade de mudanças constantes, rápidas e permanentes. Essas mudanças acabam interferindo de maneira objetiva e direta nas relações entre os sujeitos, em suas concepções e porque não na constituição de suas identidades.

Laclau (apud HALL, 2000, p. 17) afirma que

(...) 'as sociedades da modernidade tardia', são caracterizadas pela 'diferença'; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes 'posições do sujeito' - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

Hall (2000, p.109) aproxima a questão da representação da identidade do sujeito aos aspectos da inclusão/exclusão social quando verifica que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que



Para aprofundar as questões referentes à produção das identidades, a partir do estudo dos três tipos de sujeito relacionados por Hall, consulte a obra HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, que está disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.

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.

Dessa forma, percebe-se objetivamente que as identidades são realmente construídas por meio da diferença, ou seja, para que eu afirme de maneira potencial a minha "identidade" eu a construo na relação com o Outro, ou ainda, com o que falta, ainda que silenciado e inarticulado. Com isso, torna-se possível afirmar que as identidades estão calcadas no interior de um jogo de poder e de exclusão.

Segundo as abordagens de Silva (2000), acerca do que tange a identidade e a diferença, a identidade é aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou homem", "sou branco" etc. e a diferença, em oposição à identidade, concebida como aquilo que o outro é: "ela é velha", "ela é mulher", "ela é branca". Assim, ambas, a identidade e a diferença, são auto-referenciadas de si próprio e ambas simplesmente existem.

Portanto, podemos perceber que identidade e diferença estabelecem uma relação de dependência. Quando afirmo que "sou brasileiro" passo a uma extensa cadeia de "negações", pois, assim, posso interpretar que "não sou russo", "não sou alemão" etc. Porém, no momento em que afirmo que "sou brasileiro", esta afirmação somente me é possível porque existem outros seres humanos que não são brasileiros.

Da mesma forma, quando afirmo que "ela

é Japonesa", estou numa cadeia de negações, pois seria como dizer que "ela não é brasileira", "ela não é argentina" e, principalmente, ela não é o que eu sou. Para tal, Silva (2000, p.75) menciona que

(...) 'em geral', consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Podemos analisar a identidade e a diferença como sendo produtos ou criações sociais e culturais, assim, elas necessitam ser continuamente produzidas. Elas são produzidas por meio de atos da linguagem, isto é, se analisarmos a identidade brasileira, ela é produzida pela linguagem, definindo-a como sendo diferente de outras identidades.

Com efeito, é recorrente a afirmação de que a identidade e a diferença são relações sociais, e que, portanto, estão sujeitas a vetores de força, ou relações de poder. As suas relações não são harmoniosas, mesmo que, sendo interdependentes, elas são disputadas e impostas. Segundo o autor acima citado:

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. A identidade e a diferença estão, pois,

em estrita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (2000, p. 81).

É nessa perspectiva que passamos a abordar grande parte de nossos estudos. Vale lembrar que afirmar a identidade significa também demarcar fronteiras, isto é, simultaneamente passo a incluir e excluir. No instante em que passo a afirmar o que "eu sou", também, significa que passo a afirmar o que "eu não sou".

Diferentemente de nossas concepções, é primordial averiguar que a identidade e a diferença estão relacionadas às formas nas quais a sociedade produz e utiliza as classificações. Estas são realizadas do ponto de vista da identidade, entretanto, dividir e classificar, neste contexto, também significa hierarquizar. O que se percebe é que as classificações são concomitantemente relações binárias, nas quais, não ocorre uma expressão simples da divisão de mundo, e sim, a concepção de duas classes. Nestas classes, certamente ocorrerá uma simetria, ou seja, um dos termos será privilegiado, ocupando uma posição e um valor positivo enquanto que o outro termo receberá um atributo negativo. Nesse sentido, todas as relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de posições binárias, como pode ser observado no exemplo: branco/negro, ouvinte/surdo, masculino/feminino.

Após uma reflexão sobre essas colocações, é perceptível que sempre temos afirmado primordialmente os termos referentes a uma parcela da população que pertence à "norma", para, posteriormente, apresentarmos o atributo "negativo" de uma parcela que se encontra na margem da sociedade. Visto isso, questionamos qual é o critério que se adota para essa relação?

Neste sentido, Silva (2000, p.83) destaca que:

(...) fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e da diferença. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única.

Portanto, analisando dessa forma, é visível que, para esta categorização, ocorre a influência de uma hierarquia do poder instituído como socialmente correto e "normal". Assim, também é possível compreender que a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído.



Figura B.4: A normalização das Identidades

A representação, na perspectiva pós-estruturalista, é uma forma de atribuição de sentido, sendo assim, ela é um sistema lingüístico e cultural. Dessa concepção de representação, ocorre a ligação entre a identidade e a diferença que, segundo Silva (2000, p.91), "é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade". Nesse contexto, no momento em que questionamos a identidade e a diferença, torna-se necessário questionar também os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Cabe, nessa situação, à pedagogia e ao currículo fornecerem oportunidades para a análise crítica e o questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Para Fabris e Lopes (2002, p. 457),

(...) a produção do outro anormal é marcada nos discursos. Produzimos os outros cotidianamente em diferentes espaços sociais, entre eles: o asilo, a fábrica, o hospital, o hospício, as prisões, as escolas e outras maquinarias dedicadas a manter a ordem. Associados a essas instituições existem artefatos culturais que desenvolvem pedagogias que disciplinam o olhar dos sujeitos naturalizando o outro como diferente. Essa diferença está sendo tomada pelo discurso includente da modernidade como algo que sugere a incapacidade e a necessidade de normalização.

Em grande parte dos casos, a identidade, na visão de uma "identidade normal", assume uma forma única, um jeito único de viver suas diferenças, Percebemos isso quando nos deparamos com discursos que exaltam o fato de os negros experienciam sua negritude do mesmo jeito, ou que todos os índios vivem a sua condição de raça da mesma forma. Essas asserções são possíveis no momento em que consideramos a identidade normal como a

única identidade e, a partir dela, todas as outras são classificadas e hierarquizadas. Nesse sentido, apontamos a complexidade e a amplitude em que estão envolvidas as questões acerca das identidades. No aspecto da identidade surda, por exemplo, também não existe uma identidade unificada que abranja uma forma de significar a surdez.

Segundo Fabris e Lopes (2002, p. 459),

(...) os discursos políticos sobre a deficiência silenciam a discussão em torno da alteridade deficiente, que surge ao inventarmos o outro como diferente. Esses discursos reforçam o caráter assistencialista e compensatório lançados pelas instituições destinadas a educar/normalizar os corpos mutilados pela deficiência.

A deficiência é uma construção cultural, que atravessa a materialidade do corpo, "a deficiência é uma das marcas, que por ser considerada especial por um corpo de especialistas e pela escola, colabora com o empalidecimento de outras identidades".

Em outros casos, ocorre um processo em que, além da diferença no corpo, ocorre a invenção de uma possibilidade de aceitação dessa diferença. Por isso, e por muitas outras considerações que serão lançadas no decorrer dessa e de outras disciplinas, é que devemos pensar em vivenciar a diferença como DIFERENÇA, e não apenas pela tolerância, ou pelo convívio pacífico com o diferente.

Uma abordagem sobre a questão da identidade na Pós-modernidade

Ao passo em que analisamos vários aspectos relacionados com a identidade, é relevante estabelecer uma discussão que norteie a questão das identidades na Pós-modernidade, visto que, como já foi mencionado anteriormente, está ocorrendo uma descentralização da identidade do sujeito da pós-modernidade. Para discutirmos com mais profundidade essa questão, vamos fazer uso, na maior parte desse texto, da obra de Stuart Hall.

Para iniciarmos a discussão, podemos nos questionar qual ou quais são os fatores contribuintes para esse processo de descentralização? O que vem deslocando as identidades nacionais no final do século XX? A resposta mais adequada a esse questionamento se encontra num processo de mudança, mais conhecido como "globalização".

Giddens (apud HALL, 2000, p.67), analisa que:

A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Na contextualização de Woodward (2000), a globalização envolve fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, constituindo identidades novas e globalizadas. Nessa perspectiva, entendemos que, através da globalização, a homogeneidade cultural que é proporcionada

pelo mercado global pode acusar um distanciamento da identidade em relação à

cultura e aos aspectos vivenciados por uma determinada comunidade.



Olinda Fonseca Lima

Figura B.5: A homogeneidade cultural e a globalização



Figura B.6

Uma das conseqüências das mudanças na economia global é a dispersão de grupos humanos ao redor do mundo. A migração de trabalhadores, motivados pela necessidade econômica, provoca impactos sobre seu país de origem e também sobre o país de destino e, segundo Woodward, "a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades" (apud HALL, 2000, p.21).

Esse processo de migração tem produzido identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Isso nos remete à concepção de que essas identidades podem ser desestabilizadas e simultaneamente desestabilizadoras.

Para Woodward (apud HALL, 2000, p.24):

(...) as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstruem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza e um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza. As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial.

É importante, a partir do estudo que segue, visualizarmos a concepção de que a identidade nacional é inteiramente dependente da idéia que fazemos dela. Isso significa que não seria possível conhecer todas as pessoas que compartilham conosco a mesma identidade nacional. E, por outro lado, sabemos que uma

O termo **migração** pode ser entendido como: mudar periodicamente, ou passar de uma região para outra, de um país para outro.

identidade nacional é fragmentada, ou seja, existem diversas identidades nacionais que são concebidas pelas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas.

No que se refere aos aspectos históricos da constituição das identidades nacionais, consideramos que a afirmação política da identidade necessita de alguma forma de autenticação, sendo que, em grande parte dos casos, essa autenticação é realizada por reivindicações históricas. Dessa forma, Woodward (apud HALL, 2000, p.27) analisa que:

ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado - possivelmente um passado glorioso, mas de qualquer forma, um passado que parece 'real' - que poderia validar a identidade que reivindicamos.

Nesse sentido, as questões culturais são centrais numa sociedade pós-moderna, pois são elas que permitem o transitar constante de fronteiras. Portanto, os sujeitos que cruzam essas fronteiras sempre falarão a partir de uma posição histórica e cultural específica. É justamente para esse lugar cultural específico que vamos entrar na próxima unidade, tentando discernir, por meio de nossas representações, aquilo que chamamos de diferença e aquilo que instituímos como normalidade.



Atividade Final

Para resgatarmos alguns pontos centrais discutidos nessa unidade, entre eles as questões que envolvem a articulação entre língua, cultura e identidade, assistiremos ao filme "Amor a Primeira Vista". Nele você encontrará inúmeras situações que lhe permitirão visualizar como é produzida a identidade no contexto cultural. Para um maior aproveitamento do filme, será disponibilizado no ambiente virtual um roteiro para que você possa atentar para alguns conceitos centrais desenvolvidos durante essa unidade.

UNIDADE



PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS

Objetivos da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deverá ser capaz de:

- compreender como são constituídas as identidades culturais na modernidade e pós-modernidade;
- analisar a constituição do sujeito multicultural, relacionando aspectos apresentados pelo multiculturalismo e a construção das identidades das pessoas com necessidades educacionais especiais;
- entender como a língua, a cultura e a identidade contribuem na produção social da diferença.

Introdução

Nessa unidade, serão abordadas questões referentes às identidades culturais dos sujeitos situados no contexto da modernidade, bem como da pós-modernidade. A centralidade de nosso trabalho está em compreender o sujeito

a partir do multiculturalismo, relacionando os aspectos abordados nas unidades anteriores que se referem à língua, à cultura e à identidade num amplo contexto das relações de poder.

1 Identidades Culturais na Modernidade

É de fundamental importância provocarmos uma discussão acerca das questões que envolvem o terreno das identidades culturais. Para isso, faz-se necessário uma análise mais ampla dos aspectos relacionados aos temas multiculturais, a fim de aprofundar o que discutimos nas unidades anteriores, ou seja, as noções de identidade, diferença e as implicações da língua na construção da identidade dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, trazemos para o debate alguns elementos que possam problematizar o multiculturalismo, tomando-o como um discurso polissêmico, inscrito nos encontros e desencontros da nossa cultura com a diversidade.

A idéia de uma sociedade multicultural emerge como um dos pilares das sociedades democráticas e plurais, por isso, o discurso do multiculturalismo vem sendo utilizado para falar da possibilidade de convivência harmônica de diferentes raças e culturas. Ao vasculharmos os atuais discursos em torno dessa questão, percebemos uma insistência na utilização de termos como "identidade", "diferença", "diversidade", "igualdade", "dignidade", a ponto de tornarem-se um manual etimológico, quando se trata de falar sobre as questões do outro. No entanto, tal arsenal sustenta-se a partir das chamadas sociedades democráticas, que carregam consigo uma trama discursiva, permitindo trazer à tona um conjunto de enunciados que as caracterizam: participação,

liberdade, igualdade de oportunidades, justiça, pluralismo, respeito mútuo, tolerância e solidariedade, entre outros.

O multiculturalismo parece levantar a bandeira contra as posições homogenizadoras que tendem a tratar todas as culturas a partir de uma medida, de um padrão universal, reivindicando, portanto, a pluralidade. No entanto, o problema surge quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas, o que poderia incorrer no risco de ressaltar "o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando o exótico que demarca sua distância de uma suposta cultura modelar - a européia" (COSTA, 2002, p.03).

Nesse contexto, torna-se impossível o diálogo cultural enquanto cenário de disputa e desaparecem as possibilidades de produção de identidades plurais. Talvez, seja essa uma das possibilidades do multiculturalismo estar associado a um discurso conservador, pois atrelaria as questões culturais dos grupos minoritários - indígenas, afro-descendentes, surdos, ciganos, etc. - à cultura hegemônica. Um exemplo do multiculturalismo conservador pode ser analisado quando percebemos em obras literárias, documentários, filmes, novelas, entre tantos outros textos culturais, representações ocidentais de raça que passam a constituir certas identidades como "os outros", "os marginais", "os anormais". Isso fica evidente no momento em que a branquidade

(supremacia da raça branca) torna-se uma norma invisível, através da qual outras etnicidades são julgadas.

Estamos diante de um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se celebra o multiculturalismo e a diferença, mantêm-se estratégias de colonização e homogeneização cultural, pois, para muitos, ser multicultural pode

"significar apenas o incremento de políticas em que elas devem ser incorporadas, convocadas. Assim, não interessa que tipo de violência se exerça para que esta ilusão se verifique. Esses 'outros' são, simultaneamente, consumidos e transformados em consumidores" (COSTA, 2002, p.03), como, por exemplo, o caso da moda.



Você sabe a diferença entre os termos "multicultural" e "multiculturalismo"? Segundo Hall (2003, p.52): multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original'. Em contrapartida, o termo 'multiculturalismo' é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturalis.



Marcus de Moraes

Figura C.1: Tendência da homogeneização pela moda

O caráter paradoxal do multiculturalismo constitui um dos reflexos mais significativos da crise da Modernidade, pois, segundo Laclau (apud HALL, 2000, p.17), a sociedade pós-moderna, ou da modernidade tardia:

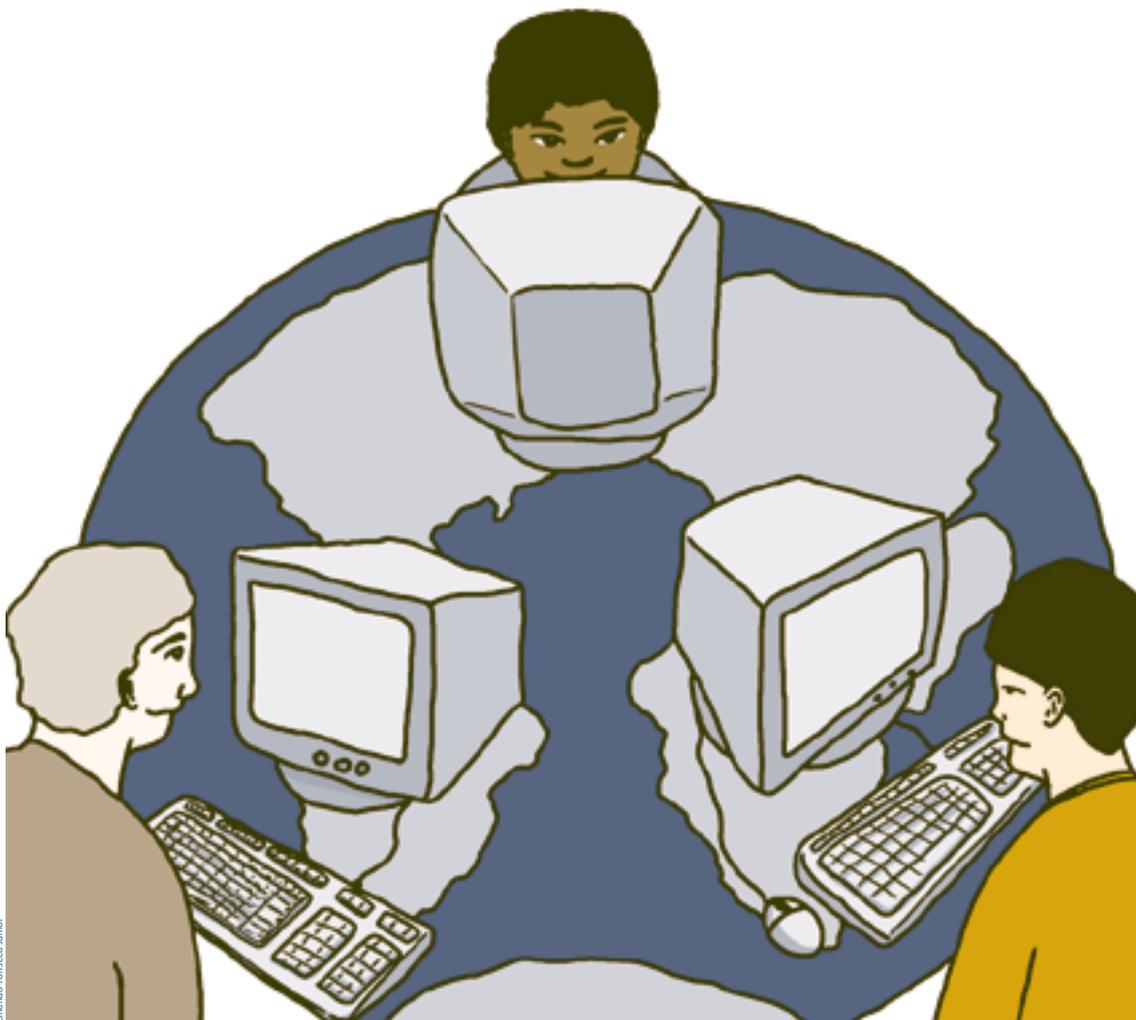
(...) são caracterizadas pela 'diferença', elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes 'posições de sujeito' - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades

podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.

Diante da caracterização dessas sociedades é que inscrevemos e reafirmamos a noção das identidades plurais e multifacetadas, pois, em tempos de descentralização de sujeitos, a estrutura da identidade permanece sempre aberta para as mudanças vivenciadas pela sociedade, as quais passam, dessa forma, a serem assimiladas pelo sujeito e incorporadas na sua vivência e interação social.

A possibilidade de estarmos diante de uma

outra concepção de sujeito faz com que tenhamos que revisar as formas como nossa cultura vem lidando com a diferença, e como essas diferenças são levadas a efeito pela maquinaria escolar. No entanto, antes de mergulharmos nesse cenário tão complexo que nos incita a cruzar fronteiras e a não nos fixarmos em territórios e pertencimentos, vamos procurar entender as condições de emergência que possibilitaram a produção de uma narrativa para que pudéssemos falar de um sujeito descentrado.



Oliando Fonseca Amor

Figura C.2: A idéia de descentralização

No cenário histórico, muitas foram as maneiras pelas quais os sujeitos passaram a se constituir diante das perspectivas sociais, assim:

(...) muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2000, p. 25).

Mediante essa perspectiva, é relevante abrir campos para uma reflexão que Hall (2000) apresenta como um esboço de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento moderno.

Para o autor citado, a primeira descentração importante refere-se às tradições de pensamento marxista. A afirmação de Marx de que "os homens fazem a sua história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas", abriu possibilidades para que seu trabalho fosse redescoberto e reinterpretado. Muitos intérpretes das obras de Marx leram essa afirmação como sendo equivocada, visto que os indivíduos não poderiam, de nenhuma forma, ser os "autores" ou agentes da história, sendo que eles somente poderiam agir com base nas condições históricas criadas por outros, utilizando-se de recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos pelas gerações anteriores.

O segundo dos grandes "descentramentos" se embasa na descoberta do inconsciente por Freud. Sua teoria a respeito de nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos é constituída com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. Este funciona de acordo com uma "Lógica" muito diferente daquela da Razão, arrasa o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada. Ainda, segundo autores como Lacan (apud HALL, 2000), a identidade é algo formado ao longo do tempo, por processos inconscientes.

O terceiro dos descentramentos analisados por Hall (2000) refere-se aos estudos de Ferdinand Saussure. Para Saussure, nós não somos, em nenhum sentido, os 'autores' das afirmações que fazemos, porém utilizamo-nos da língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. Nesse caso, é importante fazer uma conexão com a unidade A desta disciplina, na qual são expostas as idéias de Saussure.

Outro descentramento ocorre com relação aos estudos do filósofo e historiador Michel Foucault (apud HALL, 2000, p.42), o qual afirmava que:

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que 'policiam' e disciplinam as populações modernas - oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante.

Você Sabia?

Para recuperar seu conhecimento sobre Marx e sua filosofia, consulte o caderno didático da disciplina de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II.

Você Sabia?

Para retomar Freud e de sua teoria, veja em seu caderno didático da disciplina de Psicologia da Educação I e os artigos presentes no seguinte endereço eletrônico: <http://www.psiqweb.med.br/persona/freud.html>

Nesse sentido, para Foucault, esse objetivo se detém em manter a vida, as atividades, o trabalho e o lazer do indivíduo sob uma disciplina.

O quinto descentramento abordado por Hall (2000) se estrutura no impacto provocado pelo feminismo como uma crítica social. Esse movimento teve uma abrangência ampla no que se refere ao público e ao privado, construiu uma ampla contestação política, politizou a subjetividade, a identidade como um processo de identificação e também questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade.

O que pretendemos mostrar com essas

mudanças conceituais é justamente os efeitos do deslocamento de um sujeito centrado, visto como possuidor de uma identidade fixa e estável, portanto, o SUJEITO ILUMINISMO, para um sujeito descentrado, constituído de identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas: o SUJEITO PÓS-MODERNO.

A explicitação dessas cinco formas de descentramentos do pensamento moderno adquire aqui certa importância, pois possibilitará uma deslocalização das identidades e uma leitura crítica acerca das chamadas políticas multiculturais, além de sua relação na produção das identidades das pessoas com necessidades educacionais especiais.



Vinícius de Sá Menezes

Michel Foucault, filósofo francês, nascido em 1926, em Poitiers, França. Segundo estudiosos de sua obra, Foucault "foi aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e os assim chamados sujeitos modernos" (Veiga-Neto, 2003, p. 17).

2 Constituição do Sujeito Multicultural

A prática do multiculturalismo em muitos contextos mundiais vem se tornando simplesmente uma questão de atitude ou, num âmbito mais acadêmico, um enfrentamento de discursos, com o objetivo de desviar a atenção das injustiças sociais, das práticas hegemônicas, que configuram o mapa social dos países da América do Norte.

Não é nesse contexto nem nesse sentido que gostaríamos de abordar a questão do multiculturalismo na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; pelo contrário, a preocupação desta discussão é abordar a questão da educação multicultural como uma diferença política, e não apenas como diferenças lingüísticas físicas, sensoriais, entre outras. Estamos diante de processos culturais de caráter ambíguo e é nesse contexto que devemos analisar as conexões entre educação e multiculturalismo.

O chamado multiculturalismo é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do norte. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura nacional dominante (SILVA, 1999, p.85).

Para tanto, é necessário que tenhamos a compreensão de que com o que foi tratado anteriormente, falar de multiculturalismo significa trazer para a discussão diferentes noções de multiculturalismo, ou seja, os diferentes tons e nuances que esse conceito assume ao ser proclamado, defendido e anunciado. Nesse sentido, apresentamos, a partir de MaClaren (1997), cinco formas de multiculturalismo:

1) Multiculturalismo Conservador

- Insiste na assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria. Estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca.

- Recusa-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade, ou seja, situa a branquidade como uma norma invisível.

- É monodiomático. A única língua possível é a língua do grupo dominante, portanto oposto a programas educacionais bilíngües.

- O conhecimento elitizado não é questionado. O pré-requisito para "juntar-se à turma" do multiculturalismo conservador é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura.

2) Multiculturalismo Liberal

- Busca integrar os diferentes grupos culturais, o mais rápido possível, à sociedade majoritária. Baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas

culturais particularistas apenas no domínio privado.

- Humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades, com os padrões culturais ocidentais.

- Essencializa as diferenças culturais, portanto, ignoram a construção histórica e cultural da diferença. Assume-se, com frequência, que exista uma "fêmea" autêntica ou uma experiência ou uma maneira "afro-americana", "latina" de estar no mundo. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas.

3) Multiculturalismo Pluralista

- Avaliza as diferenças grupais em termos culturais e concede direito de grupos distintos a diferentes comunidades, dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal.

4) Multiculturalismo Corporativo

- Busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro.

5) Multiculturalismo Crítico ou Revolucionário

- Enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

- Enfatiza o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade.

- Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual.

- Atenta-se à noção de diferença. Diferença

é sempre um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia.

Silva (2000) coloca que essa perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma outra concepção que poderia ser chamada de materialista. Para esse autor, na concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo, ela não é uma característica natural e, além disso, é sempre uma relação, ou seja, não se pode ser diferente de forma absoluta. No entanto, uma perspectiva materialista, inspirada no marxismo, enfatiza "os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade, baseados na diferença cultural" (ibid. p.87).

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, pois são essas que, antes de qualquer coisa, obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Segundo Silva (1999, p.85),

(...) a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo.

Não podemos perder de vista que é justamente esse caráter ambíguo do multiculturalismo que permite representá-lo como uma importante ferramenta de luta política, pois ele permite trazer para o campo político as questões culturais que estavam associadas, durante muito tempo, ao campo da Antropologia.



Para um aprofundamento sobre as diferentes formas de multiculturalismo, recomendamos a leitura de MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Ed. Cortez, 1997, que está disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.



Figura C.3: Retrato da desigualdade entre alguns países, exemplo, pobreza, recursos tecnológicos, etc...

Diante desse emaranhado de formas de representar o multiculturalismo, cabe questionar quais as implicações que essas diferentes representações provocam no terreno das identidades. A possibilidade de trabalhar com as idéias do multiculturalismo crítico nos permite optar pelo caminho em que as identidades dos sujeitos com necessidades especiais são produzidas, a partir do conceito de diferença e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles que são considerados como "outros", daqueles que parecem estar "fora do lugar". No entanto, devemos considerar que a diferença vem sendo interpretada historicamente através do discurso da diversidade, da variedade e também da deficiência.

Burbules e Rice (1993) apontam para a noção de diferença, interpretada por Derrida. Segundo os autores, Derrida trabalhou com o termo *différance* para indicar uma espécie diferente de diferença:

A différance é uma estrutura e um movimento não mais concebidos na base da oposição presença/ausência. A différance é o jogo sistemático da diferença, dos traços de diferença, do espaçamento por meio do qual os elementos são relacionados entre si (apud BURBULES E RICE, 1993, p.182).

Tentando interpretar esse conceito, sob o domínio das teorias sociais e relacioná-lo com o campo da Educação Especial, podemos entender, por exemplo, que surdez, enquanto uma diferença, nega a atribuição puramente externa de ser surdo a alguma característica

marcante, o fato de não ouvir. Neste contexto, a diferença não é entendida como oposição: diferenças são sempre diferenças, que se constituem num processo ativo de identificação e produção de subjetividades.

O conceito de diferença, abordado pelo multiculturalismo crítico, aproxima-se das idéias anteriormente expostas, compreendendo-a como uma política de significação. Assim, o multiculturalismo crítico distancia-se de outros multiculturalismos (conservador, o humanista liberal, liberal de esquerda) que vêem a diferença, como uma "obviedade cultural", uma "marca de pluralidade". O olhar dedicado às diferenças por essas formas de multiculturalismos as vê enquanto falhas e trabalham com o intuito de selar as lacunas da diferença. Isso somente é possível porque a diferença, nesses contextos multiculturais, é tratada como essência que existe independente da história, da cultura e do poder.

Não interpretar as diferenças como oposições significa entendê-las a partir do conceito de Ebert "a diferença não é uma obviedade cultural, tal como: negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas" (apud MACLAREN, 1997, p.79). Portanto, ser cego não é oposto de ser vidente, não é nessa lógica binária que discutimos uma educação multicultural para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e

reproduzidas através de relações de poder. Segundo Silva (1999, p.88),

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e "toleradas", elas devem ser colocadas permanentemente em questão. Uma educação preocupada com uma política da diferença não se limitaria a ensinar somente a tolerância e o respeito, por mais nobre que sejam esses sentimentos, mas insistiria, em vez disso, "numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade".

Portanto, a escola e o currículo não devem ficar alheios à discussão multicultural. É nesse contexto que se pode observar que a diferença e a diversidade são vistas como sinônimas, fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, essa forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia da assimilação. Nessa visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo.

Entendendo a diversidade "como condição de existência", fica útil e fácil reconhecê-la. No entanto, o que os grupos culturalmente diferentes esperam dessa questão é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras, como é o caso de se eleger um conteúdo curricular em nome de uma política cultural nacional, deslegitimando e excluindo valores de outros grupos sociais.

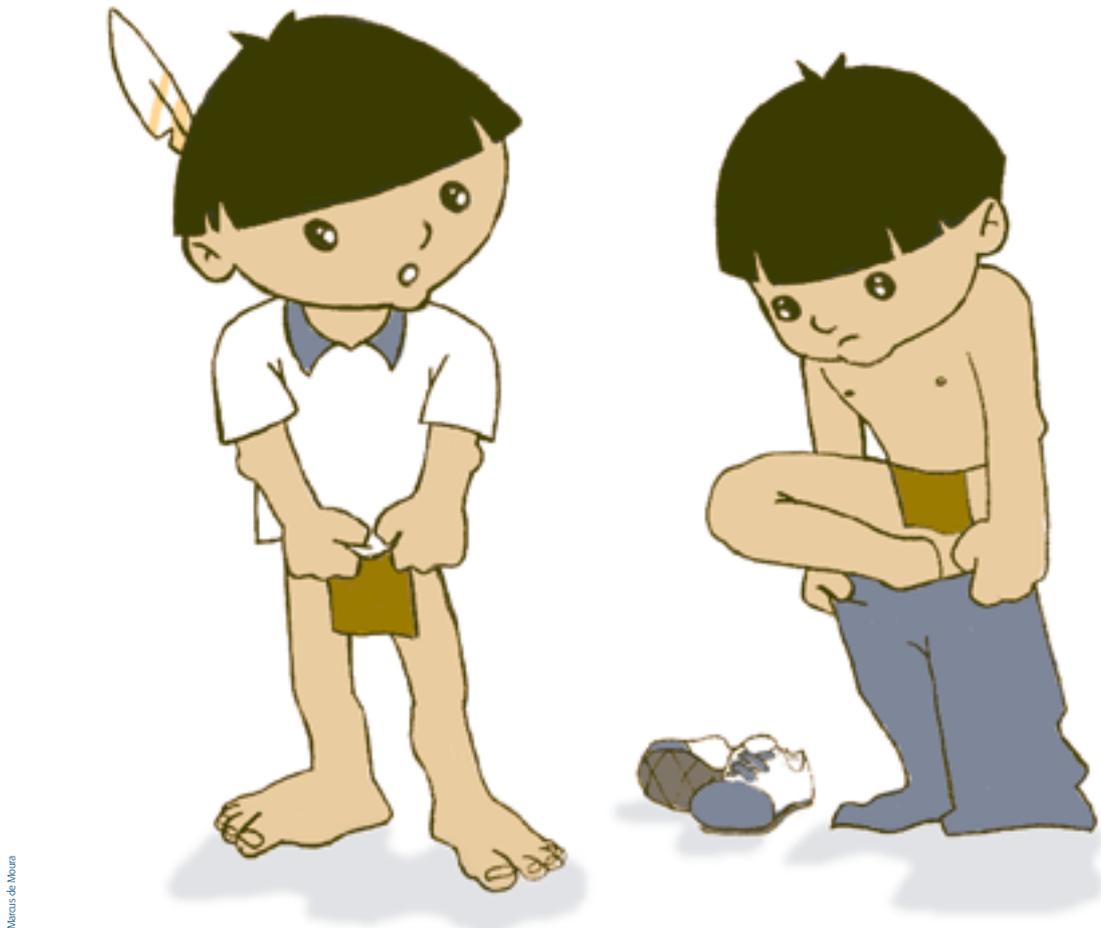


Figura C.4: Indígenas, sendo expostos massivamente a cultura ocidental

Numa atmosfera de educação multicultural, é preciso resgatar em nível de política educacional as culturas negadas e silenciadas no espaço escolar, não apenas fazendo referência a elas enquanto culturas isoladas, em determinados momentos e datas específicas, constituindo um currículo reduzido a determinadas lições e unidades didáticas, ou como chama Santomé (1995), "currículos turísticos", mas questionando as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais.

Portanto, a possibilidade de construção de

um currículo multicultural na escola não pode ficar externa às relações de poder existentes entre as diferentes culturas que compõem o cenário educativo, como também não pode ser concebido como uma simples convivência entre essas culturas, pois, a partir de uma perspectiva multiculturalista crítica, "não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem a anuncia" (SILVA, 1999, p.90).

A idéia de pensar uma educação multicultural deve ser uma luta política não só dos grupos culturalmente diferentes, mas ela tem que estar na agenda das políticas públicas educacionais, propondo novas diretrizes, principalmente para o ensino dos grupos étnicos e dos PNE's, trazendo importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, formação de professores e diferença. Uma política multicultural nos faz lembrar que a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente, para isso é preciso, principalmente, refletir acerca das formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.



Atividade - C.1

Eleja um texto (jornal, revista, livro, letra de música, texto curricular) que aborde algum tema cultural e faça uma análise a partir das cinco formas de multiculturalismo citadas no texto por McLaren (1997). Tente identificar nesse texto quais as formas de multiculturalismo que ele expressa. Essa atividade deverá ser disponibilizada no ambiente virtual conforme as orientações do professor.

3 Língua, Cultura e Identidade: produção social da diferença

À medida que analisamos a questão das identidades culturais, torna-se imprescindível refletirmos acerca da identidade nacional, talvez, convenha perguntarmos: como as identidades nacionais vêm sendo afetadas pelos processos de globalização e, por sua vez, pelos deslocamentos culturais?

Podemos perceber que nas sociedades modernas as culturas nacionais se constituem em um dos principais elementos de identificação, pois quando nos definimos, automaticamente fazemos uma ligação com nossa nacionalidade, ou seja, somos brasileiros

ou alemães ou ingleses. No entanto, com isso não queremos dizer que nascemos com essa essência, não estamos afirmando que as identidades nacionais estão biologicamente inseridas nos sujeitos, elas são formadas e transformadas no interior de nossas representações. Nesse sentido, quando mencionamos ser brasileiros, sabemos o que isso significa pela forma como a "brasileiridade" é representada, ou melhor, pelo conjunto de significados atribuídos à cultura nacional brasileira.



Olando Fonseca Júnior

Figura C.5: Elementos que reportam à cultura brasileira

Nessa perspectiva, Schwartz (apud HALL, 2000, p.49) analisa que:

As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade.

Historicamente, nas sociedades mais primitivas, o aspecto da lealdade e da identificação nacional era atribuído a grupos minoritários como tribos, religiões e regiões caracterizadas por uma colonização, porém na atualidade esses aspectos encontram-se vinculados às culturas nacionais. Para Hall (2000, p.49),

a formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional .

Considerando as afirmações feitas, verifica-se que as culturas nacionais são compostas de símbolos, representações e instituições culturais. Assim, como estudamos em unidades anteriores, a linguagem tem uma relação complexa com a sociedade, pois ela constitui o ser humano e o auxilia no seu convívio interpessoal, contribui com a cultura nacional, que nada mais é do que um discurso veiculado pela linguagem. Dessa forma, Hall ressalta que "as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a 'nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades" (2000, p.51).

Com efeito, é relevante destacar que podemos perceber diferenças culturais significativas entre as nações, entretanto essas diferenças se constituem na forma pela qual essas nações são pensadas ou imaginadas. Para Powel, "a vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação" (apud HALL, 2000, p. 51).

Para entender como a identidade nacional funciona, como um sistema de representação requer que aprofundemos a idéia de como é contada a narrativa da cultura nacional, são necessários alguns elementos, apontados por Hall (2000), que nos ajudarão a tecer essa história.

Um dos elementos diz respeito à questão da narrativa da nação, ou seja, a forma pela qual ela [a nação] é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essa perspectiva se fundamenta na maneira pela qual as experiências, as lutas, as perdas, os fatos históricos, os símbolos e os rituais dão sentido à história da nação e, simultaneamente, à existência dos sujeitos que a ela pertencem.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que "há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade" (HALL, 2000, p.58). Nesse aspecto, o autor afirma que a identidade nacional é representada como primordial, isto é, a essência do caráter social é imutável, com uma existência e significação inflexível. Ela, a identidade nacional, está lá, desde o nascimento, resistindo a todas as mudanças, é eterna.

Ele aponta para a questão de que a identidade nacional, muitas vezes, está baseada na idéia de um povo. Nesse sentido,

Segundo o dicionário "Novo Aurélio do século XXI", **Vernácula** significa linguagem genuína, correta, pura, isenta de estrangeirismos. Como adjetivo, significa algo próprio da região a que está, próprio do país, nacional (1999).

percebemos que os discursos que abordam a questão da identidade nacional não é novo, pelo contrário, "ele constrói identidades que são colocadas de modo ambíguo, entre o passado e o futuro" (ibid., p.61). Cabe aqui, problematizarmos o conjunto das relações de poder que teimam em unificar ou colocar sob véu da igualdade, talvez em nome de uma cultura nacional, sujeitos que de uma forma ou de outra escapam das identidades hegemônicas, sujeitos que, muitas vezes, sentem-se aprisionados numa identidade cultural, simplesmente por serem representados como pertencentes à mesma e à grande família nacional. Muitas vezes, em nome desse sentimento de pertencimento "nacional", vislumbramos estratégias de normalização, fixação e unificação de identidades e diferenças.

Nesse sentido, no momento em que nos debruçamos a discutir os deslocamentos das identidades nacionais, é importante levar em consideração a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade. Para tanto, não podemos perder de vista que ambas, identidade e diferença, se produzem nos discursos que são narrados nas relações de poder. Isso significa que as identidades compostas no grupo são negociadas entre seus componentes e a experiência que cada um possui. Esse conjunto de elementos culturais constitui as identidades e, como nos coloca Perlin (1998, p.21), "a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive".

Nesse contexto, as diferenças precisam ser

entendidas a partir dos processos de significação, da mesma forma que ocorre com as identidades, ou seja, tanto as identidades quanto as diferenças não são produzidas naturalmente, mas nas relações sociais diárias. Se analisarmos, por exemplo, a identidade surda e se partirmos da representação da surdez como diferença, temos o resgate da diferença caracterizada por um processo de diferenciação, o qual constitui a base da produção das particularidades de uma cultura. Segundo Rangel e Stumpf (2004, p.87),

A ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, de práticas e instituições sociais.

Diante dessa perspectiva, cabe resgatarmos a questão da identidade com o poder, sendo que ela se estabelece através de relações de poder. No caso da comunidade surda, é perceptível seu interesse no respeito as suas diferenças, às singularidades como é o caso, por exemplo, da centralidade da Língua de Sinais na educação dessas pessoas, do respeito aos aspectos históricos que permeiam a cultura das comunidades surdas, e, principalmente, do respeito a sua identidade, passando a ser vista socialmente como uma identidade diferente e não deficiente.

Quando nos reportamos ao estudo das questões que norteiam também aspectos culturais referentes a determinados grupos sociais, verificamos a fragmentação dos discursos da cultura moderna. Assim, no interior de cada grupo cultural ocorre uma tensão de

sobrevivência cultural, do direito de ser diferente. Esses aspectos são amplamente perceptíveis, no que se refere aos surdos, paralisados cerebrais, homossexuais, e outros grupos que lutam para conquistar seu espaço social e cultural. No entanto, não podemos deixar de continuar problematizando a normalização das identidades e das diferenças.

É visível o quanto a sociedade de normalização prima pelo belo, pelo perfeito e imprime, junto aos sujeitos, um ideal de beleza, de cor, de religião, portanto um ideal de normalidade. Será a diferença de cor um contribuinte para a classificação dos sujeitos como aptos a desempenhar tarefas de significativa importância? Por que os homossexuais devem ser vistos como transmissores de doenças? Qual a diferença em usar a língua oral e a Língua de Sinais?

Nessa perspectiva, é relevante analisarmos a questão da norma como um dispositivo que regula, classifica e disciplina os sujeitos. Portanto, para a norma, "cada indivíduo torna-se um caso", porque, à medida que ele é descrito, mensurado e comparado a outros e a si, em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado.

Pensar no surdo, no cego, no homossexual, no índio, como um caso da norma, é vê-los num processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que os individualiza, torna-os comparáveis; portanto, ao classificar, no caso da surdez, os indivíduos surdos como portadores de surdez "leve", "moderada", "profunda", dá-se uma visibilidade aos desvios e às diferenças que os distinguem entre si e em comparação com os outros. Nesse processo, podemos dizer

que a norma igualiza, ou seja, ela permite que cada indivíduo seja comparável a outro, e assim, ela fornece uma medida comum.

As noções de "anormais", "deficientes", "portadores de necessidades educativas especiais" não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm.

Assim, pode-se afirmar que o ouvinte, tal como o surdo, o cego, tal como o vidente encontram-se na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. A norma é voraz, capta tudo, não há meio de fugir dela, ela opera sem exclusão. Sujeitos à norma, os surdos já não se opõem por suas qualidades, mas por diferenças no interior da qualidade, ou seja, o ouvinte e o surdo não designam diferença de natureza, mas somente diferenças de graus numa escala de audição.

Desse modo, sob o saber da norma, "nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro" (EWALD, 2000, p. 87). O que acontece é que, ao retirar da exterioridade os surdos, os cegos, os deficientes mentais, através do exercício constante da descrição, da classificação, do diagnóstico - para normalizá-los e discipliná-los -, a norma também enquadra-os a uma distância que não lhes permite aproximar-se do normal, ou seja, do centro da norma. Assim, "ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu" (VEIGA-NETO,

2001, p. 08).

Segundo Davis (apud SILVA, 1997, p. 08), a noção de norma e de normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, como diz o autor, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, ele localiza a gênese da idéia de norma e de normalidade nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se aí, associado a noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade.

O conceito de norma aparece ligado ao conceito de "média", o que a distingue da noção de regra, ou seja, norma e regra já não são mais sinônimos, a referência da norma já não é mais o esquadro, idéia de retidão - "aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo" (CANGUILHEM, 2000, p. 95) - mas a média. Trata-se de um princípio estatístico que vai "designar os tipos de regras", uma medida que serve para "apreciar o que está conforme a regra" (ibid.). Sob esse saber, a norma assume um caráter de valorização, toma seu lugar no jogo das comparações, da oposição entre normal e anormal. Portanto, o normal pode ser entendido como aquele que está na média, que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada.

Atividade - C.2

A partir da idéia de que as identidades e as diferenças são produzidas pelos discursos e pelas representações, realize uma entrevista (que poderá ser por e-mail ou presencial) com duas pessoas: uma que apresente alguma diferença (de cor, de opção sexual, sensorial - surda, cega - ou física, analfabeta,..) e outra que corresponda aos padrões de normalidade da sociedade, a fim de analisar que formas de representações circulem nesses discursos. Para realizar essa atividade, será disponibilizada pelo professor da disciplina, no ambiente virtual, uma pauta de entrevista para que você consiga elementos discursivos necessários para fazer uma análise dessas representações.

Identidade e Cultura na Sociedade Moderna

Entendendo a sociedade moderna como uma sociedade de normalização, na qual o imperativo da norma estabelece os padrões de aceitação e inclusão social, como pensar as questões da diferença? Será que o "direito a ser diferente", na atual retórica, distancia-se tanto daquela outra retórica que advogava em favor de uma estratégia de "assimilação da diferença"? Será que poderíamos afirmar que

o discurso da diversidade, que instiga, no "princípio da equidade", o reconhecimento da diferença, está tão longe daquele que pretende transformar a diferença em semelhança, através do anuviamento das diferenças culturais e lingüísticas de grupos culturalmente distintos?

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, a distinção entre os termos "diferença" e "diversidade". Recorremos, num primeiro momento, a um dos instrumentos fundamentais, quando se trata de entender palavras, o dicionário.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), "diferença" significa "qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário"; e "diversidade" é a "qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição".

Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre "diferença" e "diversidade", ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, "diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico" (FERRE, 2001, p. 195).

Percebemos que esse consenso é chave para entender o quanto esses dois termos aparecem como sinônimos nas atuais discussões acerca da educação das pessoas com

necessidades educacionais especiais. Num primeiro plano e numa análise mais rápida, parece não haver nenhum dilema, tampouco ambigüidades nos discursos da igualdade, tolerância e solidariedade. Mas será que essas definições tão precisas não mereciam um outro olhar, ou uma (re) volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que "distingue uma coisa da outra", como uma característica daquilo que está em "desacordo", em "contradição", não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deva ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais astuta, mais refinada - a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. É justamente o ato de "obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras" que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto, dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas mais que outras (BAUMAN, 1998).



Vincius de Sá Menezes

Figura C.6: A alteridade se constitui como um problema

Para o autor citado no parágrafo anterior, a perturbação causada pela presença do outro tem procurado, sob o anseio moderno da constituição da ordem, um espaço onde esse diferente possa ser marcado e, ao mesmo tempo, corrigido, até porque, na ordem harmoniosa e relacional, não há espaço para aqueles que constroem e alteram a serenidade e a tranquilidade dos demais, para

esses demais que são caracterizados pelo espelhismo da normalidade. Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós - os normais, os capacitados, os iguais - e eles - os anormais, os diferentes, os descapitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da

tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. Nesse contexto, somos todos convidados a "neutralizar o poder letal das fronteiras" e começar a nos sentir "sempre do outro lado", colocando-nos "sempre do lado da outra parte" (ibid).

A possibilidade de viver a "deficiência do outro" é abordada nesses materiais e nesses tipos de exercícios como uma forma de amaciar os possíveis atos de rejeição e discriminação para com o deficiente, visto que esses atos, na sua maioria, são entendidos como sentimentos que constituem "distúrbios psicológicos". Portanto, nessa estratégia didático-pedagógica reafirma-se uma espécie de terapêutica que consiste em "tratar psicologicamente essas atitudes inadequadas". Isso significa que "a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes" (SILVA, 2000, p. 98).

No entanto, esse autor alerta para o quanto essas estratégias se resumem em simplesmente apresentar para os estudantes formas superficiais e distantes das diferentes culturas, tornando o outro um dado exótico e curioso do currículo. Como já nos referimos anteriormente, essas estratégias não questionam as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças e das identidades culturais. É, nesse sentido, que a apresentação do outro, do deficiente, nessas atividades de simulação, "é sempre suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância" (ibidem).

Se viver a experiência do outro, a deficiência do outro, significa aprender a perceber, conviver e tolerar esse outro, também pode significar ser indiferente e intolerante frente ao outro. Literalmente falando, tolerar significa "suportar com indulgência; aceitar, demonstrar capacidade de suportar, de assimilar" (HOUAISS, 2001). Portanto, tolerante é aquele que suporta alguém, que é capaz de admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às suas. No entanto, a ação de tolerar coloca o tolerante numa posição simétrica de poder, ou seja, permite que ele demarque uma separação que não significa simplesmente uma distância, mas uma diferença nas relações de poder. Aquele que suporta, que tolera o outro é o mesmo que o hospeda, que o recebe; portanto é aquele que pode depreciá-lo, julgá-lo, aceitá-lo ou não.

Pensar em uma pedagogia que trate das questões do outro significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas para a diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção "diferença" não substitui, simplesmente, a de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos a de deficiência ou de necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. Segundo Skliar (1999), a possibilidade de entendimento da noção de diferença poderia estar inscrita em algumas marcas:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade"; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como

um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (p. 22).

Ao estabelecerem-se essas marcas, podemos distinguir o quanto algumas políticas voltadas para a educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais se afastam da noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera, e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças.

No território da norma, não há espaço para o selvagem, para aquele ou aquilo que não conhecemos, para o que fica na exterioridade. Os saberes que se instituem com a modernidade, estabelecem-se nessa busca do exterior para colocar tudo na ordem, onde cada coisa ocupa seu justo lugar.

Na sociedade moderna e, então, normativa, tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí a necessidade constante de estar ordenando e normalizando. No entanto, trata-se de um modelo de ordem que se

desloca - portanto, que gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se "indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos" (BAUMANN, 1998, p. 20).



Atividade Final

Durante esta disciplina, trouxemos para a discussão alguns pontos centrais, entre eles destacamos:

- a) A noção que língua e linguagem não significam a mesma coisa e que as línguas são plurais, heterogêneas e variadas.
- b) A idéia de que cultura não é somente o modo de vida de uma sociedade ou a experiência vivida de qualquer agrupamento humano, ela é um campo de luta em torno da significação do social.
- c) A problematização de que identidade e diferença são processos inseparáveis e que são produzidas por nós nos contexto das relações culturais e sociais.

A partir da conjunção desses três pontos, produza um texto de até três laudas, relacionando-o com elementos vivenciados no cotidiano de nossas relações.

Disponibilize o texto no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Referências

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. A Sociolinguística parte 1. In: MUSSALIM, MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. V.1 e v.2. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 9ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BURBULES, Nicholas. RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz T. (Org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.143-172.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHOMSHY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

COSTA, Marisa Vorraber. **Babel e uma conversa sobre diversidade e multiculturalismo**. <http://www.ufrgs.br/neccso>. Texto capturado em 2002.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do século XXI o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações Culturais. Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Maura C. FABRIS, Eli T. O Olhar do cinema sobre a diferença. In: LOPES, Luiz Paulo M. BASTOS, Lílina C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p.451-468.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguagem e Classes**

Sociais: Introdução crítica à Teoria dos Códigos Linguísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Movimento, 1975.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.).

Introdução à Linguística. Domínios e Fronteiras. V.1 e v.2. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Linguística.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

PERLIN, Gladis T. Identidades Surdas. IN: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

RANGEL, Giseli. STUMPF, Mariane Rossi. A Pedagogia da Diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Katryn Marie Paceco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e Escrita:** no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p 86-97.

ROMAN, Jakobson [et all.]. **Língua, Discurso, Sociedade.** São Paulo: Global, 1983.

SANTOMÉ, Jurgo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-178.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia da normalização do corpo. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.º 8, jul./dez., 1997, p. 03-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de**

Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-72.

