

CURRÍCULO, NARRATIVAS CULTURAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Gilcilene Dias da Costa

Universidade Federal do Pará
Brasil

Resumo

O presente texto tece conexões entre currículo, identidade e diferença, a partir de uma abordagem analítica de narrativas culturais e textos literários publicados na Revista Nova Escola, sessão *Era uma vez...*, inter-relacionados ao campo da educação. Situado na perspectiva dos Estudos Culturais, analisa os efeitos produzidos pela Revista em seus usos pedagógicos extraídos a partir das narrativas culturais de Luís Fernando Veríssimo (Crônica: *Pechada*), Patativa do Assaré (Cordel: *A Seca e o Inverno*) e Thiago de Mello (Conto: *O Temporal no Amazonas*). Problematisa os modos de *invenção* de uma cultura e o arquétipo da “autenticidade” cultural, e reabre a necessidade de cruzamentos interculturais com vistas ao respeito às diferenças e às variações sociolinguísticas que configuram a pluralidade cultural do povo brasileiro.

Palavras-chave: Currículo. Narrativas Culturais. Identidade. Diferença. Educação.

Abstract

This work aims at linking the topics curriculum, identity and difference, from an analytical approach of cultural narratives and literary works published in the journal Revista Nova Escola, in the section named *Era uma vez...*, and which are inter-related to the educational area. From the perspective of Cultural Studies, it examines the effects produced by the journal in its pedagogical usages, taken from the cultural narratives by Luis Fernando Veríssimo (Chronicle: *Pechada*), Patativa do Assaré (Cordel: *A Seca e o Inverno*), and Thiago de Mello (Short-story: *O Temporal no Amazonas*). It discusses the means used for *inventing* of a culture as well as the cultural “authenticity” archetype. It also brings about the need for intercultural crossings in order to respect the differences and sociolinguistics variations, which are part of the Brazilian people cultural diversity.

Key-words: Curriculum. Cultural narratives. Identity. Difference. Education

Introdução

Estabelecer conexões entre currículo, identidade e diferença a partir da análise de narrativas culturais e textos literários em suas interfaces com a educação, constitui o objetivo principal deste artigo. A problematização dos conceitos de “autenticidade” ou “essência” cultural, bem como dos modos de *invenção* e significação de uma cultura, serve de base para a construção de discursos outros que subvertem a visão representacional da cultura, em favor de um pluralismo cultural que nos constitui enquanto povo ou sociedade. Com isso, é possível reescrever as histórias nos textos que se lê, de modo a desafiar as estratégias discursivas que fazem com que aspectos peculiares de uma cultura funcionem como identidades referenciais ou universais, em oposição às manifestações das diferenças.

Como pressuposto argumentativo deste trabalho, partimos da coexistência conceitual entre *identidade e diferença* para considerá-las como construções históricas, políticas e sociais inter-relacionadas às formas de poder exercidas por sujeitos e grupos no interior das sociedades. Identidade e diferença são, pois, nessa assertiva, construções sociais e não uma “obviedade” marcada pela coexistência entre culturas. Assim sendo, não podemos tratar os intervalos ou as separações sociais legitimadas entre identidade e diferença como mera formalidade discursiva ou linguística, uma vez que elas partem de ações/motivações que atingem o campo político de nossos modos de pensar, sentir, agir. Se, por um lado, as identidades não podem ser consideradas como totalidades fixas, essenciais ou inalteráveis que acercam os sujeitos e suas relações – algo que Guacira Louro (2000) problematiza como “identidades referenciais” –, de outro, as diferenças não podem ser tratadas como um estado indesejável ou impróprio às identidades ou à “normalidade”, uma vez que as diferenças não são um “desvio” das identidades, mas uma alteridade singular com formas próprias de existência e expressão, ou seja, “diferenças são sempre diferenças” (Skliar, 2000) na sua radical alteridade. Do ponto de vista cultural, as identidades e as diferenças favorecem o encontro cosmopolita e o cruzamento intercultural através de processos como os “hibridismos culturais” (Canclini, 2000) e a “reescrita pós-colonial” (Bhabha, 1998) que transgridem os textos canônicos e a ideia de mito de “origem” de uma cultura.

O material empírico analisado¹ refere-se a gêneros textuais do tipo literário publicados sequencialmente na Revista *Nova Escola*, sessão *Era uma vez...*, de abril a julho de 2001. São narrativas culturais de autoria de três importantes nomes da literatura nacional, cada um com sua força e seu estilo, respectivamente: Luis Fernando Veríssimo (Crônica: *Pechada*), Patativa do Assaré (Cordel: *A Seca e o Inverno*) e Thiago de Mello (Conto: *O Temporal no Amazonas*). Nesses textos, os escritores de cada região (no caso, Sul, Nordeste e Norte) narram as suas culturas e identidades utilizando formas de expressão que vão além das conhecidas “representações” ou “estereótipos” sobre essas regiões, abrindo espaço para uma multiplicidade de leituras que rompem com a fixidez das chamadas “marcações identitárias” (Veiga-Neto, 2000b). As análises problematizam os modos de *invenção* de uma cultura, especialmente aqueles associados aos conceitos de “autenticidade” ou “essência”, e reafirma a necessidade de cruzamentos interculturais com vistas ao respeito às diferenças culturais e às variações sociolinguísticas que configuram a pluralidade cultural do povo brasileiro.

A Revista *Nova Escola* – artefato pedagógico de ampla produtividade e divulgação nacional entre escolas e professores – tem sido objeto de frequentes pesquisas no campo da educação, dada a influência que exerce nas práticas educativas de profissionais do ensino em todo o país. No que diz respeito ao recorte específico da abordagem deste texto, interessa problematizar a produtividade discursiva da Revista por meio dos aparatos textuais que ela veicula em sua interação com o público leitor. O estudo se apoia na perspectiva dos Estudos Culturais e nas contribuições de Michel Foucault sobre a noção de discurso. Intriga, especialmente, o modo como a Revista veicula uma cadeia de validação discursiva que age com tamanha rapidez, incidindo na produção de representações culturais relacionadas a certos padrões identitários, com suas novas [e velhas] formas de nomear o *outro*, o diferente na educação. Desse modo, busca-se interrogar o pressuposto do arquétipo da “autenticidade” cultural – denominado por Duschatzky & Skliar (2001) como “mito da consistência cultural” – instituído como “marca” ou “referência” identitária produtora de estereótipos culturais que decalcam as identidades e marginalizam as diferenças.

No tocante à noção de *currículo*, o texto avança para além do uso acadêmico e escolar que dele fazemos, ao considerar que um currículo se constitui simultaneamente num *artefato cultural e pedagógico* produtor de “práticas de significação” (Silva, 2001) onde coabitam identidades/diferenças, construção/ruína, permanência/nomadismo – características de sua própria “condição babélica” (Larrosa & Skliar, 2001). Envolto às produções sociais de identidades, diferenças, subjetividades, um currículo se forja num *espaço de disputas* aberto à polissemia, à ambiguidade, à indeterminação, à multiplicidade de significados e sentidos. Desse modo, podemos dizer que o terreno social no qual opera o currículo é constituído por uma polissemia de sentidos semeados numa arena de poder em torno de significados, práticas, saberes sociais. “Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas” (Canen & Moreira, 2001, p. 7).

O discurso, essa teia (tecido) de relações construídas entre *saberes e práticas sociais* de linguagens pronunciadas ou escritas, é algo inevitavelmente transpassado por *relações de poder* que institui o que pode ser “admitido” e o que deve ser “interditado” nessa “ordem das leis” que governam os discursos – conforme indicou Foucault em *A ordem do discurso* (2000). De modo que, “entrar” na ordem do discurso (da família, da religião, da ciência, da justiça, do estado, da educação, etc.) já supõe o exercício de um poder que se expressa por uma “vontade de verdade” que atravessa os séculos de nossa história, produzindo o que Foucault nomeou como “sistema de exclusão” (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se” (Foucault, 2000, p. 14).

Era uma vez...

Em sua teia discursiva, a Revista *Nova Escola* desenvolve estratégias pedagógicas a partir de narrativas, contos, crônicas, etc., mostrando que é possível trabalhar as identidades e as diferenças culturais nas escolas no intuito de diminuir os preconceitos linguísticos e

culturais e as distâncias de toda ordem que afetam as diferentes regiões do Brasil. Vê-se, conquanto, algum empenho da revista em não sustentar determinadas comparações entre identidades regionais, uma vez que estas geram hierarquias infundadas e acirram as desigualdades sociais, culturais ou de natureza linguística. Longe da tentação do ‘certo’ ou do ‘errado’, do ‘bom’ ou do ‘ruim’, o intuito deste estudo é mostrar como cada cultura produz e institui um conjunto de práticas e de valores que fazem (ou não) sentido à sua gente, estando sujeita a transformações decorrentes dos movimentos internos e dos cruzamentos interculturais que operam como desencadeadores do pluralismo identitário das culturas.

1) Abrindo as sessões de narrativas culturais, na edição da *Nova Escola* de abril de 2001, é publicada uma narrativa de cordel do poeta popular nordestino Patativa do Assaré, intitulada: *Era uma vez... “A seca e o inverno”*. Nesse cordel, estão presentes os contrastes regionais entre Nordeste e o que o escritor chama genericamente de Sul. Em suas rimas, Patativa conta/canta, em linguagem regional, os pesares de seu povo castigado pela seca, mas não só isso; exalta o amor (seu e de seu povo) por aquela região, mostrando as alternativas de vida das pessoas que vivem no semiárido nordestino e que, em decorrência da seca, migram permanentemente em busca de sobrevivência. Eis o Cordel na íntegra:

A SECA E O INVERNO

(Patativa do Assaré)

*Na seca inclemente no nosso Nordeste
O sol é mais quente e o céu, mais azul
E o povo se achando sem chão e sem veste
Viaja a procura das terras do Sul*

*Porém quando chove tudo é riso e festa
O campo e a floresta prometem fartura
Escutam-se as notas alegres e graves
Dos cantos das aves louvando a natura*

*Alegre esvoaça e gargalha o jacu
Apita a nambu e geme a juriti
E a brisa farfalha por entre os verdores
Beijando os primores do meu Cariri*

*De noite notamos as graças eternas
Nas lindas lanternas de mil vaga-lumes
Na copa da mata os ramos embalam
E as flores exalam suaves perfumes*

*Se o dia desponta vem nova alegria
A gente aprecia o mais lindo compasso
Além do balido das lindas ovelhas*

Enxames de abelhas zumbindo no espaço

*E o forte caboclo da sua palhoça
No rumo da roça de marcha apressada
Vai cheio de vida sorrindo e contente
Lançar a semente na terra molhada*

*Das mãos deste bravo caboclo roceiro
Fiel prazenteiro modesto e feliz
É que o ouro branco sai para o processo
Fazer o progresso do nosso país.*

2) Na edição de maio de 2001, o escritor gaúcho Luis Fernando Veríssimo entra na seção *Era uma vez...* com a crônica “*Pechada*”. Nela, Veríssimo satiriza a forma preconceituosa com que geralmente os gaúchos são tratados em suas tradições culturais a partir de uma representação caricaturada produzida e difundida especialmente pela mídia brasileira (gaúcho anda “pilchado”, anda a “cavalo”, toma “chimarrão”, come “churrasco” e fala “bah, tchê, tri legal”, sempre em tom de gozação para muitos).

Na crônica, Veríssimo narra o episódio ocorrido com um aluno recém-chegado do Rio Grande do Sul num outro Estado, o qual aparece vestindo uma camiseta com a frase “Tri legal” e que logo é apelidado jocosamente na escola de “gaúcho” – “*Aí, Gaúcho! Fala, Gaúcho!*”. Observa-se esse tratamento estereotipado já no início da crônica:

*O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Por que era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado. - *Aí, Gaúcho! - Fala, Gaúcho!* (Veríssimo, “Pechada”)*

Ao longo da narrativa, a professora e os demais alunos parecem espantados com o vocabulário “carregado” do gaúcho tentando explicar seu atraso na aula anterior. A professora exigiu: “– *Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu. – Nós vinha... – Nós vínhamos. – Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutra auto. O pai atravessou a sinaleira e pechou*”. Um dos colegas da turma (um garoto “gordo”, mas não menos preconceituoso, conforme assinala Veríssimo) aparece, inclusive, aos risos, imaginando que o gaúcho se parece com um “ET pilchado” – “*Made in Bagé!*”. A professora também é uma das que sorri da situação: embora sequer soubesse o que significava a palavra “*pechou*”, fazia questão de manter alguma “autoridade” no assunto, e mesmo, contraditoriamente, quando já tendo explicado no início da aula ao aluno que reparara na fala diferente do colega gaúcho, “*que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só*”. Disse a professora, após explicar ao aluno que implicara com o gaúcho, que falar “tu” como o gaúcho também era certo. Em suas palavras: “– *Pode-se dizer ‘tu’ e pode-se dizer ‘você’.* Os dois estão certos. Os dois são português”. A narrativa

segue entremeada por risos, espantos, preconceitos, incompreensões. Ao final do episódio, quando tudo parecia estar caminhando para um desfecho compreensivo em termos do atraso do “gaúcho” à aula e do vocabulário por ele utilizado – “o pai pechou” – eis que surge um novo apelido: “pechada”: – “*Aí, Pechada! – Fala, Pechada!*”.

3) No *Era uma vez...* da edição de junho/julho de 2001, é a vez do escritor Thiago de Mello narrar a sua Amazônia, através de um conto intitulado “*O temporal no Amazonas*”. No conto, o autor narra uma de suas aventuras vivida na Amazônia com os índios Maués, durante uma travessia de Ponta Alegre (aldeia dos índios Maués) rumo à Freguesia (uma pequenina comunidade), percorrendo o rio Andirá. Era tempo de cheia numa noite escura e chuvosa com tempestade, em que havia sério perigo de vida para todos os que viajavam naquela pequena embarcação. “*Este vai ser dos medonhos’, disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Morón, um índio meu amigo*”.

Ao longo do conto, Mello revela sua admiração pela sabedoria do jovem índio tuchaua, dizendo ser este “*conhecedor de ervas e amigo das estrelas*”. Dentre outras coisas, o autor procura mostrar como muitas vezes as chuvas e os rios comandam a vida das pessoas que vivem em localidades ribeirinhas na Amazônia, mas também – e principalmente – quer externar duas percepções que teve no momento de sua chegada à Freguesia e que, em sua opinião, precisavam ser expressas. Trecho do conto:

A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. Do coração solidário. A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite. (Thiago de Mello – “O Temporal no Amazonas”)

Os modos de apresentação e de leitura dessas narrativas culturais no interior da revista são orientados por especialistas de cada região correspondente, os quais sugerem tópicos de discussão e aprofundamento a serem trabalhados por professores e alunos da rede escolar. Assim, tem-se:

O texto de Patativa do Assaré, por exemplo, serve como incentivo a muitos estudantes que não conhecem a Literatura de Cordel; serve também como material pedagógico para professores/as que desejem incentivar seus alunos a conhecer a história do Cordel e seus trovadores medievais, bem como desencadear discussões nas aulas sobre problemas sociais como a seca, a fome, o êxodo rural, o desemprego, a falta de moradia, além de conhecimentos sobre a fauna, a flora e o clima regionais.

Através da crônica de Luís Fernando Veríssimo, busca-se ensinar sobre a ética das relações culturais, chamando a atenção para a importância de se respeitar os costumes de outros grupos culturais, inclusive as variações sociolinguísticas de cada região do país.

Considera que “*é preciso deixar claro para os alunos que uma cultura não é superior às outras – da mesma forma que nenhum ser humano tem mais valor que os demais... [e que] a diversidade cultural [opiniões, formas de se vestir ou culto religioso] deve ser vivida como algo que enriquece e não como justificativa para excluir os ‘diferentes’*” (Nova Escola, maio/2001, p. 36).

A leitura do conto de Thiago de Mello toma conotações bastante didáticas no que se refere às questões do meio ambiente (com especial atenção ao problema da escassez de água em nosso Planeta), pluralidade cultural, literatura e gêneros textuais, metáforas, linguagem e vocabulários regionais, português, geografia, história, etc., procurando demonstrar que “*cada região do Brasil é marcada por diferentes características. Nenhuma delas, no entanto, pode ser estudada sem que se entenda como a população vive e interage com o meio ambiente*” (Nova Escola, junho/julho, 2001, p. 36).

Nestas edições, embora a revista manifeste o propósito de suscitar discussões sobre a temática cultural (identidade e diferença) dentro do espaço escolar, considera-se que suas contribuições restringem-se ao âmbito didático ou pedagógico, dada a indicação de “encaminhamentos didáticos” que pouco esbarram em aspectos políticos, sociais, éticos, culturais no combate ao preconceito e à intolerância cultural ou sociolinguística, pois, conforme enfatizado anteriormente neste estudo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais não são meras questões discursivas, e sim, políticas e sociais, perpassadas por práticas, valores, saberes historicamente construídos. Assim sendo, abordar a temática da identidade e da diferença a partir de narrativas culturais somente do ponto de vista pedagógico do trabalho escolar, acaba por reforçar binarismos de ideias, classificações ou estereótipos que separam a identidade e da diferença (“nós” em oposição aos “outros”; somos “isso” ou “aquilo”), em cuja ausência de debate político muitas vezes inviabiliza a discussão do preconceito e paralisa os cruzamentos interculturais.

Por seus modos de subjetivação, o *currículo cultural* (inclua-se, nessa perspectiva de currículo, os textos e outros modos de endereçamentos da Revista *Nova Escola*) tem se constituído num artefato cultural amplamente envolvido em práticas sociais de produção de discursos, sujeitos, identidades, diferenças, interpelando-nos, de forma ininterrupta, a ocupar diferentes “posições de sujeito” (Hall, 2000) na dinâmica social.

Como prática discursiva e social, o currículo cultural contribui para o alargamento das fronteiras pedagógicas ou de domínio escolar ao situar a noção de discurso como *teia de significados*. A partir desse alargamento conceitual, o currículo vem a ser considerado “como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (Silva, 2001, p. 19).

Como elemento discursivo das políticas e práticas educacionais e culturais, o currículo também é envolvido com a produção dos objetos e situações de que fala, isto é, de saberes e competências, de sucessos e fracassos. Aliás, o currículo não produz apenas os objetos e as situações de que fala, mais que isso, ele produz os próprios sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. Em verdade, “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001, p. 12), à medida que funciona como um dispositivo de poder que interpela, subjetiva e posiciona os indivíduos ou os seguimentos

sociais numa dinâmica de distribuição mais ou menos hierárquica a partir dos lugares que eventualmente ocupam. E certamente nele se manifestam ambiguidades e resistências de toda ordem.

Nos termos desse processo de fabricação, o *currículo* é um influente artefato envolvido na produção e distribuição de saberes, e acaba funcionando como

O grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (Veiga-Neto, 2002a, p. 165).

No embate por significados culturais no campo do currículo, percebemos nos textos analisados da Revista *Nova Escola* uma constante tensão entre, de um lado, as tentativas de delimitação, fixação e naturalização da diferença cultural, e, de outro, a rebeldia, o deslizamento, a polissemia inerente aos processos de significação. Nessas disputas, as práticas de significação com as quais opera o currículo são inseparáveis das relações de *poder* que as definem. É justamente essa luta em torno dos significados que atribui, ao currículo, um caráter incerto, indeterminado, imprevisível.

Sabor e movimento dos cinco cantos do País

Nos vários textos que circulam na Revista *Nova Escola* e que tratam de identidades e culturas regionais, o folclore aparece em alguns desses textos como o ponto central a partir do qual as culturas são descritas. Em uma delas, intitulada “*Sabor e movimento dos cinco cantos do país*” (*Nova Escola*, jun./jul. de 2000), a revista aponta um “mapa representativo” das regiões brasileiras e de suas festas folclóricas regadas a danças e comidas “típicas”. Esse *mapeamento* parece prescrever alguma “idealização do popular, da experiência folclórica, da produção artesanal, tidas sempre como mais próximas da verdade da terra. [...] Uma visão estática, museológica do elemento folclórico” (Albuquerque Júnior, 2001, p. 151), construído a partir de uma representação estática dessas culturas mais ou menos conhecidas em todo o país: no Norte, destaca-se a festa do “boi-bumbá” e a culinária indígena; no Nordeste, as danças “crioulas” das baianas do candomblé africano (com seus “acarajés e doces”); no Centro-Oeste, as danças (do “cururu”) e culinárias (a pamonha) de influência dos bandeirantes paulistas; no Sudeste, as danças (a “quadrilha”) e culinária (sanduíches, macarrão) introduzida por imigrantes ingleses e italianos, e, no Sul, a “dança-de-fitas”, de origem portuguesa e espanhola, e o “churrasco” como herança cultural dos carreteiros e tropeiros que transportavam e comercializavam mantimentos e o gado.

Nessa edição, o folclore aparece como um elemento decisivo na defesa da “autenticidade regional” e contra os fluxos culturais cosmopolitas. Analisando a ideia de popular associada à construção discursiva do tradicional e do anti-moderno, Albuquerque

Júnior (2001) comenta:

O folclore seria um elemento de integração do povo nesse todo regional. [...] O folclore apresenta, pois, neste discurso tradicionalista, uma função disciplinadora, de educação, de formação de uma sensibilidade, baseada na perpetuação de costumes, hábitos e concepções, construindo novos códigos sociais, capazes de eliminar o trauma, o conflito trazido pela sociabilidade moderna. O uso do elemento folclórico permitiria criar novas formas que, no entanto, ressoavam antigas formas de ver, dizer, agir, sentir, contribuindo para a invenção de tradições (Albuquerque Júnior, 2001, p. 152).

No tocante a algumas dessas representações discursivas em torno das identidades regionais que aparecem na revista, convém lembrar que se trata de uma concepção de identidade fortemente assentada na noção de *tradição* cultural e de *marcação* simbólica dessas identidades, através do que Veiga-Neto (2000b) chamou de “marcadores identitários” (como hino, bandeira, culinária, indumentária, sotaque, etc.), ou seja, um conjunto de símbolos culturais que tanto serve para marcar quanto para diferenciar simbolicamente uma região ou nação frente à outra. Essa “*marcação*” pode conduzir ao entendimento de que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de oposições... nas quais as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre ‘nós’ e ‘eles’; a marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação” (Woodward, 2000, p. 41). Num outro aspecto, a demarcação do “lugar” do *outro* produz não só uma série de efeitos simbólicos nas práticas culturais, como também uma política de exclusão social daqueles/as que supostamente não “cabem” nos padrões identitários desejáveis.

Algumas dessas identidades regionais aparecem sob uma forte carga de *exotismo*. É o caso da região Norte do país – chamada de Amazônia – cuja representação remete a uma existência “primitiva”, “nativa”, “ecológica”; da região Nordeste – especialmente a região do semiárido nordestino – simbolizada como a região da “seca”, do “cangaço”, dos “caipiras”, “das festas juninas”; e da região Sul – no que confere ao Estado do Rio Grande do Sul ou ao chamado “povo gaúcho” – mostrado uniformemente através de uma imagem caricaturada e engraçada de pessoas “pilchadas”, tomando “chimarrão”, comendo “churrasco” ou falando “gauchês” (bah, tchê, tri legal).

Esses “marcadores identitários”, apesar de só adquirirem sentido discursivamente, apresentam uma materialidade inquestionável, pois, eles atribuem poder e consistência às ações que colocam em funcionamento essas identidades. Aliás, a própria constituição de uma identidade nacional ou regional é sempre engendrada a partir de várias narrativas, histórias e mitos inventados, contados e recontados, numa temporalidade circular, para produzir uma unicidade espacial e identitária, fazendo com que os significados produzidos sejam *compartilhados* entre os membros de um determinado grupo ou região. Hall (1996), ao analisar o movimento de produção de identidades nacionais na pós-modernidade, observa que

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que

influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (Hall, 1996, p. 55).

Nessa perspectiva, falar sobre diferenças culturais e seus modos de produção no currículo significa considerar sua existência como *invenção*, isto é, como produto de ações discursivas colocadas como “norma” a julgar os vínculos entre “nós” e “eles”. Significa dizer que as chamadas culturas “diferentes” quase sempre são tomadas como “objeto histórico” para negar sua invenção no presente. De certo modo, essas invenções tornam as diferenças culturais tão distantes quanto estreitas, tão verossímeis quanto desconhecidas. São, portanto, invenções que fazem parte da construção de imaginários que servem para produzir um “nós” ilusório, a nossa própria identidade. São discursos que funcionam como mecanismos de captura para “conjurar o que o *outro* pode ter de inquietante para nós” (Larrosa, 2002) e, desse modo, poder construir uma imagem “confortável” e “satisfeita” das identidades.

Identidade/diferença: fronteira móvel

Na busca por definição de uma identidade brasileira, isto é, sobre o que significa “ser brasileiro/a”, a revista recorre às identidades regionais como modos de delimitar e localizar suas especificidades para, em seguida, definir o que seria uma identidade nacional entendida como “unidade”, ou seja, definir o que de fato nos “une” enquanto povo brasileiro. Com base no multiculturalismo e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a revista aborda o tema da *identidade nacional* do ponto de vista dessa “unidade”, alinhavando-se no velho clichê de que o nosso povo é “formado” basicamente por três raças: *branco*, *índio* e *negro*. Empregando expressões de apelo à convivência harmoniosa entre raças, culturas e etnias e à tolerância aos diferentes, a revista muitas vezes assume o papel de passificadora nas eventuais polêmicas sobre identidade nacional, atribuindo responsabilidades a professores/as e alunos/as como principais agentes das mudanças educativas e sociais. Nesse sentido, escreve: “*negros, brancos e índios vivem aqui há 500 anos, mas nem sempre em harmonia. Você pode mudar essa história, valorizando a riqueza cultural das várias raças... reconhecer e valorizar as diferenças e combater os preconceitos*” (Nova Escola, dez./1997, capa e p. 3).

Com relação à suposta “unicidade” da cultura nacional, alguns autores têm levantado pontos contrários a esse entendimento. Ao supor que cada cultura é harmoniosa ou auto-satisfatória, o conceito de “unicidade” abre margem para a legitimação do que Duschatzky e Skliar (2001) denominam “*mito da consistência cultural*”, visão a qual sustenta que:

Cada cultura se funda em um padrão que outorga sentido pleno à vida de todos seus membros, como se se tratasse de redes perfeitamente tecidas que tudo

capturam. Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. (Duschatzky & Skliar, 2001, p. 127).

A marcação simbólica das identidades culturais a partir de processos de diferenciação entre “nós” e os “outros” acabam gerando hierarquias e divisões dentro do próprio território que, por vezes, se apegam a visões emblemáticas que evocam uma relação homem/território – no caso da identidade brasileira caracterizada na figura de *índios, negros e brancos* – servindo como “referência” e “representação” histórica para o território nacional e seus habitantes. Além disso, ao atribuir uma dimensão apenas *racial* à questão da “identidade nacional”, a edição apresentada não apenas deixa de fora outras influências étnicas e culturais que constituem nosso povo – como imigrantes, refugiados, exilados políticos, etc. – como também essencializa e fixa múltiplas identidades como “objeto” histórico de um discurso colonial que continua instituindo, em seus museus e memórias do passado, *uma* identidade nacional proveniente apenas dessas três raças. Contudo, embora a matéria procure atribuir um tratamento deveras “harmonioso” e “unitário” à questão da identidade nacional, os modos pelos quais as identidades são constituídas socialmente apontam para atravessamentos constantes em torno de significados que se pretendem fixos, fazendo borrar o próprio dispositivo de “integração” nacional, dada a polissegmentação e a multiplicidade dos modos de viver as culturas em nossa sociedade.

Contudo, se os textos da revista apontam paradigmas “homogêneos” acerca dos processos de identidade e diferença cultural, de modo concomitante, os espaços de interação conectados entre escritor e leitor na revista também desencadeiam outros modos de ver e narrar as culturas contestando paradigmas hegemônicos de “identidade nacional”. Desse modo, os textos narrativos da revista acabam funcionando tanto como “o resultado de um complexo processo histórico de *fabricação*, no qual se inter cruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (Larrosa, 1994, p. 43), quanto como formas de *resistências* que emergem de *sujeitos-outros* em suas *diferenças e memórias* inscritas na contramão dos discursos hegemônicos e informadas por sua condição social, étnica, regional, etc., e por outros posicionamentos culturais e sociais. Nessa segunda perspectiva, a voz do outro se ergue para produzir *linguagens de resistência*. Uma linguagem que se constitui com e através da *diferença* – não uma diferença entendida como “exterioridade” ou “desvio”, mas como *algo que informa e deforma os próprios limites da identidade*. Desse modo, temos: uma identidade nordestina *não* nordestina, em Assaré; uma identidade gaúcha *não* gaúcha, em Veríssimo; uma identidade amazônica *não* amazônica, em Thiago de Mello.

Nesse momento, inserimos um entendimento de cultura distanciado das clássicas noções de “origem”, “autenticidade” ou “essência de um povo” – aliás, Homi Bhabha

advertiu que “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo” (Bhabha, 1998, p. 67). Assim sendo, com base nas contribuições dos Estudos Culturais e do Pós-Colonialismo, o conceito e as práticas de culturas estão sendo aqui concebidos como *práticas de significações* que envolvem *cruzamentos* e *trocas* intersubjetivas que se corporificam nos modos de vida das pessoas e dos grupos no interior de cada sociedade. Cultura, portanto, é algo decorrente das ações humanas constitutivas – *materiais e imateriais* – da existência social; ela é o espaço de produção no qual se tecem ou se conflitam as disputas em torno dos significados e das práticas sociais envoltos a saberes, valores, hábitos e costumes, artes, identidades, diferenças, desigualdades relativas à etnia, raça, classe, sexo, gênero, idade, geração, etc.

Nesse sentido, as relações entre *cultura*, *poder* e *significação* constituem um nexo crucial para o entendimento das dinâmicas sociais e dos mecanismos institucionais responsáveis pela produção de discursos e de práticas culturalmente “recomendadas” e, também, conforme sugere Veiga-Neto (2000a), nos ajudam a “pensar a cultura para além do *domínio material* – isto é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos... e pensar a cultura, também e ao mesmo tempo, no *domínio simbólico*: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos” (Veiga-Neto, 2000a, p. 57).

Sob esse aspecto, a noção de cultura tem menos a ver com as reivindicações de “autenticidade”, “pureza”, “unicidade”, e muito mais com o que Bhabha (1998, p. 240) chama de uma “produção irregular e incompleta de sentido e valor”, ou seja, cultura não como um “objeto epistemológico” a ser conhecido, mas como um *lugar enunciativo* de deslocamentos e realinhamentos constantes que abre a possibilidade de construção de outros tempos e espaços de significações culturais. Nessa perspectiva, os modos de ver as culturas enquanto conjuntos de vivências restritos ao interior de comunidades locais são plenamente questionáveis, pois, nesses tempos de transnacionalização econômica e cultural, são cada vez mais frequentes os intercâmbios, os nomadismos e os cruzamentos identitários entre nações, grupos, raças, etnias, gerações, etc., constituindo um verdadeiro hibridismo sem fronteiras.

Contudo, falar de *hibridismo cultural* no contexto em que vivemos significa reconhecer as ambiguidades que o caracterizam. De um lado, os hibridismos são responsáveis por desencadear relações de força e de poder que fazem das identidades hibridizadas tanto uma *opção* quanto uma *imposição* aos sujeitos, indistintamente – isso porque “a própria estratificação de classe, de raça e de gênero, os limites objetivos e as determinações históricas restringem as escolhas de alguns grupos” (McLaren, 2000, p. 18). Por outro lado, os hibridismos culturais exigem entendimentos muito além da lógica binária das relações coloniais, uma vez que tal perspectiva reduziria os processos culturais às discussões políticas em torno das desigualdades sociais e econômicas, a ponto de considerar que as culturas hibridizadas oriundas de condições diferenciadas servem apenas para fortalecer relações imperialistas e acirrar diferenças e desigualdades sociais no tocante à distribuição/consumo dos bens simbólicos e culturais, sem se admitir possíveis

confluências ou inter-relações.

A noção de *hibridismo cultural* se faz necessária para a constituição de novos espaços culturais, onde as identidades e as diferenças sejam pensadas para além dos binarismos (branco/não-branco, homem/mulher, ocidente/oriente, etc.). Canclini (2000) sugere que uma das formas de se pensar a reorganização dos novos cenários culturais está ligada a um duplo processo de “*desterritorialização e reterritorialização*”, significando, simultaneamente, “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (Canclini, 2000, p. 309). Nessa perspectiva, os processos de *hibridação cultural* correspondem aos modos pelos quais as culturas migram e se misturam de ponto a ponto por lugares de deslocamentos contínuos e em movimentos ininterruptos de *travessia*, ou seja, uma espécie de *fronteira móvel* cujo lugar de evocação nunca é o anteriormente construído, mas permanentemente renovável e inventado sempre de modo singular.

Apontamentos finais

As conexões estabelecidas entre currículo, identidade e diferença a partir de textos literários com recorte intercultural, buscou ensejar um trabalho analítico situado na perspectiva discursiva de *um texto a ser lido*, isto é, atravessado e deslocado de sentidos, com suas leituras e aberturas relacionadas às narrativas culturais da Revista *Nova Escola* aqui retratadas. Por essa abertura e ambiguidade de sentidos, podemos considerar que se trata de um texto nascido e marcado pela contingência e provisoriedade de suas interpretações. Nessa perspectiva, o texto e sua leitura constituem um tecido aberto, com entradas e saídas, um texto “*escrevível*”, para usar uma expressão de Larrosa (2000), no qual outros textos se emaranham ao ponto de produzir novas possibilidades de interpretação.

Deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o *escrevível*. [...] Por isso, a liberdade de tomar a palavra não deve ser entendida como poder ou como propriedade, mas como uma abertura para o novo e para o desconhecido (Larrosa, 2000, p. 146).

Nos diferentes momentos em que os textos literários apresentados na revista (e assinados por Patativa do Assaré “A seca e o inverno”, Luis Fernando Veríssimo “Pechada” e Thiago de Mello “O temporal no Amazonas”) apresentaram conotações culturais, somos levados a olhar para os contextos educativos como *espaço de disputas* em torno de significados, saberes e práticas sociais sempre abertos à negociação, de modo a romper com a rigidez do pensamento dicotômico entre identidade/diferença, nós/eles, homem/mulher, branco/negro, norma/desvio etc., e desafiar concepções conservadoras da pedagogia, da cultura e da sociedade. Contra os binarismos instituídos secularmente, podemos pensar:

Em vez de identidade/diferença, *alteridade*; em vez de cultura ou povo amigo/inimigo, *mestiçagem*; em vez de luz/trevas, *penumbra*; em vez de sujeito/objeto, *acontecimento* situado/interpretado; em vez de oralidade/silêncio, *escrita*; em vez de eternidade *versus* sucessão irreversível de percepções, *tempo humano*, *êxtase do instante*; em vez de história como sistema ou processo com sentido, história como *texto* sempre precária (Duque, 2000, p. 105).

Apoiando-nos nessa linha de pensamento processual e contingencial acerca dos conceitos e das práticas sociais de identidade e diferença, queremos considerar, ao término deste artigo (porém, não de seu fechamento ou conclusão), que as culturas assim como as identidades e as diferenças configuram *processos de identificações* sociais e históricos jamais fixos no tempo e sua espacialidade. Assim sendo, tais construções não correspondem a algo “universal” ou “transcendental”, aplicáveis a quaisquer indivíduos e sociedades de forma homogênea, independentemente das configurações e variações em cada cultura. As identidades, conforme observamos em Hall (1996, p. 70), são, contrariamente, “os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*”. De forma que podemos conceber as identidades como construções inseparáveis das diferenças; ambas são relacionais e partilham ambiguidades características de sua condição histórica, cultural, linguística.

Em Silva (2000, p. 80) podemos assim observar: “se a linguagem vacila... a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”. Disso aferimos que as diferenças culturais não decorrem de um estado de “obviedade cultural” (Skliar, 1999), o qual naturalmente constituiria o interior dos grupamentos humanos, tampouco se refere a “totalidades” ou “categorias” que servem para nomear pessoas, grupos ou culturas em meio a representações homogêneas e unitárias. “Diferenças são sempre diferenças” (Skliar, 1999), ou seja, uma *alteridade* absoluta e irreduzível às tentativas de enquadramento do outro à normalidade social e seus modos de exclusão.

Problematizar os modos de produção e representação de identidades e diferenças culturais assentadas na ótica de um tempo fixo e sedentário ou na ilusão do fechamento do “mito do arquétipo cultural” e sua ambição à homogeneidade cultural constituiu não apenas alguns dos desafios deste trabalho, mas, sobretudo, compõe uma *agenda política e cultural da diferença* que contraria a lógica do “arquétipo cultural” em favor dos modos de *invenção* de uma cultura e seus significados continuamente deslocados no tempo e no espaço. Com essa perspectiva, o texto reabre seus canais de acesso segundo tempos fluidos e nômades (tais quais as perspectivas da identidade e da diferença), tempos deslocados entre passado e futuro, liame intersticial que conjuga a experiência incapturável de *estar sendo ou ser de outro modo*. Enfim, dizer-se da sua *diferença*.

Do ponto de vista das contribuições do estudo ao campo educacional e às políticas de identidade e diferença, almeja-se que as discussões aqui suscitadas vislumbrem novas configurações culturais construídas em meio à manifestação das diferenças, de modo que

nos novos tempos que se descortinam possamos contrapor visões negativistas e combater atitudes violentas frente ao outro (indivíduo, grupo, cultura), empenhando-nos em promover encontros interculturais que multipliquem as perspectivas plurais de identidades e diferenças pautadas em relações de convivência e trocas interpessoais. Para tanto, almeja-se que o trabalho pedagógico a ser desencadeado a partir das múltiplas possibilidades de abordar o tema da identidade e diferença, nos seja acolhedor e potencializador de atitudes e debates cuja abrangência cultural, social, literária reabra com criticidade, criatividade e sensibilidade os portões da escola e de nosso agir rumo a perspectivas interculturais de formação pautadas na multiplicidade dos modos de viver culturalmente.

Notas

¹ Quanto ao material empírico analisado na revista, convém informar que não apenas os três textos dos autores citados serão trabalhados, mas sim, outros relacionados ao período correspondente, no intuito de assegurar maior clareza às discussões que perpassam os conceitos de identidade e diferença cultural no campo da educação.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed./UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 3ª ed. - São Paulo: Ed./USP, 2000.
- CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- DUQUE, Félix. A pele humana da palavra. In BORGES-DUARTE, Irene et. al. (Org.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto Editora, 2000.
- DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In *REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL*, n. 24, 1996.
- _____. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? In *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, ano XIII, n. 79. Dossiê Diferenças. Campinas, SP: CEDES, agosto de 2002.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos*

- foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Revista Mensal da Fundação Victor Civita. São Paulo: Abril Editora. Edições analisadas: Sessão “Era uma vez...”, de abril a julho de 2001. ISSN 0103-0116.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “diferente” a partir dos significados da normalidade. In *EDUCAÇÃO & REALIDADE* – Revista da Faculdade de Educação da UFRGS, v. 2, n. 24. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, jul./dez./1999.
- _____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth, (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a.
- _____. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In AZEVEDO, José Clóvis et. alli. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000b.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Correspondência

Gilcilene Dias da Costa – Professora da Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

E-mail: gilcilene@ufpa.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
