



Universidade de Aveiro
Ano 2020

Departamento de Línguas e Culturas
(DLC)



Universidade do Minho
Ano 2020

Instituto de Ciências Sociais (ICS)

**ALINE BAZZARELLA
MERÇON**

**LUSOFONIA E IDENTIDADE: Representações
sociais recíprocas dos universitários
brasileiros e portugueses**

**LUSOPHONY AND IDENTITY: Reciprocal social
representations of Brazilian and Portuguese
university students**



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas (DLC)
Ano 2020



Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais (ICS)
Ano 2020

**ALINE BAZZARELLA
MERÇON**

**LUSOFONIA E IDENTIDADE: Representações
sociais recíprocas dos universitários
brasileiros e portugueses**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Estudos Culturais, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista, Professora Catedrática do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e a coorientação científica do Doutor Moisés de Lemos Martins, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Tese realizada no âmbito do
protocolo de colaboração
estabelecido entre a
Universidade de Aveiro (DLC)
e Universidade do Minho (ICS).

Apoio financeiro da CAPES,
(Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior do
Brasil), bolsista processo nº:
99999.001710/2015-00.

Com todo carinho e estima dedico este trabalho à minha avó Leonilda Brioschi Bazzarella (*in memorian*) e avô Júlio Bazzarella (*in memorian*), e a meu pai Osvaldo Lírío Merçon (*in memorian*).

O júri
Presidente

Doutor Artur da Rosa Pires
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Simone Aparecida Rechia
Professora Associada, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná / Brasil

Doutora Larissa Latif Plácido Saré
Professora Adjunta, Instituto Ciberespacial, Universidade Federal Rural da Amazônia / Brasil

Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar, Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro

Doutor Vítor Manuel Fernandes Oliveira de Sousa
Investigador, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho

Doutora Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista
Professora Catedrática, Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro
(Orientadora).

Agradecimentos
Por fim,

Um especial agradecimento à toda minha família, em particular à minha mãe Inês Bazzarella, pelo incentivo, apoio e carinho que proporcionaram os meios para que eu pudesse cumprir mais esta etapa de minha vida.

Minha sincera gratidão aos professores Doutora Maria Manuel Baptista e Doutor Moisés de Lemos Martins, pela orientação deste estudo. Obrigada pela competência, disponibilidade, pelas críticas e sugestões, e pela amizade.

Institucionalmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida, permitindo a realização desta investigação. Agradeço igualmente as Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, pela cooperação, confiança e por ter possibilitado um espaço de abertura para a concretização da pesquisa empírica.

Expresso minha imensa gratidão aos alunos brasileiros e portugueses que participaram deste estudo, pela disponibilidade científica, pela partilha de experiências e aprendizados.

Dedico um especial agradecimento a todos os amigos que estiveram presentes em discussões críticas e colaboraram com suas ideias e sugestões, sobretudo aos amigos Kleber J. dos Santos e Rosana Patané, pelo apoio, companheirismo e participação direta neste processo.

Agradeço também aos professores e colegas que fazem parte do grupo de pesquisa do Programa Doutoral em Estudos Culturais, os quais dividiram conhecimentos e acompanharam-me nesta desafiante jornada de aprendizado e desenvolvimento.

Palavras-chave

Identities, reciprocal social representations, Lusofonia, interculturalidade, universitários brasileiros e portugueses.

Resumo

Este estudo, de índole multidisciplinar, enquadra-se na área dos Estudos Culturais. Teve como objetivo principal investigar as representações sociais recíprocas da Lusofonia e da Identidade entre os estudantes brasileiros e portugueses, regularmente matriculados no mestrado ou doutorado, nas Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho. Para alcançar tal intento, foi delineado um enquadramento teórico e uma investigação empírica ancorada em uma metodologia qualitativa, na qual, por meio da análise de conteúdo do questionário e do *focus group*, procurou dar respostas para as seguintes questões: Quais são as representações sociais recíprocas da Lusofonia e das Identidades dos universitários brasileiros e portugueses do ensino superior português? Como o debate sobre a Lusofonia pode contribuir para o desenvolvimento e valorização das relações entre os estudantes brasileiros e portugueses na construção de um espaço lusófono comum? Ambas perguntas nos possibilitaram uma reflexão e discussão crítica sobre a questão da interculturalidade, das migrações e das inter-relações culturais na era da globalização. A tese, ora proposta, está dividida em duas partes: fundamentação teórica e epistemológica, e estudo empírico. Com efeito, procuramos conhecer as percepções recíprocas do público-alvo acima mencionado, dando visibilidade às representações sociais e aos estereótipos, para que pudessem ser questionados e discutidos. Concomitantemente, analisamos também as potencialidades e dificuldades de natureza sócio-cultural que permeiam as inter-relações destes estudantes no contexto lusófono.

Keywords

Identities, reciprocal social representations, Lusophony, interculturality, Brazilian and Portuguese university students.

Abstract

The present study, with a multidisciplinary aspect, is based in the field of cultural studies. Its main objective was to investigate the reciprocal social representations of lusophony and identity among Brazilian and Portuguese students, regularly enrolled in the masters or doctorate, in the Universities of Aveiro, Coimbra and Minho. To reach this goal, a theoretical framework was outlined and an empirical investigation anchored in a qualitative methodology which, through content analysis of the questionnaire and of the focus group, sought to answer the following questions: What are the reciprocal social representations of Lusophony and identities of Brazilian and Portuguese students of Portuguese higher education? How can the debate on Lusophony contribute to the development and enhancement of relations between Brazilian and Portuguese students in the construction of a common Lusophone space? Both questions enabled us to reflect and critically discuss the issue of interculturality, migration and cultural interrelations in the era of globalization. The thesis, now proposed, is divided into two parts: theoretical and epistemological foundation, and empirical study. Indeed, we sought to know the reciprocal perceptions of the above-mentioned target audience, giving visibility to social representations and stereotypes so that they could be questioned and discussed. At the same time, we also analysed the potentialities and difficulties of a socio-cultural nature that permeate the interrelationships of these students in the Lusophone context.

Notas Prévias:

Esta tese de doutorado segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

Todas as citações presentes foram traduzidas para a língua portuguesa, sendo feitas as devidas adaptações.

As regras para apresentação das referências bibliográficas seguem as Normas da APA (*American Psychological Association*).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
CAPÍTULO I - DILEMAS DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO GLOBALIZADO.....	11
1.1 Educação, Interculturalidade e Lusofonia	11
CAPÍTULO II - IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	25
2.1 Os laços teóricos entre Identidade e Representações sociais	25
2.2 Representações e identidades na prática do cotidiano.....	44
2.3 Representações identitárias no debate contemporâneo	58
2.4 Migrações e Globalização: processos identitários e representacionais	67
CAPÍTULO III - LUSOFONIA: OLHARES CRUZADOS ENTRE BRASILEIROS E PORTUGUESES.....	91
3.1 Lusotropicalismo e os mitos imperiais.....	91
3.2 Colonialidade e Eurocentrismo: a perspectiva da América Latina.....	104
3.3 Discursos Pós-coloniais e Lusofonia.....	116
3.4 Lusofonia no mundo globalizado	129
PARTE 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	139
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	141
4.1 Metodologia da investigação.....	141
4.2 Natureza da investigação.....	149
4.3 Justificativa da pesquisa	151
4.4 Objetivos	157
4.5 Critérios para recolha de dados	158
4.6 Ambiente do trabalho	160
4.7 Estratégias de ação	167
4.8 Questionário	168
4.9 A prática do <i>Focus Group</i>	170
4.10 Diagrama da investigação	174
CAPÍTULO V – REPRESENTAÇÕES RECÍPROCAS DE ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES: ESTUDO EMPÍRICO	175
5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	175
5.2 O questionário	186
5.2.1 Relações lusófonas entre alunos brasileiros e portugueses: distinções e ausências	198
5.3 Técnica da associação livre das palavras	205

5.4 Representações sociais mútuas dos universitários brasileiros e portugueses	211
5.5 Análise e discussão dos dados.....	226
5.5.1 Preconceitos, aculturação e língua: novas formas de revisitar o colonialismo?.....	252
CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES	265
BIBLIOGRAFIA.....	275
ANEXOS	287

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.3.1 – Caracterização dos Brasileiros	207
Gráfico 5.3.2 – Caracterização dos Portugueses	209

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4. 1 – Alunos brasileiros e portugueses matriculados no ano letivo 2014/2015	155
Quadro 4. 2 – Principais métodos de recolha de dados	158
Quadro 4. 3 – Procedimentos adotados para recolha de dados	158
Quadro 4. 4 – Realização do <i>Focus group</i> na Universidade de Aveiro	172
Quadro 4. 5 – Realização do <i>Focus group</i> na Universidade de Coimbra	172
Quadro 4. 6 – Realização do <i>Focus group</i> na Universidade do Minho	173
Quadro 5. 1.1 - Questionário.....	175
Quadro 5. 1.2 - Questionário.....	176
Quadro 5. 1.3 - Questionário.....	177
Quadro 5. 1.4 - Questionário.....	178
Quadro 5. 1.5 - Questionário.....	179
Quadro 5. 1.6 - Questionário.....	179
Quadro 5. 1.7 - Questionário.....	180
Quadro 5. 1.8 - Questionário.....	181
Quadro 5. 1.9 - Questionário.....	182
Quadro 5. 1.10 - Questionário.....	183
Quadro 5. 1.11 - Questionário.....	184
Quadro 5. 2.1 - Questionário.....	186
Quadro 5. 2.2 - Questionário.....	187
Quadro 5. 2.3 - Questionário.....	187
Quadro 5. 2.4 - Questionário.....	188
Quadro 5. 2.5 - Questionário.....	188
Quadro 5. 2.6 - Questionário.....	189
Quadro 5. 2.7 - Questionário.....	190
Quadro 5. 2.8 - Questionário.....	191
Quadro 5. 2.9 - Questionário.....	192
Quadro 5. 2.10 - Questionário.....	193
Quadro 5. 2.11 - Questionário.....	194
Quadro 5. 2.12 - Questionário.....	195

Quadro 5. 2.13 - Questionário.....	196
Quadro 5. 2.14 - Questionário.....	197
Quadro 5. 3. 1 - Conjunto de atributos.....	206
Quadro 5.4. 1 - Representação dos portugueses pelos sujeitos brasileiros	213
Quadro 5.4. 2 - Representação dos brasileiros pelos sujeitos portugueses	214
Quadro 5.4. 3 - Autorepresentação dos sujeitos brasileiros	216
Quadro 5.4. 4 - Autorepresentação dos sujeitos portugueses.....	217
Quadro 5.4. 5 - Representação do Brasil pelos sujeitos portugueses.....	219
Quadro 5.4. 6 - Representação de Portugal pelos sujeitos brasileiros	220
Quadro 5.5.1 - Sinopse dos grupos focais com os universitários brasileiros e portugueses	228
Quadro 5.5.2 - Modos de interação dos universitários brasileiros e portugueses	229
Quadro 5.5.3 - Modos de integração dos universitários brasileiros e portugueses	235
Quadro 5.5.4 - Lusofonia e os universitários brasileiros	240
Quadro 5.5.5 - Lusofonia e os universitários portugueses	246
Quadro 5.5.6 - Lusofonia e os universitários brasileiros e portugueses.....	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4. 7 - Diagrama da investigação	174
Figura 6.2.1 - Aspectos internos e externos de dificuldade de integração dos estudantes brasileiros	255
Figura 6.2.2 - Dificuldade de interação entre brasileiros e portugueses	258
Figura 6.2.3 - Fatores de dificuldade de integração no processo migratório dos brasileiros em Portugal	261

LISTA DE SIGLAS

AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CPLP	Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DGEEC	Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
FCT	Fundação para Ciência e Tecnologia em Portugal
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
RS	Representações Sociais
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
UA	Universidade de Aveiro
UC	Universidade de Coimbra
UE	União Europeia
Uminho/UM	Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Elaborar uma tese de doutorado é uma tarefa que exige dedicação à investigação e interesse pessoal pelo objeto de estudo. Assim, quando me propus embarcar neste desafio, decidi que o tema da pesquisa precisava ser algo inquietante e experienciado no meu cotidiano. Além disso, a minha trajetória enquanto imigrante-estudante, associada à familiarização ao universo em apreço, já tinha contribuído para a realização da dissertação de Mestrado intitulada: *Brasileiros da Universidade de Aveiro: Integração e Representações* (Merçon, 2011), onde fiz uma primeira análise acerca das vivências dos universitários brasileiros em Portugal. Minha transformação enquanto sujeito imigrante, que vive o dilema associado ao lugar de pertença identitária e cultural pode também ser traduzida na canção – *Não me chames estrangeiro* (2016), a qual me afetou profundamente e me estimulou à elaboração da presente pesquisa:

I. Não me chames estrangeiro, só porque nasci muito longe ou porque tem outro nome essa terra donde venho.

Não me chames estrangeiro porque foi diferente o seio ou porque ouvi na infância outros contos noutras línguas.

Não me chames estrangeiro se no amor de uma mãe tivemos a mesma luz nesse canto e nesse beijo, com que nos sonham iguais nossas mães contra o seu peito.

II. Não me chames estrangeiro, nem perguntes donde venho; é melhor saber onde vamos e onde nos leva o tempo.

Não me chames estrangeiro, porque o teu pão e o teu fogo me acalmam a fome e o frio e me convida o teu teto.

Não me chames estrangeiro; teu trigo é como o meu trigo, tua mão é como a minha, o teu fogo como o meu fogo, e a fome nunca avisa: vive a mudar de dono.

III. E chamas-me tu estrangeiro porque um caminho me trouxe, porque nasci noutra terra, porque conheço outros mares, parti, um dia, de outro porto... Mas são sempre, sempre iguais os lenços da despedida iguais as pupilas sem brilho dos que deixamos lá longe, os amigos que nos chamam, e também iguais os beijos e o amor dessa que sonha com o dia do regresso.

IV. Não me chames estrangeiro; trazemos o mesmo grito, o mesmo cansaço velho que sempre arrastou o homem desde fundos tempos, quando não havia fronteiras, e antes de virem esses, que dividem e que matam, os que roubam, os que mentem, os que vendem nossos sonhos, os que inventaram um dia esta palavra: estrangeiro.

Não me chames estrangeiro, que é uma palavra triste, que é uma palavra gelada, e que cheira a esquecimento e cheira também a desterro.

V. Não me chames estrangeiro: olha o teu filho e o meu como correm de mãos dadas, até ao fim do caminho.

Não me chames estrangeiro: eles não sabem línguas, de limites nem bandeiras; olha como sobem ao céu no riso que é uma pomba que os reúne no voo.

VI. Não me chames estrangeiro, vê teu irmão e o meu, o corpo cheio de balas, beijando o solo de morte; eles não eram estrangeiros, conheciam-se desde sempre, pela eterna liberdade, e livres os dois morreram. Não me chames estrangeiro; olha-me nos olhos muito para lá do ódio, do egoísmo e do medo, e verás que sou um ser humano, não posso ser estrangeiro (Rafael Amor, 1977, *No me llares extranjero*).

Considerando que a diversidade trazida pelos imigrantes é um fator de desenvolvimento cultural, econômico e social, e que vem reforçar a importância da harmonia e o entendimento entre os povos, julguei pertinente compreender como se desenvolve o relacionamento entre os universitários brasileiros e portugueses, bem como investigar as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no seu cotidiano em Portugal. O estudo que queríamos desenvolver surgiu em função da observação das práticas discursivas e dos obstáculos aparentemente trazidos por representações e estereótipos identificados na vivência destes imigrantes no país.

Mais do que uma opção pessoal, aprofundar este tema dentro da proposta teórica e metodológica interdisciplinar dos Estudos Culturais, permitiu fazer emergir a contestação e o protesto dos sujeitos “estrangeiros” (brasileiros, neste caso) que estudamos. Neste âmbito, devo dizer que a minha experiência enquanto mulher, brasileira e cidadã portuguesa em Portugal, contribuiu bastante para o desenvolvimento da presente tese: *Lusofonia e Identidade: Representações sociais recíprocas dos universitários brasileiros e portugueses*, a qual reúne discussões teóricas e epistemológicas acerca das complexas relações contemporâneas entre o “eu” e o “outro”, a partir de diferentes prismas.

Em função dos objetivos propostos, tornou-se necessário também assumirmos a perspectiva da interculturalidade, voltada para a compreensão efetiva da inclusão social dos denominados grupos minoritários, a qual visa a criação de um ambiente de integração, de aprendizagens mútuas, de diálogo e de convivência com as diversidades. Neste contexto, as questões de investigação que levantamos foram as seguintes: *Quais são as representações sociais recíprocas da Lusofonia e das Identidades dos universitários brasileiros e portugueses do ensino superior português? Como o debate sobre a Lusofonia pode contribuir para o desenvolvimento e valorização das relações entre os estudantes brasileiros e portugueses, na construção de um espaço lusófono comum?*

O aprofundamento das relações entre os conceitos de identidade e de diferença foi essencial para o desenvolvimento desta investigação, tornando-se também necessário compreender o significado das representações sociais, enquanto teoria que sai do plano abstrato e insere-se nos problemas reais percebidos, vividos e construídos no cotidiano dos universitários brasileiros e portugueses em Portugal.

Uma vez tendo apropriado tais fundamentos, surge a discussão sobre o processo de diferenciação, no qual a afirmação das identidades revela classificações de separação e distinção que, basicamente, demarcam as pertenças sociais e culturais. Esta dinâmica acaba por ser atravessada por relações de poder, hierarquias e oposições binárias (inclusão/exclusão), fazendo emergir uma identidade como a mais adequada, positiva ou superior relativamente a outras identidades possíveis. Logo, tais operações partem tanto da perspectiva da identidade quanto da diferença (Silva, 2000).

No marco desta articulação foi possível compreender o princípio da categorização social, que se baseia na acentuação das diferenças entre “nós” e “eles”. Na falta de informações consistentes, percebe-se com frequência a tentativa dos sujeitos de simplificar a realidade, bem como a necessidade do pertencimento a um determinado lugar, ou seja, estes sujeitos carecem de uma identidade na qual reconheçam o seu semelhante, mantendo a aversão ao diferente. Este conjunto de crenças permite caracterizar e descrever as pessoas por meio de generalizações, conduzindo a origem das representações sociais e dos estereótipos e, conseqüentemente, dos preconceitos (Deschamps & Moliner, 2009).

Face a tal abordagem, desenvolvemos a fundamentação teórica com o propósito de dialogar e refletir sobre as práticas das representações sociais, identidades e alteridades, baseadas na compreensão em torno do exercício da linguagem, da significação, do conhecimento e do poder (Foucault, 1999 e 2000; Maffesoli, 1999; Santi & Santi, 2008; Bourdieu, 2008; Spink & Medrado, 2013). Ainda neste âmbito, debruçamo-nos sobre as subjetividades que envolvem o tema proposto no debate contemporâneo. Essa reflexão permitiu-nos orientar quanto à construção do “eu” no tempo do aqui e agora, onde vivenciamos um processo de metamorfose das identidades, às quais passam pela diversificação e transformação cultural, sendo estabelecidas pela diminuição da disparidade entre o espaço e o tempo (Hall, 2006; Giddens, 2002).

Ao refletirmos sobre o processo de globalização na atualidade, buscamos compreender como o indivíduo, pertencente a um universo centrado, passou a experimentar a sensação de fragmentação, deslocamento, insegurança e fluidez. Os quadros de referência desse indivíduo passam agora a ser constituídos como algo descentrado, onde as identidades singulares

somadas às identidades coletivas entraram em colapso, originando um mal-estar ou a denominada “crise das identidades” (Hall, 2006).

Nesse mundo contemporâneo, das sociedades e economias globalizadas, somos confrontados a todo momento por uma série de identidades diferenciadas, necessitando lidar com desafios e tensões culturais diárias, dentre elas o “aprender a conviver com a diversidade”, que se apresenta como uma problemática a assoberbar o cotidiano. No momento em que as experiências sociais são caracterizadas por sua forma fluida e irregular, o fenômeno das migrações tem provocado a crescente instabilidade das identidades modernas, bem como promovido o contato intercultural, voluntário ou não, no fluxo incessante entre imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores, cientistas, estudantes, estrangeiros indocumentados, etc., configurando a geometria contemporânea num mundo em que as pessoas estão em constante deslocamento.

Como as identidades e as representações sociais aqui estudadas são visitadas continuamente por questões coloniais e pós-coloniais, foi fundamental abordarmos o tema da descolonização do pensamento e, conseqüentemente, da ressignificação do conceito de Lusofonia, que implica o questionamento acerca do que julgamos saber sobre os sujeitos, países e comunidade lusófona (Santos, 2002). Essa percepção evoca um aprofundamento teórico sobre o “pós-colonialismo lusófono”¹, em que cada país de língua oficial portuguesa é considerado diverso.

Torna-se, portanto, necessário compreendermos a noção de colonialidade e eurocentrismo na perspectiva da América Latina. Paralelamente ao mito da especificidade europeia, a classificação das diferenças constituiu-se como uma primeira identidade, sendo associada à ideia de categorização racial da população do mundo, em que a visão eurocêntrica, com seu lugar central e dominante no capitalismo mundial, classificou as novas identidades dos diferentes povos conquistados/colonizados (Ferreira, 2014).

¹ Conceito desenvolvido ao longo da obra *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia* (2015), de Moisés de Lemos Martins, que trata da permanente reconstrução do entendimento acerca da Lusofonia, como também refere-se ao papel da interculturalidade no processo de dissolução de eventuais clivagens entre ex-colonizadores e ex-colonizados no espaço lusófono.

Na mesma medida em que as relações sociais foram construídas e fundamentadas nas relações de dominação, as identidades também foram sendo associadas à noção de níveis, lugares e papéis sociais hierarquizados. Em razão disto, os dominantes iniciaram um sistema de codificação dos colonizados pelos traços fenotípicos e pela cor (características principais da categorização racial), assumindo a si mesmos como referência e superiores. Este instrumento de dominação social tornou-se então universal, eficaz e durável, colocando os povos conquistados e explorados numa situação naturalizada de inferioridade em termos de raça, saberes e cultura (Quijano, 2005).

Tais princípios estão intimamente associados ao modo como desponta o ideal lusotropicalista de Gilberto Freyre, no qual introduz uma visão culturalista de elogio ao mestiço e à miscigenação, onde a especificidade do colonialismo, da escravidão e a formação da sociedade brasileira é observada de forma particular e original. A partir daí, inaugura-se um movimento conceitual internacional complexo, que se refere à suposta aptidão especial dos portugueses de se relacionarem e de se expandirem nos trópicos - Brasil e África. Todavia, essas abordagens apresentam impasses, já que trazem consigo diferentes interpretações face aos antagonismos estabelecidos pelo conceito de lusotropicalismo.

Essa noção controversa invocou uma reflexão crítica sobre o significado de Lusofonia, o qual implicou voltarmos o olhar para além de uma versão simplista de tal conceito ou do sentido estrito do termo, que pode vir a denotar o ponto de vista de um patrimônio luso por via da língua portuguesa. O fato é que a Lusofonia envolve um entendimento muito mais amplo e complexo do que simplesmente a ideia de uma comunidade linguística, pois trata-se da afirmação de uma área cultural de influência, caracterizada igualmente por potencialidades e contradições históricas, culturais, econômicas e políticas, sustentada por uma língua comum.

Na atualidade a ideia de Lusofonia inscreve-se, inevitavelmente, num contexto de globalização e de relações interculturais que reúne povos de áreas geo-culturais alargadas², num movimento composto pela miscigenação de etnias, línguas, histórias, memórias e tradições. Portanto, para compreender o conceito de Lusofonia em sua totalidade é necessário entender o seu significado fora de uma pseudo autoridade dos padrões lusitanos, isto é, a

² A comunidade lusófona reúne hoje mais de 250 milhões de falantes da língua portuguesa, sendo que no Brasil residem 85% destes falantes (Lemos Martins, 2015).

comunidade lusófona não deve ser percebida apenas como um espaço de poder que convoca os “fantasmas colonialistas” do passado, mas a partir da pluralidade, da diferença e do conhecimento aprofundado de uns e outros (Lemos Martins, 2015).

Neste sentido, buscamos conhecer as representações sociais recíprocas construídas por sujeitos universitários de ambas as nacionalidades, as quais são analisadas e fundamentadas através da perspectiva dos Estudos Culturais. Com efeito, tais representações são inter-relacionadas, sistematicamente, com a ideia de conexão entre identidade e diferença e com as subjetividades que atravessam o conceito de Lusofonia.

A fim de compreendermos as ligações históricas e culturais entre Portugal e Brasil, buscamos também identificar a gama ancestral de representações sociais que fazem parte das percepções dos estudantes portugueses e brasileiros, as quais acabam por afetar a qualidade dos seus inter-relacionamentos e a integração dos imigrantes brasileiros no contexto lusófono.

A partir do exposto, apresentamos o objetivo principal da presente pesquisa: *Investigar quais são as representações sociais recíprocas da Lusofonia e da Identidade entre os estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.*

De caráter interdisciplinar, como já mencionado, tal pesquisa é desenvolvida especialmente no âmbito dos Estudos Culturais. De acordo com Baptista (2009), os Estudos Culturais, desde a sua gênese, apresentam-se como um campo de investigação onde diferentes abordagens se interseccionam, sugerindo múltiplas reflexões teóricas e metodológicas. Com um olhar político e social interessado, trata-se de uma área de estudo intrinsecamente interventiva, que se fundamenta na contestação dos limites socialmente construídos. A principal característica dos Estudos Culturais é revelar um leque de inquietações que abrangem os vários domínios da cultura, buscando propiciar questionamentos acerca dos discursos reguladores da sociedade e das práticas cotidianas contemporâneas assentes em relações de poder, bem como compreender as discussões em torno das temáticas da identidade, sexualidade, gênero, etnia, nacionalidade, pós-colonialismos, globalização, representações sociais, entre outras.

O estudo empírico, de natureza predominantemente qualitativa, desenvolveu-se a partir da aplicação do questionário e da técnica da associação livre das palavras, que serviram como

instrumentos complementares ao *Focus group*, os quais foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986; Guerra, 2006; Amado, 2014). A escolha do *Focus group*, como estratégia metodológica qualitativa, deve-se ao fato deste recurso envolver a partilha de opiniões e ideias, favorecendo a obtenção de dados por meio do debate em grupo, para além de servir como um método de investigação social comprometido com a abordagem metacientífica compreensivista, isto é, busca um maior entendimento acerca do processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001).

A primeira parte da tese está estruturada em 03 (três) capítulos, dedicados ao enquadramento teórico serviram de suporte ao objeto, objetivos e problemáticas de estudo, formando o quadro conceitual apresentado. No **capítulo I**, *Dilemas do Ensino Superior no mundo globalizado*, apresentamos um breve panorama acerca da efetiva inserção da diversidade no Ensino Superior e a relevância da educação intercultural no âmbito da Lusofonia (Silva, 2000; André, 2012; Sobrinho, 2005; Candau, 2016; Santos, 2005). Este aporte teórico também funciona como uma base introdutória e para aproximação do objeto de estudo e dos conceitos que serão tratados posteriormente. Tal entendimento permite-nos compreender a questão da diversidade cultural que advém da deslocação e da mobilização de pessoas, como também o papel que representa a educação na problemática pertinente às migrações, haja vista que a relação entre a identidade e a diferença, numa perspectiva educacional, a partir do diálogo intercultural, é emergencial na contemporaneidade (Bhabha, 1998; Canclini, 1990; Hall, 2006; Candau, 2002; Santos, 2002).

No **capítulo II**, *Identities e Representações sociais*, buscamos, a partir da visão de diversos autores, compreender os laços teóricos entre os conceitos de representações sociais e de identidades, articulando o domínio da Psicologia Social com o dos Estudos Culturais (Jodelet, 1993; Vala, 2000; Silva, 2000; Bauman, 2005; Hall, 2006; Mazzotti, 2008; Moscovici, 2009; Deschamps & Moliner, 2009; Valentim, 2011).

No **capítulo III**, *Lusofonia: olhares cruzados entre brasileiros e portugueses*, apresentamos o percurso histórico do conceito de Lusofonia, o papel e a discussão pós-colonialista do espaço lusófono na contemporaneidade, bem como refletimos acerca das

representações sociais lusófonas mais comuns, as quais invocam e exprimem pertenças e identidades coletivas.

A segunda parte deste estudo é constituída por 02 (dois) capítulos e está especificamente orientada para os objetivos da investigação. No **capítulo IV**, *Apresentação do estudo*, expomos os pressupostos que fundamentam a metodologia da pesquisa e o seu equacionamento (natureza, justificativa, objetivos, instrumentos de recolha de dados, o ambiente estudado, estratégias de ação e procedimentos).

No **capítulo V**, *Representações recíprocas de alunos brasileiros e portugueses: estudo empírico*, primeiramente, apresentamos o perfil dos sujeitos implicados na pesquisa e discutimos questões concernentes as suas inter-relações e às problemáticas investigadas. Em segundo lugar, analisamos as percepções e representações sociais recíprocas dos universitários brasileiros e portugueses, bem como trazemos a inferência resultante da análise e discussão dos dados respeitante ao contexto das diferentes sessões de *Focus group*, a qual permitiu-nos reunir e interligar elementos centrais para responder as questões e objetivos da investigação e desenvolver a conclusão deste estudo.

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? (Silva, 2000, p. 73).

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Dilemas do Ensino Superior no mundo globalizado

1.1 Educação, Interculturalidade e Lusofonia

O presente aporte teórico funciona como uma base introdutória e para a aproximação do objeto de estudo e dos conceitos que serão tratados posteriormente. Deste modo, apresentamos uma breve reflexão acerca da efetiva inserção do tema da diversidade no Ensino Superior e a relevância da educação intercultural no âmbito da Lusofonia.

Compreender os dilemas da educação no mundo globalizado implica concentrar-se em uma ampla e complexa discussão sobre o contexto de crises identitárias (Hall, 2006), onde encontramos no seu âmago a questão das diversidades, das mestiçagens, das migrações e etc. Logo, é imprescindível pensar a educação a partir da perspectiva intercultural, não sendo interpretada como um apelo à tolerância ou à aceitação das diferenças. A identidade e a diferença são constantemente criadas, transformadas e atribuem sentido ao mundo, portanto, devem ser entendidas como processos de produção social (Silva, 2000).

Como as identidades são dinâmicas, múltiplas, contraditórias, uma construção, um efeito, um processo de produção e estão ligadas à estruturas discursivas e narrativas, sendo consideradas relacionais, estas conseqüentemente se mantêm a partir da interação com “os outros”, pois estão vinculadas à sistemas de representações (Silva, 2000). Por isso, entender esta articulação implica pensar com a consciência da prática plural, na qual tais relações podem ser entendidas conforme explica André (2012):

(...) como hospedagem, que é a capacidade de receber o outro como hóspede, de deixar que ele more em nós, ao mesmo tempo que nos dispomos a encontrar também no outro a nossa morada, fazendo das culturas que assim se cruzam o teto e o abrigo em que respiramos memórias e sonhamos futuros que se entretecem em processos complexos de identidades compósitas e de solidariedades em diálogo (Idem, p. 68).

A visão simplista e linear entre identidade e diferença, decorrente do pensamento multiculturalista em educação, estabelece a relação dicotômica entre “nós *versus* os outros”, o que acaba por colocar em causa a categoria da mestiçagem em seu íntimo, a qual questiona a demarcação entre o idêntico e o diferente. Logo, a dicotomização não coincide com o sentido de mestiçagem em sua totalidade, já que tal conceito não corresponde apenas a uma característica biológica, mas a uma noção que abrange o contexto das relações globais entre povos, culturas, tradições, pertencas, religiões, etc: “todos somos mestiços e é no labirinto mais profundo das nossas mestiçagens que se geram as nossas opções, que se estruturam os nossos valores, que se formam e transformam as culturas e que cintilam as constelações das nossas crenças” (André, 2012, p. 43).

Isto significa analisar o conceito de mestiçagem na contemporaneidade, a partir da construção da ideia de movimento, de incompletude, de desapropriação e de incerteza, que também “brota” do encontro com o “outro”. Neste sentido, o processo de “afastamento de quem somos” pode proporcionar o mergulho no universo imprevisível dos “outros e do diferente”. Essa visão de ser e não ser, seja ele o gênero, a religião, a cultura, a arte, o pensamento, a formação, o *status* social, etc, funciona como uma mediação entre a familiaridade e o estranhamento, como uma experiência do múltiplo sempre incompleto e aberto a novos aprendizados (André, 2012).

Na presente pesquisa, interessa-nos compreender o mestiço como um estado de fronteira, o que nos remete à noção de “identidades em viagem” ou como a de um “passageiro em trânsito” (Idem, 2012), ideia implicada também na concepção de fluxos culturais³ desenvolvida por Arjun Appadurai (2004). Segundo André (2012), o mestiço fronteiriço é aquele que, na debilidade das hierarquias e na fluidez das relações, é capaz de se transformar e de estabelecer novas identidades, rompendo com a noção de fronteira, que separa totalmente o familiar e o estranho, não permitindo qualquer articulação entre o “eu e o outro”. Ou seja, a ideia de mestiço fronteiriço destacada encontra uma posição de partilha nesta linha de separação, possibilitando a reivindicação dos grupos marginalizados e a construção de novas identidades.

³ Mediante a complexidade do mundo atual, o autor propõe um conceito que corresponde a cinco dimensões de fluxos culturais globais, como: etnopaisagens, midiapaisagens, tecnopaisagens, financiopaisagens e ideopaisagens. O significado de midiapaisagens, de interesse para nosso estudo, segue detalhado no Capítulo II.

O conceito de mestiçagem que aqui tratamos apoia-se na coexistência e na inter-relação de grupos distintos virados para o encontro, para a troca cultural plural, para o exercício da liberdade e da autenticidade (André, 2012). Deste modo, reconhecemos a relação entre o conceito de mestiçagem e o processo de construções identitárias, que evoca sempre questões da diversidade, isto é, debates sobre etnia, gênero, cidadania, educação, etc.

A partir das considerações apresentadas acerca da mestiçagem e das identidades, cabe também refletir sobre o debate em torno das igualdades e das diferenças. Até recentemente, os princípios da igualdade e da tolerância funcionavam como elementos fundamentais dos direitos humanos. Numa primeira fase, a diferença era entendida para conceber o “outro” como um menor em dignidade e direitos, com base na igualdade formal. Diante das complexidades e subjetividades contemporâneas, como a crise no novo cenário cultural, social e econômico, marcado pela globalização e pelas novas tecnologias da informação, tais referências têm se tornado ultrapassadas. Agora, a questão das diferenças passou a influenciar a construção de novas mentalidades e identidades, assumindo um papel importante e expressivo no mundo fluido e conflituoso em que vivemos.

O legado da igualdade impregnado nos processos educacionais é resultante da lógica da modernidade. Tal princípio é um produto das missões históricas, que eram encarregadas de criar o ideal de uma única nação, um único povo, uma única religião, etc, contribuindo com a noção de homogeneidade, que parte de um processo de uniformização. Sendo assim, surge a dificuldade das escolas em assumir as diferenças de forma a criar políticas educacionais para uma *praxis* intercultural (Candau, 2012). Segundo a autora,

Hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização (Idem, p 239).

A política de educação multiculturalista, ainda persistente nas práticas pedagógicas oficiais, tem tratado a questão das identidades e das diferenças numa perspectiva limitada da diversidade, em que tais conceitos tendem a ser naturalizados, essencializados, negados e, até mesmo, ignorados (Silva, 2000). Todavia, a consciência desta realidade não deixa de ser motivo de preocupação em tempos cada vez mais fundamentalistas. As problemáticas são

múltiplas e surgem em forma de diferentes manifestações de preconceitos, discriminações, violências, intolerâncias, estereótipos, exclusões, etc.

Para o autor, a questão da igualdade deve ser entendida como uma entidade que envolve fundamentalmente relações de poder, na qual organiza a diferenciação para produzir novas dicotomias, “como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas respeitada” (Silva, 2000, p. 101). Conforme defende o autor, é necessário construir uma estratégia pedagógica contra-hegemônica, cuja abordagem questione os mecanismos que fixam e separam as identidades e as diferenças.

Em uma sociedade atravessada pela diferença é fundamental a existência de práticas pedagógicas que favoreçam a coesão social, de forma que o “outro cultural” deixe de ser um problema. Deste modo, para a construção de uma sociedade democrática é essencial que o diálogo intercultural mantenha a abertura diante das diferenças de gênero, étnicas, culturais, sociais, linguísticas, etc, cujo propósito seja a busca por aceitações positivas mútuas.

De acordo com André (2012), o princípio da interculturalidade deve ser conduzido como um complemento às lutas pelo reconhecimento, cujo âmago supere a noção simplista de tolerância ou de uma visão benevolente de reciprocidade, pois o “outro” não é alguém que nobremente aceitamos. A experiência do reconhecimento mútuo busca um estado de paz, de aproximação, de troca de conhecimentos, do direito às diferenças, estabelecendo-se a interação no contexto de um efetivo interesse pelo “outro”.

Para o autor supracitado, na difícil e complexa existência cotidiana, as lutas pelo reconhecimento desenrolam-se num espaço conflituoso e de poder, sempre em contato com as distorções sobre a igualdade. Portanto, tal experiência deve ser entendida numa perspectiva de complementaridade às interações culturais, onde o respeito pelas alteridades seja promovido por meio dos modos de ser, estar, fazer e expressar.

A partir do momento em que o sujeito de direitos passa a ser visto em sua particularidade e peculiaridade, torna-se necessário buscarmos respostas específicas e diferenciadas aos problemas da contemporaneidade. Logo, o diálogo intercultural é considerado imprescindível nas sociedades plurais atuais.

Hoje, as transformações sociais ocorrem em grande velocidade. Ao mesmo tempo, são portadoras de novos problemas, dificuldades e novidades, não respeitam e nem reconhecem

fronteiras, produzindo muitos impactos no cotidiano das sociedades. Essa questão se torna mais evidente quando pensamos nos deslocamentos de pessoas pelo mundo, os quais ora permitem a troca de conhecimentos mútuos entre regiões, grupos e indivíduos, ora as percepções dos fluxos culturais e das mudanças são acompanhadas por sentimentos de insegurança (Sobrinho, 2005).

Segundo o autor, em nível global, o mundo está a atravessar um período de grande desenvolvimento, com fantásticos progressos no campo das ciências e tecnologias. Contudo, de um modo desigual e, até mesmo, desumano, já que a globalização apresenta significados ambivalentes.

O fenômeno da globalização e das migrações acabam por marcar a natureza cultural das sociedades contemporâneas em direções contrárias. Se por um lado a globalização hegemônica traz consigo uma tendência para a homogeneização cultural e mercadológica, apontando para relações de poder, a globalização anti-hegemônica, percebida a partir do fenômeno das migrações, evidencia a diversidade cultural mundial, permite a troca cultural, mudanças de hábitos e tradições, aprendizados mútuos, etc, lançando novos desafios à organização política tradicional. Sendo assim, enquanto a primeira contribui para a diluição de identidades e acentua as desigualdades locais, a segunda realça essas identidades e destaca a insuficiência do princípio democrático da igualdade de direitos, além da incapacidade de se evitar formas de exclusão, xenofobia e conflitos (André, 2012).

O fenômeno das migrações está longe de ser novo. Todavia, as migrações massivas contemporâneas foram pautadas e resultam diretamente do desenvolvimento desigual no mundo, onde as disparidades entre ricos e pobres aumentam a cada dia. Para os países hegemônicos, tal realidade tem insurgido como um problema, o qual se manifesta em uma atmosfera conflituosa e ameaçadora, com tendência a influenciar as possibilidades sociais e educacionais dos imigrantes. Diante desta situação, cabe refletir sobre a questão da diversidade cultural que advém da deslocação e da mobilização de pessoas, a fim de compreender as consequências da globalização na vida cotidiana e o papel que representa a educação na problemática pertinente às migrações.

No momento da crise migratória na Europa, verificam-se os fenômenos de deslocação de populações em massa e a situação crítica humanitária vivenciada por centenas de milhares de pessoas. Este fato, por si só, já estabelece a necessidade de se criar espaços para a efetiva

educação intercultural, exigindo-se ações mais vastas e complexas que envolvam a comunidade local.

Trata-se de dar a conhecer as diversidades e celebrá-las no exercício da convivência pacífica, estimulando o contato com as variadas formas de expressões culturais, mas sem perder a visão crítica e o questionamento acerca das atitudes que levam aos sentimentos de discriminação, preconceito, estereótipos, crenças distorcidas e de violência. O propósito é eliminar definitivamente o pensamento que remete a imagem do “outro” ao exótico e curioso (Silva, 2000).

Pedagogicamente, a questão do “outro” não pode ser conduzida com superficialidade, pois quando este indivíduo é ignorado ou reprimido, uma explosão de sentimentos, confrontos e hostilidades torna-se inevitável, sobretudo em nome de um reconhecimento identitário ou cultural. Essa situação gera a violência, como pode ser observado no cenário atual.

Segundo o autor, a “filosofia da diferença” busca, em linhas gerais, uma pedagogia que represente alguma reflexão face as relações de poder existentes nas sociedades globais hegemônicas. O objetivo é acolher o “outro” como um sujeito de direito em sua totalidade, independentemente da nacionalidade, religião, gênero, classe, etnia, etc. Trata-se de pensar sobre a realidade, desvelar os problemas do cotidiano e as narrativas que permeiam, explícita ou implicitamente, os discursos educativos.

Esta percepção torna-se marcante pelo fato de evitar a simples assimilação dos grupos culturais subalternizados à cultura hegemônica, a qual tenta escamotear as diferenças para diminuir conflitos e tensões entre os diversos grupos e movimentos sociais, sem querer afetar as estruturas e relações de poder vigentes (Candau, 2012).

Centrada na educação para a democracia, a perspectiva intercultural visa o cruzamento de culturas em transformação numa sociedade de direitos iguais. Tal noção acaba por transformar-se em uma das principais “armas” contra o colonialismo contemporâneo, onde os saberes do cotidiano e advindos de uma sociedade pluricultural podem constituir a chave para a compreensão e construção epistemológica de saberes híbridos especializados. Logo, é a partir do conceito de cidadania inclusiva e participativa que se justifica a ideia de uma educação intercultural (Candau, 2012).

Dentro desta perspectiva, cabe apresentar um breve esclarecimento sobre o conceito de hibridismo. O hibridismo refere-se às ações e conhecimentos associados com a ideia de

interstícios, rede de relacionamentos, mestiçagens, heterogeneidade, etc, enquanto também funciona como experiência que gera novas produções e reproduções de si mesmo (Andrade, 2014). A discussão do conceito tem suas bases nos estudos de Néstor García Canclini (1990) e Stuart Hall (2006), sendo entendido a partir de dimensões positivas e negativas.

Para Canclini (1990), a ideia de hibridismo fundamenta-se através de um prisma positivo, o qual ressalta que a hibridização marca a transição da multiculturalidade para a interculturalidade. No momento em que o autor discute acerca da expansão e desarticulação cultural, decorrentes principalmente da desterritorialização e transnacionalização de bens culturais, mercados simbólicos e experiências diaspóricas, este também expõe sobre a forte influência que os fluxos, os cruzamentos entre identidades diferentes e as narrativas híbridas passaram a ter nos países hegemônicos, possibilitando a ampliação e intercâmbio de conhecimentos e o diálogo entre culturas diversas.

Stuart Hall (2006), por sua vez, destaca o aspecto negativo do conceito, atribuindo a crise das identidades ao mundo plural e continuamente inconsistente em que vivemos. Segundo o autor, o hibridismo traz uma ideia de ambivalência e antagonismos resultantes do processo de tradução cultural⁴. O hibridismo não se refere unicamente aos sujeitos híbridos, mas às negociações marcadas por relações assimétricas de poder e por uma incompletude da identidade dos sujeitos que está sempre a ser formulada, questionada e reconstruída, principalmente no que diz respeito ao contexto das migrações.

Para Hall (2006), este processo resulta no declínio das identidades tradicionais para o surgimento de muitas outras, permanecendo ou não a indecisão sobre qual identidade é mais representativa. O processo de negociação entre as novas e as antigas matrizes culturais evoca um diálogo constante entre as duas realidades. Logo, o ato de tradução cultural é acompanhado de embates entre os próprios sistemas de referência e significação do sujeito, bem como da negociação com a diferença do “outro”.

⁴ Para Homi Bhabha (1998), tal conceito funda-se a partir do caráter descentrado das culturas, possuindo um vínculo direto com o sistema de significação e de organização social construído em cada prática cultural, sendo necessário compreendê-lo a partir da matriz das diversidades culturais, tentando escapar da noção multiculturalista de concepção da cultura enquanto totalidade essencial. A “traduzibilidade” surge como uma transformação, reapropriação e reinterpretação do original. O caráter dinâmico das traduções mostra-se explícito, especialmente nas situações contemporâneas de migração vivenciadas por grupos minoritários.

Com efeito, Santos (2002) complementa:

O que traduzir? O conceito fulcral na resposta a esta questão é o conceito de *zona de contacto*. Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. As duas zonas de contacto constitutivas da modernidade ocidental são a zona epistemológica, onde se confrontaram a ciência moderna e o saber ordinário, e a zona colonial, onde se defrontaram o colonizador e o colonizado. São duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas (Idem, p. 268).

Na visão do autor, as zonas de contato traduzem uma produção colonial que provoca trocas desiguais, pois podem constituir encontros entre totalidades culturais seletivas e envolver diferenças culturais específicas e parciais. O que é posto em contato na realidade são zonas de fronteiras, onde as periferias ou as margens das práticas e dos saberes são as primeiras a despontar.

Neste contexto, o medo do que é considerado “estranho” acaba por instintivamente emergir apenas por representar uma ameaça à ordem estabelecida. Para Sousa (2012), “a tensão entre familiar e não familiar sempre continuará existindo e nesses casos, valoriza-se o primeiro” (p. 06). Portanto, a convivência com as diversidades é fundamental para o reconhecimento do “outro” através do desenvolvimento da comunicação e das relações interculturais entre os sujeitos.

André (2012) também defende que:

[...] a avaliação da possibilidade e das vantagens do diálogo não é feita *a priori*, mas sim no terreno da acção quotidiana e, por isso, em que medida são ou não possíveis, necessárias, absurdas – ou tudo isso simultaneamente – as mudanças de perspectiva, as conversações, o falar sem se entender, os risos ou os conflitos, é algo que só poderá saber-se depois de ter tentado dar esse passo, que é um passo de abertura à crítica alheia, de desapossamento da certeza de quem possui a verdade (Idem, pp. 92, 93).

A dimensão das pluralidades depende dos espaços de interiorização integrados às diferenciações inclusivas, bem como da articulação entre as interpretações de mundo e as identidades feitas de fluxos, expressões, encontros e inter-relações. Desta forma, o carácter múltiplo e complexo das pluralidades pode misturar-se no cotidiano e adaptar-se aos processos

de aprendizagens contínuos. A “pedagogia das diferenças” deve abrir o espaço das identidades de forma que coloque em xeque todas as estratégias que defendam o consensual, o conhecido e o idêntico (Silva, 2000; André, 2012).

Conforme Candau (2012), o resgate dos processos de construção das identidades culturais, por meio das histórias de vida dos sujeitos e das diversas comunidades, funciona como elemento fundamental para dar voz aos indivíduos e aos grupos de procedências distintas. Esta visibilidade, por sua vez, pode facilitar a aproximação, as experiências de interação e a integração dos grupos sociais minoritários.

O modo como um membro de uma cultura diferente pensa, fala, anda, olha ou decide não olhar o Outro pode influenciar as representações e a imagem que o seu interlocutor constrói não só desse membro como indivíduo, mas de todos os membros que pertencem à sua cultura. É nesta problemática, absolutamente vital para as relações humanas, que a competência intercultural adquire incontestada relevância não só no contexto educativo, mas em todo o tecido e organização social (Fava, 2012, p. 43).

Esta noção também precisa ser apropriada pelas Instituições de Ensino Superior, uma vez que é um local privilegiado de socialização, contato e troca com a cultura do “outro”. Logo, a fim de propor uma “pedagogia das diferenças”, apoiamo-nos nos quatro pilares fundamentais da educação, como “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser”, que estão baseados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, coordenada por Jacques Delors (1998). Estas quatro vias do saber estão intimamente relacionadas, ainda que as estratégias políticas e pedagógicas da contemporaneidade estejam mais voltadas ao pilar do “aprender a conhecer” e, em menor escala, ao “aprender a fazer”, negligenciando, de certo modo, os outros dois pilares.

Em uma sociedade onde os seres humanos tendem a alimentar os preconceitos e conflitos, e as políticas educativas são constituídas por processos que geram desigualdades, exclusão social e a “mesmidade”, a Educação Superior necessita assumir uma postura dinâmica, plural e especialmente estratégica, com um discurso intercultural que permita a abordagem de novas linguagens e modelos à altura dos desafios contemporâneos, integrando efetivamente estes dois pilares do saber, o “aprender a viver juntos e o aprender a ser”, considerados um dos maiores desafios da atualidade.

Posicionar-se para a descoberta e importância do “outro” implica transmitir conhecimentos sobre a diversidade e contribuir para o desenvolvimento total do ser humano,

favorecendo a integração, a articulação entre diferentes contextos culturais e o exercício da cidadania. Desenvolver estratégias e mediações na prática educativa transversal, do ponto de vista étnico e identitário, acaba por oferecer subsídios contra a desvalorização e invisibilidade do que é considerado “diferente”, como forma de questionar a normalização, as comparações e as categorizações sociais (Candau, 2012).

A adoção de uma postura intercultural crítica na Educação Superior diz respeito ao reconhecimento mútuo de valores e modos de vida, sem necessariamente prevalecer uma orientação cultural sobre as demais. Este, por acaso, é um dos dilemas vivenciados pelas universidades que não conseguem abarcar de modo satisfatório a equidade, a justiça social, o direito às diferenças e à democratização. Para além de estarem inseridas num cenário mercadológico, passam por uma crise que possui uma tríplice dimensão: a crise conceitual, contextual e textual. Essas dimensões apontam para um quadro contraditório incapaz de atender às demandas atuais (Goergen, 2005).

Segundo Goergen (2005) e Sobrinho (2005), a crise conceitual refere-se a uma falta de correspondência com a ideia de “universidade”, que passa a ser um instrumento de apropriação material e cultural nas mãos das classes dominantes, produzindo um conhecimento incoerente com a situação ou realidade local, elitizando e excluindo, de certa forma, os saberes tradicionais. Já a crise contextual diz respeito à atuação da universidade diante das instabilidades, incertezas e grandes transformações contemporâneas produzidas pelas tecnologias, globalização, economia, mercado de trabalho, crise das identidades, migrações em massa, etc. Enquanto a crise textual manifesta-se pela dificuldade das universidades em preparar profissionais e pesquisadores éticos e prontos para enfrentar os desafios apontados pelas dimensões anteriores, suscitando a emergência de novos marcos epistemológicos e novos sentidos nas práticas educativas, tendo-se em conta a assimetria de poder que reina nas sociedades atuais.

Diante do exposto, Sobrinho (2005) ressalta a influência da globalização econômica na constante perda de autonomia universitária, principalmente no que diz respeito às atividades científicas que dependem dos rumos e decisões das fontes financiadoras. Deixar a produção acadêmica ao mérito do mercado leva à domesticação e perda de identidade das pesquisas e projetos, os quais necessitam ajustar-se aos interesses dos setores produtivos. Logo, a academia se vê compelida a adaptar-se a estas novas formas de apropriação do conhecimento.

Na análise das ações da Educação Superior, o autor chama atenção para o tipo de profissional requerido pela globalização e que as universidades têm formado, pois, para garantir um lugar na frenética competição por trabalho, estes são identificados apenas por aquilo que produzem. As competências humanas e sociais, embora essenciais, estão submetidas à dimensão mercadológica.

[...] A globalização é uma força poderosa que impulsiona a mudança de práticas e de formas de se conceber o mundo, assim como o lugar do homem no universo. Intensos são os desafios para as Instituições de Educação Superior (IES) advindos da globalização, as quais têm questionado sua missão e responsabilidade no sentido de preparar alunos para se tornarem cidadãos globais e profissionais capazes de atender a complexidade da sociedade atual (Oliveira & Freitas, 2017, p. 776).

Na configuração clássica, ainda predominante, o desafio da educação passa pela construção de uma globalização voltada para à justiça e à dignidade humana, pela ressignificação da dimensão histórica dos sujeitos e pela desconstrução de aspectos naturalizados na dinâmica educativa (Candau, 2016). Neste sentido, enfatizamos a proposta da autora acerca da interculturalidade crítica:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça –socioeconômica, política, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Idem, p. 22).

Tal postura visa colocar em prática o diálogo intercultural para que os indivíduos, em contato com as diversidades culturais de cada um, possam se comunicar eficazmente e com o mínimo de conflitualidade possível. A harmonia das interações sociais influencia diretamente o processo de construção dos conhecimentos sobre o “outro”.

Dentro desta perspectiva, a fim de trabalhar em conjunto, o desafio da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) passa pelo reconhecimento da necessidade em estruturar uma educação com percepções mais locais e interculturais, bem como pela mediação ativa enquanto processo que contribui para facilitar a relação e a integração entre os sujeitos da comunidade lusófona. Por este motivo, as Instituições de Ensino Superior da Comunidade de Países falantes da Língua Portuguesa tentam reforçar sua posição internacional e estimular a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos

dentro do espaço lusófono, tendo em conta a qualidade das formações e promoção da língua portuguesa, o reconhecimento mútuo e internacional, e a participação mundial em programas relevantes (http://aulp.org/A_AULP).

Percebe-se, então, que a Lusofonia é um dispositivo que pode criar inúmeras oportunidades e trazer benefícios para o processo de internacionalização da educação via língua portuguesa, haja vista que as mobilidades contribuem para um espaço transnacional e inclusivo. A construção de interações e cooperações no Ensino Superior entre os países lusófonos possibilita uma maior justiça nas relações, integração dos seus cidadãos e equidade de sentido nos intercâmbios, promovendo o potencial intelectual e a capacidade de pesquisa dos países periféricos desta comunidade. Se a Lusofonia for encarada como um espaço igualitário de diferentes culturas, em constante movimento e aperfeiçoamento, tal ideal pode colaborar com a promoção da pluralidade e com a reinvenção de sentimentos e identidades.

A Lusofonia crítica deve surgir como uma possibilidade que implica um novo olhar de dentro para fora de nossos países, que inclui aprender a reconhecer as próprias diversidades e entre a comunidade lusófona. Este entendimento contribuirá para avançarmos com o discurso do estatuto de parceiros – Brasil e Portugal, que tem como vantagem o fato de possuir uma língua em comum.

De acordo com Santos (2005), a CPLP (Comunidade de Países de Língua oficial Portuguesa) é um espaço multilateral com grande potencialidade para estabelecer a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade, cujo poder é constituir redes universitárias eficazes na luta contra a mercantilização e a hegemonia. Sobre isso, o autor sugere que:

(...) ao Brasil e Portugal, cabe a iniciativa de dar os primeiros passos nessa direção: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas *online*, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região, sistema de bolsas de estudos e linhas de financiamento de pesquisa destinados aos estudantes e professores interessados em estudar ou pesquisar em qualquer país da região, etc (Santos, 2005, p. 199).

Para tanto, consideramos fundamental interpretar a ideia de Lusofonia e esclarecer qual o real significado do espaço lusófono, ou seja, é preciso conhecer primeiramente as questões históricas e pós-coloniais que envolvem os diferentes países desta comunidade. A intersecção

da educação com a Lusofonia deve revelar um questionamento sobre os modelos hegemônicos vigentes, enfatizando seu caráter plural, a partilha cultural e linguística.

Vale ressaltar que a Lusofonia é um conceito em processo de construção e, mediante as estratégias de interesses mútuos, projeta-se para o futuro, para o qual pretende transportar consigo os povos que compartilham desta mesma experiência (Medeiros, 2006).

Como um passo adiante, no próximo capítulo, realizamos uma incursão teórica acerca dos conceitos de identidade e representações sociais, em que são chamados à discussão autores, sobretudo no âmbito dos Estudos Culturais.

Nenhuma mente que se abre para uma nova ideia voltará a ter o tamanho original (Albert Einstein).

Capítulo II - Identidades e Representações sociais

2.1 Os laços teóricos entre Identidade e Representações sociais

Para construir a fundamentação teórica referente ao sentido de identidade e das representações sociais, transcorremos, brevemente, por algumas concepções da Psicologia Social, com o propósito de associar tais conceitos às principais contribuições produzidas no campo dos Estudos Culturais. Para tanto, buscamos compreender, a partir da visão de diferentes autores, as interligações entre o conceito de identidade, das diferenças e das representações sociais, a fim de constituir um quadro teórico que servirá como suporte à vertente empírica desta investigação.

Deste modo, principiamos por abordar o significado de identidade. Basicamente, entende-se por identidade aquilo que somos, ou seja, (sou brasileira, estudante, mulher, imigrante, etc). De um modo geral, a identidade é compreendida tal como nos representamos ou como nos definimos. Cada pessoa é única, pois possui particularidades que as distinguem dos outros indivíduos. A condição da identidade dos sujeitos é apenas um meio de construir a nossa própria história. O sujeito pode assumir identidades diferentes ao longo da vida, em diferentes momentos, mudando de acordo com a multiplicidade de identidades possíveis, com a qual nos aproximamos e nos reconhecemos, sendo um processo de construção contínuo.

As identidades correspondem aos modos de identificação referente às diversas categorias, que dependem tanto do contexto social como variam de acordo com o percurso histórico do coletivo e da vida pessoal.

Como bem explica Bauman, em sua obra *Identidade* (2005):

A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (pp. 91: 92).

Diante desta perspectiva, cabe compreender o conceito de identidade a partir de diferentes abordagens. Em geral, a identidade pode ser definida “como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 01). Para os autores, a identidade não existe sem a alteridade ou sem que se coloque aquele que se opõe, sendo concebida a partir da articulação, organização e síntese dos aspectos pessoais e sociais dos indivíduos.

De acordo com Xavier (2007), a identidade resulta de uma dupla operação linguística de diferenciação e generalização, tendo em vista, ao mesmo tempo, a definição da diferença e o encontro da particularidade de algum objeto ou de alguém relativamente a outros objetos e sujeitos. É também considerada pertença, pois procura o ponto comum em uma categoria de componentes dissemelhantes entre si. Tais operações se posicionam na origem do paradoxo das identidades. Logo, a identidade é o ponto de referência em que se pode definir a diferença, ocorrendo uma relação de interdependência entre estas, como, por exemplo: quando afirmo que sou brasileira, isso quer dizer que não sou italiana ou portuguesa. A partir daquilo que o outro é, diferenciamo-nos e simplificamos a identidade.

Por sua vez, este processo reflete a tendência em tomar como modelo aquilo que somos, na avaliação e na descrição daquilo que não somos. Padronizar ou normalizar significa eleger determinada identidade como a mais adequada, positiva ou superior em relação às outras identidades possíveis.

Segundo Silva (2000), a diferenciação é o processo central que indica e produz as identidades e as diferenças, apresentando sempre relações de poder e hierarquias. A diferenciação é traduzida por meio de oposições binárias (inclusão/exclusão). O autor defende

que a afirmação das identidades revela classificações de separação e distinção, as quais, basicamente, demarcam as pertencas, pois “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (Silva, 2000, p.75). Portanto, as classificações partem sempre da perspectiva da identidade.

Em outro ponto de vista, o estudo das identidades nos remete à discussão sobre o modelo de categorização dos grupos desenvolvido por Deschamps e Doise (1976/1983), que se baseia na dicotomia entre o individual e o coletivo, ou seja, em um processo de categorização/classificação entre “nós” e “eles”. Conforme Deschamps & Moliner (2009), a teoria da categorização, relativamente à percepção, apresenta-se por meio dos efeitos da acentuação das diferenças entre objetos, os quais, correspondem, ao mesmo tempo, a diferenciação e a similaridade entre objetos de uma mesma categoria, isto é, por sua função sistemática, a categorização tenta tornar o mundo mais explicável, estruturado e ordenado.

Outro aspecto a ser destacado na categorização está ligado à simplificação, que compreende a percepção sobre os objetos, sugerindo o aumento da observação das dissemelhanças intercategoriais e das semelhanças intracategoriais. Deste modo, observa-se no processo de categorização social a tendência de autoidentificação com os grupos aos quais se pertence.

O efeito da autocategorização e da assimilação traz uma consequência marcante na percepção dos grupos. Os indivíduos possuem a tendência em categorizar traços de personalidade ou atributos físicos comuns, isto é, classificar e definir através das características pessoais, físicas ou comportamentais um grupo de pessoas, o que resulta nos estereótipos. Podemos, então, entender os estereótipos como um conjunto de crenças que permite caracterizar um grupo por meio de generalizações, descrevendo seus membros de forma rápida e consensual. Tal aspecto origina-se e pode ser explicado pelo processo de categorização social (Deschamps & Moliner, 2009).

A introdução do termo estereótipo nas Ciências Sociais deve-se à obra *Public Opinion* (1922), do jornalista americano Walter Lippmann, que o definiu como "*pictures in our heads*". Segundo Lippmann (2010), os sujeitos possuem a tendência à seletividade e à simplificação, tendo em vista os traços que lhes pareçam mais característicos. Estes fazem uma breve

conexão entre as cenas do exterior e a mente, externando impressões sobre os fatos de acordo com as imagens habituais do olhar, originando o estereótipo, que também é considerado um fenômeno sociocultural.

O significado de estereótipo se funda na teoria da personalidade implícita, sendo definido pela teoria compartilhada da personalidade. Todos emitimos pistas sobre nós próprios, por meio de posturas, gestos, preferências, modos de falar, etc. Estas maneiras particulares de ser são transmitidas pela comunicação não verbal, que nos conduzem à interação social e aos estereótipos (Gahagan, 1980).

Na opinião da autora, a interação decorre mais facilmente se os comportamentos são previsíveis, de acordo com nossas expectativas. Os indivíduos tendem a se agrupar quando partilham as mesmas informações e opiniões, suprimindo a necessidade compartilhada da vida social. Na medida em que os estereótipos têm efeitos comportamentais, estes podem se tornar mais válidos.

Por isso, os traços que constituem um estereótipo sustentam aspectos e conotações negativas. É um rótulo sem reflexividade ou conhecimento prévio. Uma projeção carregada de sentidos que se faz sobre o outro. Estigmas que podem resultar da simplificação das características ou dos comportamentos de um povo culturalmente distinto.

Conforme Deschamps e Moliner (2009), os estereótipos cumprem tanto uma função cognitiva quanto avaliativa, geram mecanismos que possibilitam a explicação e a descrição, bem como a comparação que pode confluir num sentimento de semelhança ou diferença. Na falta de informações consistentes, os sujeitos necessitam simplificar a realidade, como também carecem do pertencimento a um determinado lugar, ou seja, ter uma identidade em que reconheça seu semelhante e mantenha a aversão ao diferente.

Para além do estereótipo ser um meio de categorizar e classificar as pessoas e os grupos através de traços ou características gerais, este também se define pelo compartilhamento de imagens mentais simplificadas e restritas a respeito de indivíduos ou acontecimentos. Estão sempre carregados de sentido, produzindo sentimentos de aceitação ou rejeição dos grupos, os quais constituem os preconceitos sociais.

Na percepção dos outros, esses traços podem levar os indivíduos a fazer um julgamento negativo sobre uma pessoa, não em razão das especificidades desta pessoa ou de sua conduta, mas simplesmente em razão de sua pertença a um grupo que é o objeto de um estereótipo negativo. Este fenômeno corresponde de fato à simples noção de preconceito que designa o julgamento *a priori* e geralmente negativo de que são vítimas os membros de certos grupos (Deschamps & Moliner, 2009, p. 34).

Os estereótipos estabelecem o substrato cognitivo dos preconceitos. A partilha de conhecimentos e crenças referente a um determinado grupo se deve a essa estruturação, que se organiza em torno de traços estereotípicos, ou seja, de traços atribuídos de modo consensual pelos sujeitos aos membros do seu próprio grupo (autoestereótipo), ou aos membros de um grupo distinto (heteroestereótipo). Porém, convém lembrar que não se deve reduzir o sentido de representação à noção de estereótipo (Deschamps & Moliner, 2009).

Já os preconceitos podem ser definidos como uma ideia preconcebida. São julgamentos prévios e atitudes pessoais emitidas sem fundamento, baseados numa visão generalizada, falha e inflexível, contra um indivíduo ou a um grupo desvalorizado socialmente. A estereotipia gera a cristalização dos preconceitos. Os preconceitos constituem um fenômeno social concebido no centro das relações desiguais entre os indivíduos, e se manifestam a partir de comportamentos excludentes (Lima & Vala, 2004). De acordo com tal definição,

pelo fato de existirem vários grupos socialmente desvalorizados, temos tantos tipos de preconceito quantas pertencas a grupos minoritários na estrutura de poder (e.g., preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os velhos ou ageísmo, preconceito contra pessoas gordas, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, preconceito contra os nordestinos no Brasil ou contra os alentejanos em Portugal, etc.) (Idem, p. 402).

A intolerância e o preconceito podem levar à discriminação. A discriminação é a conduta ou ideia colocada em prática que viola direitos com base em juízos injustificados ou injustos. Assim como os preconceitos existem vários tipos de discriminação, como as discriminações sociais, étnicas, religiosas, sexuais, nacionais, entre outras.

Partindo deste pressuposto, autores como Amâncio (1996) e Bonomo e Souza (2007), defendem a ideia da importância do contato entre grupos e culturas distintas, haja vista que a interculturalidade pode beneficiar o desenvolvimento dos grupos como uma forma de reduzir

o etnocentrismo, a xenofobia, a falta de informação e a hostilidade relativamente às minorias e às diferenças.

Neste sentido, Stuart Hall – sociólogo jamaicano e teórico cultural – iniciou as discussões sobre o conceito de identidade no âmbito dos Estudos Culturais. Para o autor, tal noção deve ser entendida a partir da ótica da contemporaneidade, já que dentro das questões culturais e identitárias acumulam-se uma série de discussões sobre as problemáticas do cotidiano, em que são produzidas fortes críticas às ideias tradicionais e segregacionistas. Neste contexto, é imprescindível compreender o caráter dinâmico das identidades.

Hoje, vivenciamos um tempo cheio de questionamentos e incertezas que apontam para um cenário de identidades imaginadas e partilhadas, o que torna tal conceito por si só polêmico e problemático. As condições culturais atuais conduzem a ansiedade e a insegurança relativamente à sua própria identidade, e no que diz respeito ao desmembramento cultural de gênero, classe, sexualidade, etnia, nacionalidade, etc. Hall (2006) explica que as identidades, consideradas unificadas e estáveis, tornaram-se fragmentadas e como resultado entraram em colapso, induzindo a uma “crise das identidades”. Conforme o autor, este processo produz:

o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (pp. 12-13).

Falar de identidade cultural é entender como as diversas identidades culturais podem ser vivenciadas, simultaneamente, pelos agentes sociais. É compreender a representação do tradicional e do moderno num mesmo espaço e numa mesma realidade, sem substituir a modalidade antiga por outra, percebendo a coexistência de diferentes modalidades culturais quando umas se extinguem e outras se renovam (Rosa, 2008).

Muitos teóricos, como Anthony Giddens, defendem a perspectiva que envolve a ideia de identidade pessoal orientada a partir do nível psíquico e das subjetividades modernas. Estas, por sua vez, estendem-se ao núcleo do eu. Outros, como Stuart Hall e Zygmunt Bauman, percebem e discutem o sentido de identidade de forma coletiva, sendo compreendida como culturalmente formada, onde o caráter de tal representação e da identidade é entendido como um conjunto de significados partilhados (Rosa, 2008). Segundo o autor, tais posturas

não se opõem, pois existe uma interdependência entre elas; a vivência de uma identidade cultural específica está diretamente associada à identidade pessoal de cada indivíduo.

Considerando esta perspectiva, Santos (1999) esclarece que as identidades culturais não são estáticas, muito menos imutáveis e rígidas, são sempre resultados transitórios de processos de identificação: “identidades são, pois, identificações em curso” (Santos, 1999, p. 119). De acordo com o autor, a questão da identificação, além de plural, é dominada pela hierarquia das diferenciações. As identificações dependem sempre do posicionamento do sujeito mediante a sociedade, pois quem pergunta pela sua identidade também questiona as referências hegemônicas, ao mesmo tempo, em que se coloca na posição do outro, resultando numa situação de subordinação. Logo, para o autor, é fundamental conhecer quem pergunta e quem responde pela identidade, em que condições, contra quem e com que propósitos.

Do ponto de vista de Hall (2006) e Rosa (2008), as identidades culturais estabelecem uma relação entre os quadros de referência constituídos no interior dos discursos e o construtivismo compreendido na identidade cultural através da perspectiva das diferenças, das relações de conflito e das negociações, a partir de uma conexão dialógica e não definitiva.

Através dos Estudos Culturais, Stuart Hall desenvolveu e agregou ao sentido de identidade a ideia de cultura partilhada, que permite explicar o exercício das identidades nacionais. Para Hall (2006), no mundo moderno, as culturas nacionais constituem uma das principais fontes da identidade cultural dos indivíduos. Quando nos identificamos enquanto brasileiros, portugueses, sul-americanos ou europeus, embora tais identidades não estejam impressas em nossos genes, quando pensamos nelas, significa que sentimos realmente que estas fazem parte da nossa natureza.

As identidades nacionais funcionam como “comunidades imaginadas”, ou seja, na não existência de uma comunidade natural na qual se possa reunir um grupo de pessoas, constituem-se agrupamentos ou laços nacionais imaginados, que permitem ligar os indivíduos por meio de elementos comuns (Cunha, 2006).

De acordo com Hall (2006):

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica (p.49).

Dentro desse contexto, cabe esclarecer o significado de nação. A nação se trata de uma comunidade com uma configuração espacial traçada por fronteiras. Nesse espaço vive uma população que se sente ligada por laços de cultura e de solidariedade. Para pertencer a essa população os elementos terão de cumprir ritos de pertença, como os documentos individuais (bilhete de identidade, passaporte, cartas de condução, etc). Essa população se diferencia de acordo com três variáveis: ser etnicamente homogênea ou heterogênea, mono ou plurilinguística e ter uma religião única ou pluri-religiosa. Contudo, percebemos a realidade complexa que compõe o significado de Nação, como por exemplo partilhar um passado comum e querer fazer algo juntos. Essa condição conduz a certos entraves, no qual observa-se a predominância e apego de alguns pelo passado e de outros pelo futuro (Godinho, 2003).

Para Hall (2006) e Cunha (2006), os discursos das culturas nacionais podem construir, influenciar e organizar tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós próprios. Tais discursos produzem sentidos sobre a nação, nos quais geram identificações e, conseqüentemente, se constroem identidades. Estes sentidos estão inseridos nas histórias contadas sobre a nação, nos símbolos, nas representações, nas memórias do presente que nos ligam ao passado e nas imagens estabelecidas. Tal fenômeno nos permite compreender as diferenças individuais, o sentimento de pertença e a tendência à preservação da cultura grupal pelos sujeitos.

Nesse misto de emoções, afetos, gostos e cheiros percebemos que o sentimento de identidade cultural pode ser considerado uma sensação quase tátil, verdadeira, sentida de perto e de longe. Assim, podemos dizer que essas sensações são o alicerce da sensibilidade e do sentimento de pertença, como caracteriza Patrício (2008):

[...] Da paisagem onde estamos, em que nascemos, que é a nossa, evolui-se um perfume particular, único, que é o próprio da cultura que é nossa, que se difunde pelas nossas entranhas mais profundas, que faz evocar em nós um sentimento diríamos que absoluto da nossa identidade cultural, que transporta consigo a evidência de uma identificação (p. 428).

Em complemento, o autor elucida a diferença existente entre os termos “identidade cultural e identidade nacional”, pois o primeiro designa uma expressão do culturalismo, no sentido de valorização da cultura, do cultural, não necessariamente da cultura do sujeito, enquanto o segundo valoriza a nação e a nacionalidade, com a tônica de forte apego à nação do próprio: “assim, o culturalismo prima pela universalidade e o nacionalismo pela singularidade” (Patrício, 2008, p. 426).

De acordo com Bauman (2005), a ressurgência do conceito de nacionalismo, repleto de significados ultrapassados, deve ser analisada de acordo com as emendas necessárias do nosso tempo, isto é, como um fenômeno novo. Em sua visão, um dos principais fatores que levaram ao reflorescimento do nacionalismo é a tentativa de preservação do Estado-Nação, dos ventos globalizantes.

Conforme Bauman (2005) e Maffesoli (1998), as relações na sociedade contemporânea são pontuadas pela fluidez, pela dispersão e pelos sentimentos de pertença. As redes de relações se estruturam a partir de tais sentimentos, sendo possível perceber que a dinâmica social se desenvolve por meio das relações entre os indivíduos e os laços sociais. Nos tempos agitados que correm atualmente, existe uma busca descontrolada das pessoas pelo pertencimento, sobretudo, pela necessidade de proximidade, o que faz com que as redes de grupos por afinidades se convertam ao emocional. Portanto, é importante salientar que destas relações, nas quais se estabeleceram as socialidades, serão construídas as novas referências e identidades. Para Bauman (2005):

[...] diferentes significados associados ao uso do termo ‘identidade’ contribuem para minar as bases do pensamento universalista. As batalhas de identidade não podem realizar a sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir (p. 85).

Como bem explica Maffesoli (1998), no mundo pós-moderno, estamos assistindo uma substituição do “social racionalizado por uma sociabilidade com dominação empática” (p. 17).

Em outras palavras, a “atmosfera ou ambiência”, retratada atualmente, ora serve para descrever as relações que imperam no interior dos grupos sociais, ora para especificar como tais grupos se situam em seus habitats. Neste sentido, o autor defende um novo modo de ver e compreender os reagrupamentos sociais, utilizando-se da ideia de “comunidade emocional” (p.17). Logo, é possível tratar o termo como uma categoria, para que este sirva como revelador de situações presentes no cotidiano. Em sua análise, as comunidades emocionais encontram-se entre a ligação da emoção partilhada e a comunidade aberta. Estas, por sua vez, podem constituir laços sociais considerados bem sólidos.

Tal como Hall (2006), Maffesoli (1998) defende que na pós-modernidade o projeto de vida tornou-se incerto, o presente é o que importa. Diante disto, a *persona* assume o lugar do sujeito, vestindo-se de um perfil mascarado e mutante, apresentando diversas facetas que, mesmo distintas, são incluídas em uma única individualidade.

Partindo deste ponto, Maffesoli (1998) justifica a diferença no sentido de individualidade e individualismo. A primeira é explicada a partir da substancialidade e da essência individual, enquanto o individualismo “narcisista”, criticado pelo autor, defende a ideia de um indivíduo senhor de si mesmo e de sua história. Segundo o autor, o princípio de individualização é uma ideia obsoleta e deve ser abandonada. Maffesoli (1998) reconhece e atribui ao indivíduo as “multiplicidades de facetas que fazem de cada qual um microcosmo, cristalização e expressão do macrocosmo geral” (p.15). Sendo assim, enquanto o individualismo se sustém numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a *persona* só existe na relação com o outro, ou seja, no sentido de viver e sentir em comum.

Dentro desta perspectiva, o autor esclarece o significado de solidariedade e sensibilidade coletiva, que pode ser entendida de acordo com a “partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos (localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais” (Maffesoli, 1998, p. 28). Para o autor, é neste jogo constante de vaivéns entre o estático e o dinâmico, o ordinário e o antropológico, que se baseia a análise da sensibilidade coletiva. É a expressão mais caracterizada do querer-viver social. São nessas manifestações éticas do cotidiano que a vida dessas “tribos” compõe a sociedade contemporânea.

Sobre isso, cabe também observar o mecanismo de “participação” encontrado na solidariedade, que constitui a vida em comunidade e os diversos agrupamentos sociais. Esse mecanismo funciona como um fenômeno de engajamento em projetos e circunstâncias definidas em que os grupos se inserem, o que facilita a compreensão do ressurgimento contemporâneo de ideais religiosos, nacionalistas ou, até mesmo, “tribais” (Maffesoli, 1999). Portanto, o autor entende que os ideais, conhecimentos e as representações são realidades e forças atuantes. São estas representações que estruturam tanto o desenvolvimento coletivo como o individual.

Deste modo, esclarecemos o significado dos termos “tribos ou tribalismos” – fundamento proposto por Maffesoli (1998) – utilizados para designar os diferentes agrupamentos que constituem as sociedades contemporâneas. Estes grupos definem-se por estarem ligados por laços ou proximidades culturais, comunicacionais, nacionalismos, modismos, gênero e etc, a uma comunidade.

O “estar-junto” é um elemento fundamental para a percepção da “tribalização” no mundo. Na atualidade, o tribalismo, em oposição ao individualismo, vem sendo cada vez mais reconhecido e pertinente. A realidade social é essencialmente tribal, pois a tônica das relações com o outro parte da premissa do sentimento coletivo. Sobre isso, Maalouf (1999) também explica:

A partir do momento em que concebemos nossa identidade como integrada por múltiplas pertencas, umas ligadas a uma história étnica e outras não, umas ligadas a uma tradição religiosa e outras não, desde o momento em que nos vemos nos outros, em nossas origens e em nossa trajetória, diversos elementos confluentes, diversas mestiçagens, diversas influências sutis e contraditórias, se estabelece uma relação distinta com os demais e também com nossa própria “tribo” (p. 39).

A difusão destas ideias se deve muito aos mecanismos de propagação de sentimentos e emoções vividas em comum, pois na opinião de Maffesoli (1998), “a emoção coletiva é algo encarnado” (p. 19). É neste jogo de opiniões, sentimentos, generalizações e idealismos que se pode compreender a essência do homem. O autor enfatiza a relevância em mencionar a natureza social dos sentimentos, pois “é neste quadro que se exprime a paixão, que as crenças comuns são elaboradas, ou, simplesmente, que se procura a companhia daqueles que pensam ou que sentem como nós” (Maffesoli, 1998, pp.18:19).

Nesta prática, observamos o aspecto insuperável do cotidiano, que serve de matriz e a partir do qual assentam quaisquer representações.

Trocas de sentimentos, discussões de botequim, crenças populares, visões de mundo e outras tagalerices sem consciência que constituem a solidez da comunidade do destino. Pois, ao contrário do que, até hoje, era de bom tom admitir, podemos concordar que a razão tem muito pouco a ver com a elaboração e a divulgação das opiniões (Maffesoli, 1998, p. 19).

Deste modo, reconhecemos a função das representações, que remete para a percepção de uma realidade comum sobre a construção da identidade. São as representações de outrem e que são partilhadas com outrem, que nos fazem, simultaneamente, seres individuais e coletivos. Deschamps e Moliner (2009) explicam que:

As operações de categorização, de estereotipia, de comparação social ou de atribuição não se desenrolam num mundo vazio de significações. Elas são utilizadas por indivíduos que dispõem de um grande número de representações desse mundo. Ora, essas representações mantêm entre si uma relativa compatibilidade (Deschamps & Moliner, 2009, p. 79).

Conforme os autores, tais compatibilidades devem ser entendidas ao nível das ideologias, pois estas permitem que um conjunto de crenças, atitudes e representações sejam praticáveis no interior de uma comunidade.

Sendo assim, percebemos que os indivíduos e os grupos sociais possuem representações deles próprios, bem como têm representações da posição em que ocupam relativamente a outros grupos. Neste sentido, Deschamps e Moliner (2009) elucidam que tais representações cumprem um papel crucial no sentimento de identidade, pois “a motivação para a elaboração de uma representação está numa vontade de compreensão e de apropriação do entorno social” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 135). Para os autores, existe uma necessidade por parte dos indivíduos de construir juntos suas visões de mundo, de ajustar-se, de posicionar-se e, até mesmo, de identificar e solucionar problemas que o mundo nos coloca. Logo, constroem-se representações.

Ainda segundo os autores, existem duas configurações que correspondem e podem motivar a elaboração de uma representação social: a aposta identitária e a aposta de coesão social. Em ambos os casos, busca-se a afirmação da existência do grupo, tendo em vista que

“as representações sociais se tornam produtos identitários e instrumentos da afirmação do grupo” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 136). Diante deste princípio, os autores explicam que os grupos sociais tendem a privilegiar e a desenvolver uma representação que seja mais favorável ou congruente com suas expectativas, ou ainda como forma de justificar as suas necessidades, desqualificando práticas diferentes e colocando em causa algo de seu lugar ou de sua identidade social.

Percebemos que tal movimento possibilita pluralizar as práticas culturais, originando novos ambientes de pertença. A partir destes universos culturais plurais circulam e são formados, ambientes e práticas de vida, comportamentos e pensamentos, os quais, além de sedimentarem as identidades contemporâneas, criam um espaço de representações (Gioielli, 2004).

Todavia, mediante a multiplicidade de sentidos atribuídos à noção de representação, é necessário perpassar brevemente pelas principais influências teóricas no campo da Psicologia Social, com o propósito de compreender o mecanismo de formação do conhecimento e do senso comum. Desta forma, será possível perceber o desenvolvimento de tal debate no âmbito dos Estudos Culturais.

Para tanto, apresentamos concisamente o contexto histórico da teoria das Representações Sociais (RS). A partir da década de 60, numa perspectiva sociopsicológica, Serge Moscovici – psicólogo social romeno radicado em França (1925/2014) – com o propósito de estabelecer uma ciência “mista”, analisou a teoria das Representações Sociais e questionou as ideias anteriormente determinadas por Émile Durkheim. Para Moscovici (2009), o conceito de representações sociais posiciona-se na fronteira entre a sociologia e a psicologia, e forma-se por meio da comunicação com outrem e não somente em relação à realidade, como defendiam Durkheim e Lévy-Bruhl.

Após a primeira abordagem constituída por Émile Durkheim, a noção de representação renasce num outro ponto de vista, a partir do social dinâmico do mundo moderno, ou seja, sob a ótica da Psicanálise. Serge Moscovici, em 1961, inaugurou a análise das representações sociais em sua obra *La Psychanalyse, son Image et son Publique*, onde problematizou sobre como o “conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo cidadão comum”

(Cabecinhas, 2009, p. 51). No âmbito desta discussão, Moscovici explica como os indivíduos constroem a sua realidade por meio dos sistemas de comunicação interpessoal no cotidiano (Cabecinhas, 2009).

Nesta trajetória, Berger e Luckmann, em sua obra intitulada, *Construção Social da Realidade* (1966/2004), focam seus estudos na dimensão do conhecimento do senso comum e refletem, por meio dos processos de construção da realidade social, como o conhecimento é materializado, institucionalizado e legalizado. Os autores partem do princípio de que a realidade é socialmente construída. Esse caráter construtivo do conhecimento cotidiano passa pela apreciação das comunicações, relações e interações no contexto social da realidade. Na opinião dos autores, “na dialética entre a natureza e o mundo social construído, o próprio organismo humano é transformado. Nessa mesma dialética o homem produz realidade e assim se produz a si mesmo” (Berger & Luckmann, 2004, p. 188). Para os autores, a identidade é considerada um elemento fundamental da realidade subjetiva, formada por processos sociais, e uma vez cristalizada pode ser remodelada e modificada pelas relações sociais.

Nesse mesmo viés, o trabalho de Moscovici estabeleceu o fundamento conceitual no qual se desenvolveram estudos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores, favorecendo a expansão deste campo de pesquisa com o contributo de pesquisadores de diversas áreas. Tais contribuições, em sua maioria, discutem sobre o significado das RS, sobretudo no que diz respeito ao pensamento psicossocial e dos comportamentos intergrupais, observando como tal teoria pode contribuir para o reconhecimento dos processos comunicativos estabelecidos por determinados grupos (Mazzotti, 2008).

As representações são consideradas sociais quando são coletivamente produzidas, no sentido em que podem ser percebidas como um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior dos grupos, revelando a situação, os problemas e os projetos desse grupo social (Vala, 2000).

Contudo, para perceber a dinâmica das RS, precisamos acompanhar a forma como o pensamento e o conhecimento se manifestam. Estes são revelados por meio das expressões de interação e comunicação do ser humano na sociedade e, como tal, transformam-se através do

tempo, onde se classifica e reclassifica a realidade: “as representações sociais são conceptualizadas como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo” (Cabecinhas, 2009, p. 51). Estes comportamentos e valores surgem do interesse de certos grupos por um assunto ou circunstância particular. Como defende Moscovici:

Sustento, pois, que as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros. Sendo que essa é a questão, as representações não podem ser conseguidas através do estudo de alguma crença ou conhecimento explícitos, nem ser criadas através de alguma deliberação específica. Ao contrário, elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos (Idem, 2009, p. 208).

Neste propósito, abrimos a discussão acerca da relação entre a comunicação e as representações sociais, afinal, para se comunicar, é preciso instituir um código comum que é expressado pela linguagem. Dentre as diversas formas de comunicação possíveis, a linguagem permite a transmissão, modificação, atualização e intercâmbio das representações, as quais são construídas no momento da interação. Ao contemplarmos tal momento, “é possível observar a conjugação do ato da linguagem com o acionamento das representações sociais e, com isso, apreender os processos de nomeação e posicionamento dos interlocutores na situação interativa” (Prado, 2010, p. 1). Deste modo, compreendemos que é no ato da comunicação e interação que as relações sociais mais alargadas se atravessam e se apresentam.

A comunicação, a compreensão e o controle do ambiente social sublinham a finalidade fundamental das representações sociais. Por isso, tais representações são tão importantes na vida cotidiana, considerando que “elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la” (Jodelet, 1993, p. 31).

As representações sociais estabelecem sistemas de interpretação que orientam e organizam as condutas e a comunicação social, bem como intervêm na definição das identidades pessoais e sociais, na difusão e assimilação dos conhecimentos. Além disso,

contribuem para a circulação dos discursos que são veiculados nas mensagens e imagens mediáticas (Jodelet, 1993).

A autora explica que pensar “em representar ou se representar”, primeiramente, equivale a uma expressão do pensamento no qual o agente se relaciona com um objeto, isto é, não existe representação sem objeto. Tal objeto pode ser uma pessoa, uma ideia, um evento, um fenômeno, etc. Portanto, a representação é caracterizada como uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto, sendo sempre uma representação de algo (objeto) ou de alguém (sujeito).

Diante deste quadro, percebemos que o papel da comunicação é essencial nas trocas e interações que permitem a constituição de um universo consensual. Para Serge Moscovici e Denise Jodelet, a incidência da comunicação é observada em três níveis: no nível da dispersão e distorção das informações relativas ao objeto representado; no processo de instituição das representações, como a objetivação e a ancoragem; e no nível das dimensões das representações que permitem estabelecer certas condutas, opiniões, comportamentos, atitudes e estereótipos, onde os sistemas de comunicação mediática podem intervir. Logo, é possível compreender que tanto a representação quanto a comunicação são, basicamente e cada vez mais, enunciadas, estruturadas e definidas pelo contexto comunicacional.

Atualmente, somos invadidos por demasiadas informações, que nos chegam por meio de processos comunicativos mediáticos e informais, através das quais, naturalmente, nos posicionamos a partir daquilo que nos aproxima ou já conhecemos. Ao procurarmos explicações para determinados fatos, comportamentos e atitudes, desenvolvemos julgamentos. Consequentemente, estas interações sociais constituem “universos consensuais”, ou seja, estas novas representações serão produzidas, manifestadas e transmitidas a partir de um universo que se apresentará não mais como meras opiniões, mas sim como teorias do senso comum (Mazzotti, 2008, p. 21).

Com efeito, entendemos por RS o conjunto de conceitos, explicações, proposições e opiniões que compreendem os relacionamentos, em que estas “circulam, cruzam-se e se cristalizam quase incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro, no universo cotidiano” (Moscovici, 1978, p. 41).

As RS têm como característica principal o fato de serem coletivas e mescladas. Tais particularidades podem ser percebidas através dos conhecimentos, no que diz respeito a conceitos abstratos, que circulam na nossa sociedade. São ideias disseminadas sobre assuntos diversos (Valentim, 2011).

Segundo o autor, as RS são coletivas no sentido de serem organizadas em *thinking societies*. Estas são difundidas em espaços sociais comuns, como por exemplo através dos meios de comunicação, em salas de espera de consultórios médicos, salões de beleza, bares ou cafés, em conversas entre familiares e amigos, na internet, por meio das redes sociais e blogues, etc. Também são consideradas mescladas, por remeterem à apresentação de um conjunto de imagens, expressões, percepções, opiniões e afirmações, “nem sempre coerentes entre si e frequentemente indiferentes às regras formais que presidiram à sua elaboração, designadamente no decurso da atividade científica que lhes deu origem” (Valentim, 2011, pp. 58-59).

Ademais, o autor acrescenta que as RS mescladas se resumem a um conhecimento feito de misturas, noções vagas e confusas, que não podem ser verificadas pela coerência interna nem validadas por fatos externos. Apresentam-se nas sociedades como um saber prático ou como uma explicação instintiva, esquivam-se de qualquer análise científica; é o produto de um esforço constante em transformar o estranho em familiar e o abstrato em concreto; dependem do nível de informação dos sujeitos diante da existência dos fatos.

Dentro desta perspectiva, podemos assim dizer que as representações funcionam como geradoras de condutas e práticas sociais que definem o real dando sentido ao mundo.

Na dinâmica das RS é estabelecida uma “rede” de ideias e imagens que se conectam, mais ou menos livremente, sendo mais fluidas. As atitudes dos sujeitos expressarão a pluralidade das representações derivadas de um mesmo objeto social (Moscovici, 2009). A representação pode variar diante do sistema de orientação e metáforas, conforme as histórias de vida, normas, valores, crenças, tradições e motivações do indivíduo.

Como explicam Bonomo e Souza (2007):

As representações geradas no decurso dos conflitos sociais e sua ancoragem se fazem em grupos opostos, servindo-se dos códigos socioculturais disponíveis na realidade e contexto dos indivíduos, segundo os sistemas de valores e crenças, que sempre alicerçados na cultura, contribuem para a construção da realidade e orientação das ações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais (Idem, 2007, p. 1).

Para Moscovici (2009) e Vala (2000), uma vez constituída uma representação, os sujeitos tentam criar uma realidade que valide as suposições, afirmações e explicações resultantes desta representação. A partir do contexto social em que se está inserido, o sujeito pode ter diferentes opiniões ou representações sobre uma mesma realidade ou objeto.

Já com relação ao processo de enraizamento da representação de um saber, verifica-se que o pensamento se assenta sobre um conjunto de ideias preestabelecidas, que se insere de forma orgânica e coexiste com a incorporação de uma novidade ligada à familiarização do desconhecido (Wilson, 2011). Como elucida o autor:

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Nesse processo, um conhecimento novo pode se chocar com a resistência de sistemas de pensamento anteriores que impedem a assimilação do novo. Por outro lado, mudanças culturais podem intervir nos modelos de pensamento pela mediação das representações nas experiências e práticas. É esse embate entre a novidade e o sistema de representação pré-existente que faz com que as representações sejam tanto inovadoras quanto rígidas (Wilson, 2011, p. 62).

Basicamente, na proposta do estudo sobre a teoria das RS, buscamos a compreensão através da interpretação dos componentes constituídos no meio físico e social do processo de construção da realidade. A teoria das RS se justifica pela decodificação de uma informação ou situação através dos modos de referência dos indivíduos, o que lhes permite agir de acordo com o que julgam ser a realidade. Sendo assim, é possível que os indivíduos concebam a realidade e regulem as suas ações (Martins, 2008).

Como acrescentam Cortesão *et. al* (2005):

As representações sociais são conhecimentos socialmente construídos, elaborados e partilhados pelos membros de uma colectividade, orientadores parciais de comportamentos sociais. Operacionalizam rotinas diversas nas pessoas, rotinas essas que “autorizam” e possibilitam a interpretação e a explicação da realidade, constituindo-se em referências explícitas e comunicacionais. As representações sociais categorizam e classificam, fornecem e engendram imagens que contêm significados, conferem e atribuem sentidos, auxiliam a edificar e a reproduzir identidades sociais e culturais, constituindo-se (ou não) em factor fundamental da construção de uma relação entre diferentes (Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005, p. 11).

Diante do exposto, percebemos que as representações são elementos essenciais para os grupos sociais, pois “uma representação pode ser para um grupo um meio de afirmar suas particularidades e diferenças” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 132). Em outras palavras, os autores explicam que a representação como marcador identitário vai exprimir as semelhanças intragrupo (pensamos igualmente as mesmas coisas) e ao mesmo tempo, manifestar as diferenças intergrupo (nossa opinião não é a mesma que a deles).

Com base nisso, salientamos que os debates sobre as RS são desenvolvidos tanto pelo campo da Psicologia Social quanto pelos Estudos Culturais. No seio da Psicologia Social, esta abordagem sugere novas estruturas de investigação que conduzem à associação com diversas áreas no domínio das Ciências Sociais e Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a História, as Ciências da Saúde, entre outras. No campo dos Estudos Culturais, pesquisadores, apoiados nos estudos de Moscovici, refletem sobre como o conhecimento construído a partir das RS atribuem sentido ao “que as pessoas fazem na vida real e em situações significativas” (Cabecinhas, 2009, p. 60), desenvolvendo uma conexão da teoria com a ideia de identidade.

A identidade e a diferença são construídas a partir de significados culturalmente e socialmente atribuídos. Do mesmo modo, a ideia de RS busca formas de tornar o “real presente”, apresentando-se através de sistemas de significação. Logo, percebemos que a identidade e a diferença estão intimamente associadas aos sistemas de representações (Moscovici, 2009; Cortesão *et. al*, 2005).

Dentro desta perspectiva, é necessário perceber que os Estudos Culturais, ao sustentar a teoria das RS sob o foco da identidade e da diferença, assumem também uma postura política, reivindicatória e de intervenção, que busca abordar questões estratégicas de modificação social nas mais variadas realidades humanas.

O uso do conceito de representação social, de acepção universal, mas com elementos de particularização, tem sido útil para a compreensão de objetos, problemas e questionamentos do nosso tempo, pelo qual se evidencia a pluralidade metodológica deste campo de pesquisa, podendo ser empregado em diferentes áreas de investigação.

Em suma, mediante à conceptualização fundamental apresentada, salientamos que, atualmente, a teoria das representações é amplamente discutida e vem sendo utilizada, por muitos pesquisadores, de diferentes formas e em perspectivas ontológicas distintas. Portanto, podemos considerar que, como consequência, tal conceito encontra-se ainda em processo de desenvolvimento.

2.2 Representações e identidades na prática do cotidiano

Em consonância com o aporte teórico exposto, buscamos a partir do enfoque de diferentes autores, dialogar sobre as práticas das representações, identidades e alteridades baseadas na reflexão em torno do exercício da linguagem, da significação, do conhecimento e do poder, sustentadas especialmente a partir da visão de Foucault (1999, 2000); Bourdieu (2008); Dubar (1997); Spink e Medrado (2013); Maffesoli (1999); Santos (1999); Maalouf (1999), entre outros.

Para tanto, cabe contextualizar nossa discussão a partir do final do século XVI, época do Renascimento, mais especificamente no período da *episteme* pré-clássica. Segundo Foucault (2000), neste momento histórico, o mundo e as coisas eram vistos de maneira uniforme, sendo fruto um do outro. Todos os objetos do planeta estavam relacionados, logo, completavam-se. O mundo envolvia-se sobre si mesmo, não havendo uma identidade específica para as coisas, a terra, o mar, a natureza, o homem, etc. Tal união fazia com que não houvesse a identidade e,

por sua vez, que não existisse uma diferença entre o real e a representação. Devido a esta unidade, o mundo era caracterizado pela repetição e pela semelhança. Sendo assim, “a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental” (Idem, p. 23).

No século XVII, a partir do momento em que o discurso e a linguagem rompem os laços que os uniam às coisas e objetos, tiveram início os questionamentos acerca da relação do signo (palavra) e sua significação (objeto). A linguagem se libertou da palavra, rompendo a *episteme* da correspondência e ocorrendo a ascensão da representação sobre a semelhança (Coelho, 2011). De acordo com o autor, esta ruptura foi fundamental, pois possibilitou uma maior identidade do real e a representação desse real. Porém, somente na modernidade o homem apareceu como ser subjetivo e sujeito central do saber. É neste tempo que o conhecimento abandona a busca da semelhança, tornando-se uma ordenação de ideias e estabelecendo a valorização do indivíduo e do pensamento crítico. Portanto, a centralização no ser humano permitiu a liberdade na representação de si e de outrem, que corresponde, para Foucault, à “idade da representação”.

Com o aparecimento desse indivíduo do conhecimento, engendrou-se uma nova concepção do sujeito, ou seja, surgiu o ser da linguagem, o sujeito moderno. A linguagem manifesta-se, então, como um dos mais poderosos instrumentos que revela esse novo homem moderno. Através da linguagem, é possível comunicar as representações acerca do homem, dos fatos e das coisas. Esta comunicação funciona como o único meio disponível para se chegar ao conhecimento do homem. A linguagem é o instrumento que permite ao sujeito a ordenação e representação do pensamento e do mundo (Foucault, 2000; Coelho, 2011).

Partindo deste ponto, Santi e Santi (2008) fazem uma associação entre o significado das representações, da cultura e da linguagem. Para os autores, a linguagem produz sentido, ou seja, as significações só podem ser partilhadas por meio do funcionamento comum da linguagem. O modo como percebemos, pensamos e representamos objetos, sujeitos ou fatos, estrutura e regulamenta as práticas sociais do cotidiano, logo, as linguagens funcionam como sistemas de representação. Deste modo, ao entender a cultura, com ênfase no significado e no desenvolvimento do senso comum, é possível compreender o exercício das representações.

Na obra, “*As palavras e as Coisas*” (2000), Michel Foucault desenvolve uma reflexão em que o pensamento e a visão interdisciplinar atravessam as questões da produção de sentidos sociais. O autor destaca que a partir do rompimento da unidade e semelhança entre as palavras e as coisas, a linguagem passa a organizar e a revelar o mundo para o pensamento. Agora, o mundo passa ser o da representação, pois “os signos da linguagem já não têm outro valor para além da tênue ficção daquilo que representam” (Idem, p. 66), o que torna as palavras muito aquém das coisas que elas representam.

Com o fim do pensamento clássico, é possível conhecer as coisas a partir de sua identidade. É viável chamar as coisas pelo seu nome estrito, classificar, retomar essa identidade como podemos, em nosso discurso, em nossa liberdade, em nosso pensamento, ou seja, representar. Assim, a análise da representação alcança um valor determinante no âmbito empírico, em todo o sistema clássico da ordem. Essa nova *episteme* favorece que a representação possa ser representada por si mesma, como, por exemplo, a linguagem, que nada mais é do que a representação das palavras; a natureza, por conseguinte, é a representação dos seres e a necessidade é a representação da essencialidade (Foucault, 2000).

A partir do momento em que as identidades são reconhecidas, o sujeito passa a construir um novo tipo de conhecimento para dar sentido ao mundo. Essa produção de sentido é uma força determinante e inevitável ao “fazer humano”. O indivíduo se sente inserido no mundo na medida em que desvela e vivencia os significados. O ser humano sente a necessidade de atribuir sentido e relacionar todas as coisas. Necessita, a partir da confrontação com horizontes diversos, organizar suas vivências e experiências, articulando acontecimentos, interações e percepções de modo significativo. Em contrapartida, as significações elaboradas acerca do mundo dependem das posições assumidas pelo sujeito. O “estar no mundo” implica atribuir coerência ao universo de sentidos, que é o que faz compreender a realidade (Foucault, 2000).

Como todo conhecimento consiste em atribuir sentido ao mundo, objetos e acontecimentos, por sua vez, também estão relacionados com o conhecimento, o qual pode ser considerado representativo. Nesta perspectiva, o autor acrescenta:

[...] em sua essência própria, a representação é sempre perpendicular a si mesma: é, ao mesmo tempo, *indicação e aparecer*; relação a um objeto e manifestação de si. A partir da idade clássica, o signo é a *representatividade* da representação enquanto ela é *representável* (Foucault, 2000, p. 89).

Em outras palavras, a representação é caracterizada pela relação entre o signo e o objeto. Para o autor, o conceito de representação e a teoria dos signos são interdependentes e estão interligados de modo absoluto.

Apesar de haver críticas à semelhança no pensamento racional, o ato comparativo não se extingue, sendo limitado pela medida e pela ordem. O elemento comparativo torna-se fundamental na organização do pensamento, pois é através da comparação que são estabelecidas as relações de igualdade e desigualdade. Na visão de Foucault (2000), no mundo ocidental a questão não será mais acerca das similitudes, mas das identidades e das diferenças.

Segundo o autor, o princípio das classificações tem por finalidade determinar o caráter que agrupa os indivíduos e os seres em quadros gerais. Essas unidades são distinguidas umas das outras, permitindo que se encaixem e formem um conjunto em que todos os indivíduos e grupos, similares ou distintos, conhecidos ou desconhecidos, possam constituir uma ordem e encontrar sua posição. Estes elementos são alcançados da representação total dos sujeitos, são sua verificação, descrição e organização, servem para orientar-nos e, por sua vez, estabelecer o caráter pela comparação, estruturando-se as funções representativas.

Nesta trajetória, entramos no território do *habitus*, conceito introduzido por Émile Durkheim e retomado de forma mais precisa por Pierre Bourdieu. Portanto, pode ser definido:

Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns (Bourdieu, 2008, p. 22).

De acordo com o autor, o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de compreender as relações de afinidade de aproximação, bem como as disposições duráveis e transponíveis entre o comportamento dos agentes e as estruturas sociais. Estes são princípios geradores de práticas, que constituem as diferenças nas maneiras de ser, como também são fundamentos de classificação que permitem perceber diferentes visões, opiniões e a divisão de gostos distintos. Por exemplo, o que o operário come e sua maneira de comer, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las, o gosto por determinado esporte e sua maneira de praticá-lo, ou ainda seu gosto por determinada roupa e sua maneira de vestir. Tudo isso difere sistematicamente do modo como o empresário vê, faz e consome as mesmas atividades. Logo,

este princípio estabelece as diferenças entre o que é distinto e o que é vulgar, mas estas diferenças não são equivalentes, pois o mesmo comportamento tanto pode parecer distinto para um, pretensioso para outro, quanto vulgar para um terceiro (Bourdieu, 2008).

A construção do conceito de *habitus* sofreu um amadurecimento teórico, podendo ser interpretado a partir de uma análise relacional, que enfatiza o caráter da interdependência entre o indivíduo e a sociedade (Setton, 2002). Para a autora:

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (Setton, 2002, p. 63).

Segundo Bourdieu (2008), tal teoria, além de estabelecer as disposições adquiridas a partir da pertença a certos grupos sociais, também funciona como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, mecanismo gerador, estruturador e organizador de práticas e de representações. Os indivíduos, como produto de uma mesma trajetória social, vivenciam o princípio das disposições práticas (*habitus*) como um sistema construído continuamente e permanentemente, propenso a novas experiências. A visão contemporânea do conceito permite-nos pensar na dinâmica das relações sociais da atualidade.

De acordo com Setton (2002), o *habitus* do sujeito moderno pode ser forjado pelas interações em diferentes ambientes, em um formato longe de oferecer padrões de conduta fechados. Por isso, surge a possibilidade de se pensar num outro sujeito social ou, até mesmo, na constituição da identidade social deste indivíduo, partindo do princípio de um *habitus* híbrido.

A autora explica que é possível ver e identificar a ordem social contemporânea e este novo sujeito através da construção e transformação do *habitus*, ou seja, o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social. Logo, considera que o *habitus* configura a composição social dos indivíduos, instituindo a sua identidade e

permitindo que este sujeito se diferencie de outros membros, através do seus distintos e diferenciadores modos de ser, estar e agir na sociedade.

Conforme Giddens (2002), a reflexividade do eu é contínua: não somos simplesmente o que somos, mas sim o que fazemos de nós próprios. Não se deve afirmar que o “eu” é inteiramente visto como vazio de conteúdo, pois o que o sujeito se torna depende das situações e tarefas em que este se envolve. O sujeito necessita conhecer-se, ter um autoentendimento acerca dele mesmo. Este processo intimista e profundo promove e é fundamental para a construção/reconstrução de um sentimento de identidade coeso e satisfatório.

Nesta vertente, Deschamps e Moliner (2009) destacam e classificam três grandes categorias das estruturas do “si-mesmo”: as estruturas do “si-mesmo material”, do “si-mesmo pessoal” e do “si-mesmo social”. Os autores esclarecem que as ações, os processos comunicacionais e a influência social geram conhecimentos de si mesmo, sobre os outros e sobre os grupos. Consequentemente, é possível reconhecer que o sujeito não é o único ator a compor a sua própria história ou autodeterminar sua construção identitária.

Para compreender o caráter dinâmico do princípio identitário, é preciso perceber que as pessoas, simultaneamente, fazem parte de diversos grupos (nação, religião, sexo, trabalhadores, adeptos da natação ou do futebol), além de estarem sequencialmente em contato com outros tantos grupos distintos (ateus, pais, estudantes, sedentários, equipes adversárias, etc). Encontrar precisamente as mesmas combinações de elementos e pertenças identitárias em dois indivíduos diferentes é impossível, pois são estas particularidades que tornam os indivíduos singulares e insubstituíveis. Porém, este fenômeno é parcialmente regulado e definido “por estruturas de crenças estáveis, isto é, por representações coletivas, representações do social e representações sociais” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 143).

Pesavento (2003) esclarece que as representações sociais também são “portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (2003, p. 41). Com isso, observamos que o conceito de RS é organizado a partir de modelos socioculturais resultantes de um processo de simbolização e de interpretação, que contribuem para a construção das identidades sociais.

Neste âmbito, Dubar (1997) destaca a existência de uma articulação de dois processos identitários. O teórico os denomina de atos de atribuição (que tipo de pessoa você é), ou seja, a identidade para o outro, e atos de pertença (que tipo de pessoa você quer ser), isto é, a identidade singular de um dado indivíduo, com suas histórias vividas e identidades atribuídas pelos outros.

Dubar (1997) complementa que a identidade, como processo heterogêneo, passa pelas trajetórias sociais, nas e pelas quais os sujeitos constroem identidades de si e para si. Contudo, esta dinâmica somente pode ser legitimada a partir das subjetividades. Para o autor, estes processos podem estar em desacordo e não coincidirem obrigatoriamente. Logo, tal transação presume uma negociação identitária,

que constitui um processo comunicacional complexo, irreduzível a uma “etiquetagem” autoritária de identidades predefinidas na base das trajetórias individuais. Implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades. Pressupõe, nomeadamente, uma redefinição dos critérios mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas (Idem, p. 108).

Esta transação necessita que, em níveis diferentes, seja definido o processo de produção de novas identidades, como uma construção que conjugue e integre suas verificações objetivas e subjetivas. Nenhuma instância é capaz de garantir a continuação necessária entre as identidades reconhecidas do passado e as do futuro. O desafio seria articular estes dois princípios, complexos, mas autônomos. Não se constrói a identidade dos outros sem eles próprios, do mesmo modo que não é possível dispensar os outros para inventar a sua própria identidade (Dubar, 1997).

Não obstante, surge uma pergunta frequente sobre *quem sou eu?* Podemos dizer que esta é sempre uma pergunta aberta, considerada complexa, com respostas mutáveis. Tais respostas dependem igualmente do posicionamento disponível nas práticas discursivas: “Ao focalizar as práticas discursivas deparamos também com a processualidade das construções identitárias” (Spink & Medrado, 2013, p. 36).

Dentro deste quadro, faz-se necessário compreender as histórias através das quais produzimos sentidos em nossas vidas. Os nossos processos de socialização e interação permitem a construção de múltiplas narrativas, em torno do mesmo eixo (Spink & Medrado,

2013). Como exemplo, citamos: chamo-me Aline, sou brasileira, carioca, solteira, professora, vivo em Portugal, curso o doutorado na Universidade de Aveiro. Do mesmo modo que, em um outro contexto de dialogia, o mesmo ator, num outro ambiente e na presença de outros agentes, pode construir uma narrativa diferente sobre si, porém tão coesa quanto a anterior, como: sou brasileira, solteira e sem filhos, professora de jovens e adultos, nasci no Rio de Janeiro, sou doutoranda em Estudos Culturais, atualmente vivo em Portugal. Logo, percebemos que o conteúdo argumentativo destas narrativas é orientado pelo contexto que caracteriza o momento dialógico. Tais narrativas são construídas e se mantêm como uma forma de identidade de seu autor (Spink & Medrado, 2013).

Sobre isso, Vieira e Henriques (2014) explicam:

Elas têm a capacidade de integrar diacronicamente os diferentes episódios e situações de vida vividas ao longo dos anos em histórias carregadas de sentido. Elas têm também a capacidade de organizar as crenças e posicionamentos diante da vida em termos de um processo de mudança e transformação: antes pensava e agia de tal modo, enquanto que hoje penso e ajo diferente (Idem, p.166).

A identidade deve ser percebida como uma qualidade particular, quando as pessoas entendem a si próprias, podendo esta identidade emergir de uma narrativa aberta, pois nunca estará totalmente concluída. Porém, não se deve confundir a identidade com o *self*, pois não se trata de “como aquele que sou”, mas de um trabalho junto e dentro da cultura. A identidade não é encontrada nos comportamentos, mas sim na narrativa de sua própria história. Portanto, reflete na singularidade da trajetória de vida do sujeito (Vieira & Henriques, 2014).

Para os autores, a “História e linguagem são dois elementos fundamentais à construção narrativa da identidade. É através da narrativa que o sujeito dá significado a sua história e planeja suas ações futuras” (Idem, 2014, p. 168). Logo, neste movimento de “vai e vem” em que consistem as narrativas e as interações, os significados mediatizam os relacionamentos, fazendo da relação social uma construção.

Todavia, a interação não se baseia apenas nos significados, pois o conhecimento cotidiano não é estabelecido simplesmente por estes. Mais do que significados compartilhados, o senso comum resulta da partilha e da reinvenção constante dos significados. Crespi (1997) explica que, a nível empírico, o conceito de senso comum designa um dos

elementos do sistema dos significados. Este conceito refere-se ao “saber-fazer e ao saber-reconhecer”, que acompanha a nossa vida diária, quando interpretamos, de modo imediato e habitual, os fatos, coisas e comportamentos, não sendo objeto de reflexão.

Deste modo, partimos do pressuposto de que as ações do cotidiano fazem emergir uma dinâmica constituída pela relação entre a particularidade e a generalidade. Na visão de Lana e França (2008), “o conceito de cotidiano esbarra, assim, na ambiguidade: a vida cotidiana é o que se repete e, ao mesmo tempo, é o inesperado. É o banal e também o que se abre ao inusitado e ao novo, é a rotina e a invenção” (p. 2).

Neste sentido, entendemos que são adotados diversos rituais para diferentes momentos do cotidiano. As ações na vida cotidiana são caracterizadas pelo saber-fazer já conhecido, bem como por situações singulares. A naturalidade, simplificação e regularidade determinam o agir do cotidiano. Caso fosse possível fazer uma reflexão diária sobre cada um de nossos atos, o dia a dia seria descaracterizado. Sendo assim, a dispersão e a repetição da vida cotidiana podem, no curso das experiências, levar a novos caminhos (Idem, 2008).

Geralmente, o cotidiano é marcado por acontecimentos que, em princípio, são considerados sem propósito ou sem justificação, porém, com forte poder de influência nas experiências dos sujeitos onde, aos poucos, vão sendo sedimentados (Lana & França, 2008). Haja vista que, no contexto das investigações, felizmente têm sido verificado numerosos e crescentes estudos sobre as questões do conhecimento cotidiano, o que permite a reflexão acerca do fenômeno das representações sociais, as quais são capazes de nortear as ações coletivas, as maneiras de ser, reproduzir imagens e conceitos em nossa vida cotidiana.

Neste âmbito, surge a necessidade em investigar, através da teoria das representações sociais, o processo em que o conhecimento é gerado, transformado e projetado ao mundo. Em outras palavras, ao admitirmos o fato da existência de um conhecimento empírico cotidiano, reconhecemos que as representações sociais, enquanto teoria que sai do plano abstrato, inserem-se nos problemas percebidos, vividos e construídos pelos indivíduos de modo concreto na sociedade.

Dentro desta perspectiva, Raymond Williams expõe no texto *Culture is Ordinary* (1958), sobre as “pessoas vulgares em seu cotidiano”, isto é, trata do ser humano em sua

dimensão subjetiva. Assim, o autor acaba por promover a ideia de que o dia a dia comum necessita ser compreendido, observado e repensado, pois a cultura faz parte de um todo vivencial. Em consonância com o autor, Michel Maffesoli (1999), em sua obra *O conhecimento do Quotidiano*, dedica-se a discutir sobre a relevância das questões do dia a dia, a experiência da rotina, do banal ao corrente, do qual constitui o cotidiano. O saber-fazer, saber-dizer, saber-estar e saber-viver são considerados excelentes reveladores da realidade social, conduzindo a diversas implicações.

Neste domínio, cabe apresentar uma breve contextualização acerca da cultura com ênfase na formação do conhecimento vulgar e do cotidiano. Em meados do século XVIII, como consequência do Iluminismo, o saber assumiu um papel em que se afirmou a partir da expressão do refinamento cultural dos costumes e dos comportamentos, sendo justificado por ser a expressão da razão, da verdade e da “civilidade”. Durante este período, o conceito de civilidade buscou incorporar ao termo a ideia de progresso e de modos de vida sofisticados, o que acentuou as diferenças existentes entre as sociedades. Esse novo sentido atribuído à palavra francesa *civilisation*, acabou por evocar a oposição às origens e costumes dos povos considerados “não civilizados” (Crespi, 1997).

Em complemento, Cuche (2003) elucida:

(...) Progressivamente, a palavra desembaraça-se dos termos que a determinam e acaba por ser usada isoladamente para designar a “formação, a educação” do espírito. Passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) à “cultura” como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”) (p. 31).

Para Cuche (2003) e Felgueiras e Vieira (2010), não existem grupos mais ou menos civilizados, ou um nível com maior ou menor grau de desenvolvimento cultural. Todas as culturas são híbridas, envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada ou pura, são apenas diferenciadas. Aquilo que nos interessa é que o homem é um ser cultural e que, de fato, não existem culturas superiores a outras.

Canclini (1997) concorda com esta ideia e defende: “toda sociedade tem cultura, portanto não há razões para discriminar ou desqualificar as outras” (Idem, p. 32, tradução nossa). Segundo o autor supracitado, deve-se admitir que toda cultura tem seu valor e direito

às suas próprias formas de organização, estilos de vida e aspectos que, para nós, podem até parecerem surpreendentes.

Este entendimento nos remete ao pensamento crítico construtivista de Pierre Bourdieu. A obra sociofilosófica de Bourdieu pode ser compreendida a partir da análise dos instrumentos de dominação, da produção de ideias e da origem das condutas onde as estruturas, as representações e as práticas são constituídas continuamente. O autor define as relações entre a consciência, as ideologias, as práticas e as condições de vida como manancial do sujeito. As estruturas devem ser observadas de acordo com a prática. A sociologia relacional é orientada pelas redes de interações sociais que, por sua vez, funcionam como processo classificador e organizador das nossas ações (Bourdieu, 2008). Tais noções, fundadas por Bourdieu, nos levam a reconhecer que o conhecimento teórico e o conhecimento prático não se distanciam, pois estão entrelaçados.

Dentro desta lógica, Boaventura de Souza Santos (1999) defende que todo conhecimento é autoconhecimento, já que existem “muitas formas de conhecimento, tantas quanto as práticas sociais que as sustentam” (p. 283). Diante disto, entendemos que a sociedade está em constante crescimento e em processo de transformação, logo, as mentes também acompanham estas mudanças. O autor explica que ao considerar que todos os conhecimentos são temporais e contemporâneos, chegaremos à conclusão de que são igualmente contemporâneas as práticas sociais, os sujeitos ou grupos sociais que nelas interferem. Como podemos perceber neste exemplo prático: o conhecimento dos camponeses não é menos desenvolvido ou primitivo do que o conhecimento dos engenheiros agrônomos. É considerado contemporâneo, ainda que subordinado. Neste sentido, Santos (1999) justifica que: “a intemporalidade da verdade científica permitiu a ciência moderna autoproclamar-se contemporânea de si mesma e, do mesmo passo, descontemporaneizar todos os outros conhecimentos” (p. 285).

Em sua obra: *“Pela mão de Alice - O Social e o Político na Pós-modernidade”* (1999), o autor também defende a promoção do conhecimento de saberes e práticas invisibilizadas, e critica a distinção e separação entre o conhecimento científico e o popular, bem como problematiza essa fragmentação. Para o autor, tal separação prolixa entre o sujeito e o objeto significa a desumanização do saber. O conhecimento é indissociável da nossa trajetória, de nossos valores e por que não dizer que permite a composição da nossa identidade?

Segundo Santos (1999), o conhecimento perpassa pelos pressupostos do não-dito nos discursos científicos. O saber das massas e do cotidiano não pode ser ignorado, pois este processo de desvalorização conduz à consolidação de um conhecimento instrumental e hegemônico, cujo saber está no apoderamento do caos pela ordem.

Ao considerar a abordagem discursiva da representação baseada nas reflexões de Foucault, percebemos que não é possível produzir verdades absolutas, trazendo à tona a questão do poder/conhecimento. Nesta visão, o conhecimento é sempre uma forma de poder, pois, por meio do conhecimento, o poder se assume como verdade, exercendo o caráter de verdadeiro.

Tal debate nos remete para às concepções dos Estudos Culturais, onde as questões da identidade e das representações são percebidas a partir de diferentes aspectos, mas, sobretudo, numa visão que diz respeito às relações de poder. De acordo com Santi e Santi (2008):

as relações de poder passam a permear todos os níveis da existência e, portanto, funcionam em todos os pontos da vida social – tanto nas esferas privadas quanto nas esferas públicas. Assim, o poder não é apenas negativo, reprimindo o que busca controlar. Também é produtivo, atravessa e produz as coisas, induz prazer, formas de conhecimento, produz discursos (Idem, p. 10).

De fato, o saber é construído através dos discursos, logo, o sujeito não pode estar dissociado das práticas discursivas, pois é parte integrante e está subordinado a estas. No entanto, os sistemas e formas de poder levam à questão do sujeitamento, ou seja, de uma forma ou de outra, os indivíduos acabam por se transformarem em sujeitos, já que os discursos os produzem determinando o lugar em que devem ocupar; são as posições adotadas e estabelecidas a partir de onde os sujeitos são compreendidos (Santi & Santi, 2008).

Neste domínio, observamos que as representações sociais também funcionam como um sistema de significação intimamente ligado às relações de poder, nas quais suas dimensões realçam os saberes específicos, tornando-os dominantes. É neste aspecto que as representações se conectam com a identidade e a diferença, pois “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (Silva, 2000, p. 98). Logo, as identidades e as diferenças tendem a ser naturalizadas, essencializadas e cristalizadas. A própria ideia de

diversidade remete à reflexão acerca da desigual distribuição de poder nas sociedades modernas.

Conforme defende Foucault (1999a), cada vez mais, é possível verificar o “adestramento” dos sujeitos. É através das relações de poder que as identidades e as diferenças são impostas e replicadas, ou seja, a partir das normas sociais e das sociabilidades o indivíduo é remodelado, sendo desapropriado de suas singularidades. Este processo disciplinar é capaz de “fabricar indivíduos”, “é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Idem, p. 195). Segundo o autor, destaca-se como um poder modesto, sem excessos, que atua através de instrumentos simples, mas de modo permanente, como um olhar hierárquico, portanto, são construídos “observatórios” da multiplicidade humana,

[...] houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (Foucault, 1999a, p. 196).

Para o autor, desenham-se, assim, a vigilância, o controle e a rede de olhares que passa a censurar uns aos outros, em busca de um modelo quase ideal. Através desta prática também é possível moldar, treinar e tornar obedientes os corpos, transformando-os em algo dócil, que pode ser submetido, utilizado e aperfeiçoado. Logo, percebemos as limitações em que os corpos são impostos, pois estes estão presos no interior de estruturas de poder que os condicionam a proibições e obrigações.

Dito isto, partimos para uma abordagem dos Estudos Culturais que permite introduzir a questão da pós-identidade, na qual pode ser apresentada a partir de um trecho da obra “*Identidades assassinas*”, de Amin Maalouf (1999), em que revela a complexidade envolvida na constituição identitária contemporânea:

Desde que deixei o Líbano, em 1976, para me instalar em França, perguntaram-me inúmeras vezes, com as melhores intenções do mundo, se me sinto “mais francês” ou “mais libanês”. Respondo invariavelmente: “Um e outro!” Não por um qualquer desejo de equilíbrio ou equidade, mas porque, se respondesse de outro modo, estaria a mentir. Aquilo que faz que eu seja eu e não outrem, é o facto de me encontrar na ombreira de dois países, de duas ou três línguas, de várias tradições culturais. É isso precisamente o que define a minha identidade. [...] A identidade não se compartimenta, não se parte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. Não tenho várias identidades, tenho apenas uma, feita de todos os elementos que a moldaram, segundo uma “dosagem” particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa (Maalouf, 1999, pp. 9,10).

Diante deste cenário, o autor defende a noção de “identidade compósita”. No seu entender, cada indivíduo possui uma identidade única e complexa, que é constituída por vários componentes, afiliações, multiplicidades e pertenças partilhadas, aproximando-se das mesmas concepções de Deschamps e Moliner (2009), que tratam sobre o fato do sujeito dispor, concomitantemente, de um conjunto de diferentes pertenças identitárias.

Contudo, Maalouf (1999) e Magano (2010) esclarecem que tais pertenças passam por diversas progressões, as quais encontram-se num processo de hierarquização, podendo ser mobilizadas segundo as condições experienciadas por cada indivíduo. Em outras palavras, podemos nos sentir pertencentes a várias e infinitas pertenças, mas com variações de importância. Nunca serão as mesmas combinações. É justamente isso que faz das pessoas distintas e no que reside a riqueza de cada um. Seu valor pessoal faz dos indivíduos singulares e insubstituíveis.

Para os autores, as pessoas não percebem sua identidade do mesmo modo. Cada um levará consigo as pertenças que receberam de seus pais ao nascer, por isso não a percebemos da mesma maneira, nem a consideramos com o mesmo valor. Todas as experiências e pertenças dos indivíduos são elementos que formam parte efetivamente da sua identidade.

Para Magano (2010), a capacidade do indivíduo de compreender a sua totalidade, está associada ao processo evolutivo e continuativo da identidade, possibilitando o desenvolvimento de estratégias identitárias que, por sua vez, pressupõem uma certa liberdade de ação de cada um, mediante os possíveis determinismos sociais. A autora elucida que:

A estrutura identitária, relativamente estável no tempo, normalmente cria um sentimento de continuidade identitária, mas traduz também uma flexibilidade que permite ir mudando uma parte dos elementos que a compõem ou integrando outros, acompanhando, assim, as mudanças objectivas com a possibilidade para o indivíduo de se ir organizando segundo prioridades, de acordo com as situações específicas em que se encontra em cada momento. O modo como a identidade organiza os diferentes elementos identitários (profissão, sexo, nacionalidade, idade, referências ideológicas, etc.) e se estrutura, conduz a combinações únicas que permitem seres únicos que não se limitam a ser o simples resultado da soma do conjunto (Magano, 2010, p. 92).

A partir deste entendimento, reiteramos que a teoria das representações sociais assume uma posição e ocupa uma função importante relativamente à identidade. Neste propósito, nosso estudo busca articular, no núcleo central das representações, a questão das identidades com a perspectiva de sensibilização à diversidade e ao princípio da interculturalidade.

2.3 Representações identitárias no debate contemporâneo

Antes de mais, cabe nos posicionarmos acerca das subjetividades que envolvem o tema proposto no debate contemporâneo. Essa reflexão permite uma orientação quanto à construção do “eu” na atualidade, pois a questão das representações identitárias, a serem estudadas, inscrevem-se no presente e são manifestadas no tempo do aqui e agora⁵.

Principiamos, então, por perceber a existência de diferentes níveis de representações, tais como: representações de si mesmo, intergrupos, sociais, do social e coletivas. Esses diferentes tipos de representações permitem abordar e articular a questão da identidade com relação às posições que os sujeitos ocupam na sociedade e em função das crenças partilhadas em um ambiente social. O conjunto de conhecimentos elaborados e cristalizados pelos indivíduos sobre si mesmo, outrem e outros grupos designam as representações identitárias. Estas, por sua vez, autorizam ao mesmo tempo que concretizam as comparações, semelhanças e distinções. É dentro deste quadro que as representações identitárias estabelecem o alicerce do sentimento de identidade (Deschamps & Moliner, 2009).

⁵ Segundo Appadurai (2004), é importante localizar o problema a ser estudado em um dado momento histórico. Neste caso, o presente é tratado como o nosso momento, ou seja, os fenômenos a serem observados localizam-se nessa linha básica cronológica (pp. 91,92).

A partir das RS, os sujeitos vão interpretar e compreender as relações sociais de diversas formas, desenvolvendo uma representação comum do comportamento, isto é, agindo e interagindo com os outros, de acordo com os comportamentos adotáveis pela sociedade. Dessas relações de interação são construídas diferentes representações, pois se reconhece que o sujeito não age com relação ao outro, mas atua de acordo com a representação que possui do outro; é o movimento de interação entre as pessoas.

Assim, entendemos que neste ambiente de multiplicidade de identificações partilhadas, a construção de diversos sentimentos de pertença e a diversidade dos aspectos de interação social permitem que um mesmo indivíduo ajuste e construa o seu discurso ou conduta, em função das situações mais adequadas (Martins, 2008). Em outras palavras, o sujeito age de acordo com um saber elaborado, que servirá às suas necessidades e aos interesses do grupo, permitindo comunicar e organizar os comportamentos de modo criativo e adaptativo (Vala, 2000).

Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as acções de resistência e de mudança social (Cabecinhas, 2009, pp. 53-54).

Cada vez mais, os indivíduos pensam em sua significação não diante do que executam, mas fundados no que são ou acreditam ser. Nesse novo mundo de mudanças incontrolláveis e conturbadas, os sujeitos buscam se reagrupar por meio das identidades primárias, como identidades nacionais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras. Face ao processo de fluxos e redes globais, a busca pela identidade coletiva ou individual, atribuída ou edificada, torna-se a fonte principal do significado social (Maffesoli, 1998; Maalouf, 1999; Castells, 2000).

O sujeito pós-moderno é representado pela mudança, inconstância e diferença. Logo, tal indivíduo se confronta com inúmeras e possíveis identidades, o que permite o desenvolvimento de novos sujeitos. No mundo atual, vivenciamos um processo de metamorfose das identidades, a qual passa pela diversificação e transformação cultural, sendo estabelecida pela diminuição da disparidade entre o espaço e o tempo (Hall, 2006).

Segundo Hall (2006), no universo pós-moderno surgem artifícios face ao indivíduo dantes não existentes, que induziram ao descentramento do sujeito. O processo de globalização, a partir da diminuição das fronteiras nacionais, fez com que o indivíduo que se sentia pertencente a um mundo centrado experimentasse uma sensação de fragmentação, deslocamento e, até mesmo, de insegurança. Os quadros de referência desse sujeito passam agora a ser constituídos como algo descentrado, onde as identidades singulares somadas às identidades coletivas entraram em colapso, originando um mal-estar ou a chamada “crise das identidades”.

O sujeito pós-moderno assume diversas identidades dependendo do contexto em que está inserido: essa é a nova concepção do sujeito. Trata-se de um indivíduo que se caracteriza pelo contraditório, provisório, problemático e inconstante. Portanto, nesse processo de fragmentação social, as identidades transformam-se e aproximam-se sendo constituídas de acordo com o meio e as experiências vividas (Maffesoli, 1998, Castells, 2000, Hall, 2006).

A multiplicidade e a ideia de “extensibilidade do eu”, nas palavras de Maffesoli (1998), ou seja “um ego extensível e relativo” (p. 16), conjuntamente com o impacto, os avanços e a influência da globalização no processo de fragmentação da noção de cultura, conduzem à reflexão sobre a necessidade de construção de uma identidade cultural mais plural, como alerta Giddens (2002):

(...) a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. (...) Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois "extremos" da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (Idem, p. 9).

Os primeiros passos históricos dados pelas sociedades informacionais são caracterizados pela hegemonia da identidade como um princípio organizacional. A partir disso, percebemos que a busca da identidade é algo tão importante quanto as transformações socioeconômicas e tecnológicas sucedidas em nosso tempo (Castells, 2000).

Hoje, vivemos e convivemos em um ambiente e numa sociedade fluida. Poderes, instituições, autoridades, celebridades e novidades, que antes eram consideradas respeitadas e preciosas, amanhã, serão lembradas, (se) lembradas, não por muito tempo. Estas

desaparecerão ou se dissiparão. Ninguém, em lugar algum, pode contar com o duradouro. Nos tempos atuais, o prazer, o desafio, a habilidade e a resistência consistem na mudança constante (Bauman, 2005).

No mundo globalizado atual, graças à expansão dos meios de comunicação de massa, tornou-se possível perceber novos e inesperados desenvolvimentos do imaginário coletivo. O espaço imaginário das comunidades agora alcança o mundo inteiro, seja pela televisão, cinema, internet, etc (Wieviorka, 2008). Neste sentido, Lisboa (2010) complementa:

A globalização econômica, tecnológica e cultural vem dinamizando os processos de construção e partilha de conhecimentos entre os sujeitos sociais. O conjunto de imagens, pessoas, capitais, bens de consumo, sobretudo bens simbólicos, que se desloca veloz e continuamente no cenário global contemporâneo parece, com efeito, incidir no reordenamento das lógicas primordiais que estruturam as representações sociais de temas diversificados e que atuam na conformação de identidades pessoais e coletivas (p. 02).

Não obstante, observamos que o fenômeno da globalização está intimamente ligado à questão das identidades, considerando que a dualidade do processo de globalização se mistura às disposições pessoais a partir de uma relação de aproximação entre micro e macro, individual e coletivo, local e global (Dias, 2011).

No mundo globalizado existe um fluxo que opera através das trocas de conhecimentos e informações. Na concepção de Giddens (2002), “a globalização diz respeito à interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais “à distância” com contextualidades locais” (p.27). Por isso, é importante compreender as mutações e influências causadas pelos efeitos da globalização. Estas transformações e consequências podem ser percebidas em larga escala ou até mesmo nos pequenos lugarejos. O autor menciona alguns exemplos, como os riscos globais de uma catástrofe ecológica ou uma guerra nuclear. Estes e muitos outros acontecimentos podem influenciar e afetar a vida cotidiana de pessoas, mesmo aquelas que estão nas partes mais longínquas do mundo, inclusive nos ambientes mais tradicionais.

Arjun Appadurai (2004) - antropólogo indiano conhecido por seus estudos sobre modernidade e globalização - destaca que no contexto atual global, paralelamente aos meios de comunicação tradicionais, os media televisivos, as formas digitais de mediação e

mediação tecnológica tendem a influenciar, subverter, interrogar e transformar modos de vida e condutas preexistentes, provocando a transformação do discurso cotidiano. Ainda na concepção do autor, a comunicação eletrônica, sempre portadora da significação da distância entre observador e acontecimento, fornece recursos para qualquer espécie de experiência, no que diz respeito à composição do eu, em todas as sociedades.

Segundo Appadurai (2004), conjuntamente com o rápido fluxo de imagens, textos e sensações mediatizadas, assistimos a um cenário de imagens e expectadores desterritorializados, como por exemplo: quando um brasileiro que vive em Portugal assiste novelas brasileiras transmitidas pela TV portuguesa, ou através da internet, em suas casas portuguesas. Estes renovados ambientes criaram uma nova ordem de instabilidades, determinando o mundo do presente, não como uma força tecnicamente nova, mas como cumpridora de um papel que faz com que pessoas e imagens estabeleçam uma circulação simultânea: “nem as imagens nem os expectadores cabem em circuitos ou audiências que facilmente se confinam a espaços locais, nacionais ou regionais” (Appadurai, 2004, p. 15).

No mundo atual, as pessoas convivem, inevitavelmente, no seu cotidiano, ou por meio de diferentes acontecimentos mediatizados, com as multiplicidades. Logo, é compreensível que os indivíduos e grupos tentem incorporar o global em suas práticas de vida.

De acordo com Hall (2006), muitos teóricos argumentam que os efeitos gerais do processo de globalização ocasionaram um enfraquecimento das formas nacionais de identidade cultural, ou seja, apesar das identidades nacionais permanecerem fortes, houve uma intensificação de outros laços culturais, tais como as identidades locais, regionais e comunitárias, que vêm se tornando bastante relevantes.

As identificações globais têm alcançado um maior nível de destaque, deslocando-se e minimizando a importância das identidades nacionais⁶. A tendência, cada vez maior, a uma interdependência global vem provocando um colapso das identidades e produzindo uma fragmentação dos códigos culturais. Neste sentido, Hall (2006) explica:

⁶ De acordo com Appadurai (2004), a índole nacionalista está atualmente também em diáspora. Nesta crescente mobilidade, “cada vez mais se liberta das ideias de fronteira espacial e soberania territorial” (p. 214). Para o autor, nos fundamentos do nacionalismo, onde o solo e o lugar foram essenciais, hoje, apenas parcialmente as identidades giram em torno das realidades de lugar.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempo, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente (Idem, p. 75).

No mundo contemporâneo das sociedades e economias globalizadas, somos confrontados a todo momento por uma série de identidades diferenciadas. Estas apelam para diversas partes de nós, conduzindo-nos a seguir certos caminhos e escolhas. Sendo assim, defrontamo-nos com desafios e tensões culturais diárias, dentre elas, o aprender a conviver com as diversidades, que se apresenta como uma problemática a assoberbar o nosso cotidiano.

Na opinião de Bauman (2005), a identidade é um conceito ambíguo e contestado, que pode ser considerado uma “faca de dois gumes”.

Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio ou estupidez”, mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados e punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se (Idem, pp. 82-83).

Para o autor, em ambos os casos, a identidade pode ser entendida como um grito de guerra de indivíduos ou comunidades, que estão em uma luta protetória de uns contra os outros: “o campo de batalha é o lar natural da identidade” (Bauman, 2005, p.83). O autor explica que esse combate se deve a uma disputa simultânea, que a identidade atravessa, contra a dissolução e a fragmentação. É um movimento de ataque e defensiva, mas também são nestas batalhas que se traçam as práticas identitárias.

Em outras palavras, o indivíduo precisa submeter os seus interesses pessoais em favor e em solidariedade ao seu grupo, o qual necessita sobreviver e resistir a outros grupos ainda maiores. No exercício das guerras por identidades, princípios comunitários e liberais lutam no mesmo sentido por tentativas opostas. Bauman (2005) sustenta que no ambiente de fluxos espaciais, a ideia da autoafirmação necessita substituir a identidade mais estrita, parcial e divisiva por uma outra mais includente. Atualmente, tal tarefa é um desafio árduo a ser enfrentado pelas sociedades.

Neste contexto, cabe pormenorizar o significado substantivo e adjetivo do termo “cultura”. Para Appadurai (2004), “se *cultura* como substantivo parece suscitar a associação com uma qualquer substância de um modo que esconde mais do que revela, *cultural* o adjetivo, transporta-nos para um reino de diferenças, contrastes e comparações bem mais útil” (p. 26). Conforme o autor, este sentido adjetivo de cultura, que se forma no cerne dos contextos e contrastes, caracteriza-se primordialmente pelo conceito das diferenças, já que “a sua principal virtude é ser uma heurística útil, capaz de destacar pontos de semelhança e contrastes entre qualquer tipo de categorias: classes, géneros, papéis, grupos e nações” (Appadurai, 2004, p. 26). Logo, o autor entende que a cultura representa uma dimensão dos fenômenos, onde a diferença se revela e reforça o valor contextual, heurístico e comparativo, conduzindo-nos mais para a ideia de diferença no âmbito da identidade grupal do que em uma dimensão substancial.

Na mesma sequência de ideias, Bhabha (1998) sustenta que a cultura deve ser entendida como diferença cultural, e não como diversidade. Para o autor, tal entendimento, oriundo da fluidez e hibridez da cultura, faz pensar sobre a significação cultural enquanto um ato efetivamente desestabilizador.

Em sua obra “*Dimensões culturais da globalização*”, Appadurai (2004) defende que a globalização da cultura não equivale à sua homogeneização. Porém, explica que no processo de globalização estão enraizados uma série de instrumentos de homogeneização, como os armamentos, as técnicas publicitárias, as hegemonias linguísticas, os modos de vestir, etc. Consequentemente, esses instrumentos são absorvidos pelas economias políticas e culturais locais somente para serem repatriadas e ressurgirem como diálogos heterogêneos.

Deste modo, assistimos o fluxo de material cultural atravessar as fronteiras nacionais: “o ponto crítico é que os dois lados da moeda do processo cultural global são hoje produtos da contestação mútua infinitamente variada de semelhança e diferença” (Appadurai, 2004, pp. 64-65). Em complemento, Hall (2006) justifica que não se deve pensar no global como substituto do local, mas sim em uma nova articulação entre o “global” e o “local”.

Dentro desta lógica, também são interpelados e reconfigurados os “eus” e os mundos imaginados. No contexto da modernidade global, os cotidianos tendem a se envolver numa

articulação entre, por um lado, as representações edificadas historicamente e, por outro, os cenários e vidas possíveis associados às paisagens imaginadas que se redesenham a partir das narrativas mediáticas e dos indivíduos desterritorializados (Lisboa, 2010).

Como os grupos migram e já não são mais precisamente territorializados espacialmente, notamos que as paisagens da identidade de grupo se modificam. Agora, os indivíduos reconfiguram-se e refazem suas vidas em novos locais, reconstroem a sua história e seus projetos ajustando a sua identidade de acordo com as vidas possíveis vislumbradas e os novos espaços sociais. Nessa nova construção do eu, também são importantes as imagens e enredos transmitidos através dos meios de comunicação, que permitem os contatos com outros e sobre outros, igualmente habitantes destes mundos longínquos. Nas últimas décadas, não somente a desterritorialização das pessoas vem tomando força, mas também a desterritorialização das imagens e ideias (Appadurai, 2004).

A crescente mobilidade das populações contemporâneas torna a lógica das identidades, cada vez mais, transitória e fluida. A identificação não é um produto acabado, é sempre o processo problemático de acessibilidade da imagem em sua totalidade. A partir de um embate cultural constante, a percepção identitária é marcada pela busca da ressignificação e do reconhecimento. Conforme a rapidez e hibridez do presente, evoca-se um tempo de incerteza cultural, mais precisamente, de indecisões representacionais (Bhabha, 1998).

A questão da identificação não deve ser vista como uma afirmação preestabelecida ou *a priori*. O sentido de identificação designa “ser para um outro”, isto é, implica a representação do sujeito em sua alteridade, que é sempre o retorno de uma imagem de identidade. A identidade atua como um processo de autorreflexão, funciona como um espelho da natureza humana, onde a imagem é confrontada por sua diferença. Inscreve-se na complexidade e contradição do desejo de ver e estabelecer as diferenças culturais entre o “eu e o outro” (Bhabha, 1998). Ademais, “essas identidades binárias, bipartidas, funcionam em uma espécie de reflexo narcísico do Um no Outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico de identificação” (Idem, p. 84). É a ambivalência do desejo dos indivíduos pelo outro.

Segundo Maffesoli (1999), a função ideológica possui um caráter antecipador no qual nada escapa. A vida, em todos os seus aspectos, organiza-se conforme uma referência ideológica e sempre a partir de um valor representativo. Passa, ainda, pela necessidade da sociedade em fortalecer o sentimento em si mesma, ou seja, de “ser em grupo”, logo, a paixão permanece sendo um dos principais eixos da vida social. As racionalizações e justificações vêm depois. É o ímpeto da paixão que estimula a ação. Este jogo de atração e repulsão ordena as nossas maneiras de ser. Em síntese, para o autor, o conhecimento nasce das paixões humanas.

Neste sentido, vale clarificar concisamente o significado elementar do termo ideologia, no que diz respeito ao exercício das representações. Dentre as inúmeras e complexas definições de ideologia, basicamente podemos dizer que tal noção nasce a partir do momento em que é possível pensar no desenvolvimento autônomo das ideias, isto é, em uma separação entre ideia e realidade (Viana, 2008). Embora não pretendemos fazer qualquer autoexclusão do conceito, recorremos à opinião de Filho (1995), na qual defende que a ideologia permite inverter a realidade: “a ideologia se realiza justamente nessa natureza da representação, passando de algo virtual a alguma coisa a mais, podendo circular e exercer-se como ideias, conceitos, opiniões, visões, etc” (Idem, p. 09). Para o autor, a ideologia funciona como um fenômeno que tanto impõe como eterniza.

Ainda neste aprofundamento, Maffesoli (1999) elucida que a ciência é incompleta, não acabada e avança muito lentamente mediante a dinâmica da vida social: “não é menos verdade que a ação humana, enquanto viver e enquanto fazer, está fundada sobre histórias, sobre discursos que antecipam sempre a justificação científica” (Idem, p. 71). Assim, as ações dos sujeitos são obrigadas a adiantarem-se prematuramente às ciências e complementá-las.

A teorização é um dos elementos da atitude representacional: ela tem a tendência a ser imperialista, monopolizadora, enquanto que por vocação se limita a acentuar um dos aspectos do espírito humano, aquele que discrimina, que elimina, que generaliza sobre a base do menor denominador comum (Maffesoli, 1999, p. 73).

Segundo o autor, a teorização do cotidiano tende a reforçar aquilo que é considerado apenas uma imagem, tornando-a uma entidade insuperável, uma substância que existe em sua

totalidade. Podemos então dizer que esta teorização institui as representações e que nada tem de rigoroso, porém, pode organizar uma comunidade enquanto tal.

Esta discussão também nos remete à teoria das representações sociais, em particular no que toca à categorização, a qual permite enquadrar em determinada realidade os indivíduos e grupos visando “alimentar” o repertório do senso comum. Tais crenças negativas compartilhadas possibilitam, por sua vez, o desenvolvimento das representações hegemônicas e polêmicas⁷. De cunho dominante, estas representações contribuem para evidenciar os estereótipos, a invisibilidade e a indesejabilidade dos grupos minoritários, podendo assim associar suas imagens a partir de um processo de diferenciação e exclusão social.

Todavia, compreendemos que as representações são de uma enorme importância, pois estas acompanham gerações, manifestam-lhes os desejos e os conhecimentos, morrem e são superadas, ou podem ser substituídas por outros imaginários (Maffesoli, 1999). Nas sociedades complexas, as representações sociais fundam as comunidades, pois são o motor da consciência coletiva, ou seja, asseguram-lhes a sua eficácia.

Com efeito, é possível compreender que a partilha de experiências e visões de mundo com outros na sociedade possibilita a construção de representações, já que estas produzem conhecimentos e crenças que exercem papel fundamental e atribuem ao sentimento de identidade seu carácter contínuo.

2.4 Migrações e Globalização: processos identitários e representacionais

Para entender os processos migratórios do século XXI é preciso compreender os efeitos da globalização sobre tal fenómeno. Nos dias atuais, o horizonte dos sujeitos não se restringe a uma capital ou aos estados mais próximos e prósperos. As perspectivas abrangem o mundo, onde se dispensam fronteiras e se cria a esperança de uma vida melhor. A diminuição da

⁷ As representações sociais podem ser classificadas de acordo com três tipologias: as representações hegemônicas - largamente partilhadas, uniformes e não discutíveis, as quais prevalecem em todas as práticas simbólicas ou afetivas; representações emancipadas - produzem-se nas relações intergrupais, criam suas próprias versões, mantendo um certo grau de autonomia, permitindo a diferenciação dos outros grupos; e as representações polêmicas - correspondem às visões divergentes entre grupos opostos, relacionam-se com conflitos sociais e relações antagônicas (Moscovici, 1978).

disparidade entre espaço e tempo possibilita a aproximação cultural entre os povos. Em contrapartida, essa compressão conduz à massificação dos atuais movimentos migratórios. As desigualdades socioeconômicas entre os países ricos e pobres aumentam a cada dia, estimulando a necessidade e o desejo de migrar para outros países. Em consequência, o agravamento significativo dos problemas relativamente às migrações é inevitável no contexto da globalização.

As migrações, por sua vez, devem ser abordadas enquanto componente estruturante da contemporaneidade. A aceleração e o barateamento dos meios de transporte, o avanço do processo de globalização, a revolução tecnológica midiática e a tomada de consciência da possibilidade de mudança da trajetória pessoal e subjetiva são alguns dos fatores que contribuíram para essa transformação radical nos modos de estar-no-mundo (ElHajji, 2013, p. 125).

No mundo globalizado, onde as experiências sociais são caracterizadas por sua forma fluida e irregular, o fenômeno das migrações tem provocado a crescente instabilidade das identidades modernas e vem promovendo o contato intercultural, voluntário ou não, no fluxo incessante entre imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores, cientistas, estudantes, estrangeiros ilegais, etc, configurando a geometria contemporânea do mundo em deslocamento. A globalização é um fenômeno moderno que pode ser analisado sob diferentes pontos de vista, ainda que as divergências em respeito ao seu significado permitam extrair algumas conclusões elementares.

Para Canclini (1999), a globalização foi se compondo associadamente aos processos de internacionalização e de transnacionalização, por meio de uma intensificação de dependências recíprocas, a partir do crescimento e da aceleração das redes econômicas e culturais que atuam em uma escala mundial. De acordo com o autor:

Sem embargos, foram necessários os satélites e o desenvolvimento de sistemas de informação, manufatura e processamento de bens com recursos eletrônicos, transporte aéreo, trens de alta velocidade e serviços distribuídos em todo o planeta para construir um mercado mundial onde o dinheiro, a produção de bens e mensagens, se desterritorializassem, as fronteiras geográficas se tornam porosas e as alfândegas, muitas vezes, se tornam inoperantes. Ocorre então uma interação mais complexa e interdependente entre focos dispersos de produção, circulação e consumo (Canclini, 1999, p. 46, tradução nossa).

O desenvolvimento dos meios de comunicação, de transporte e das tecnologias trouxe consigo novas dinâmicas que conceberam práticas e permitiram os movimentos transfronteiriços das informações, das ciências, das finanças, das organizações, das relações que interligam as sociedades e das pessoas, possibilitando a intensificação de fluxos migratórios e turísticos, novas aprendizagens e a obtenção de imaginários multiculturais.

Tal fenômeno é considerado relevante no que se refere à abertura das sociedades para a importação e exportação de bens materiais que transitam de um país a outro; à velocidade da disseminação de informações, imagens e mensagens; e ao sentido de cooperação e intercâmbio mundial. Este processo de transnacionalização funciona também para a manutenção de emblemas de um imaginário supranacional, como: a cultura brasileira ou mexicana apresentada em uma telenovela, a cultura francesa em um perfume, a japonesa em um televisor, etc. Em outras palavras, a era da globalização, além de interagir eficazmente com o mundo, emprega a imaginação em diversos cenários de uma só vez (Canclini, 1999).

A globalização é um fenômeno que aproxima e, ao mesmo tempo, expande as relações, unindo os dois polos. As questões e acontecimentos locais são delimitados pela redução do espaço-tempo, ultrapassando fronteiras territoriais nacionais e determinando impactos imediatos sobre a humanidade a grandes distâncias.

Segundo Giddens (1991), a globalização pode ser definida como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (p.64). Essa realidade promove novos desafios em nossa dinâmica de vida, pois é capaz de transformar o cotidiano em um encontro de diferentes culturas permitindo a construção de um sujeito inter e pluricultural (Felgueiras & Vieira, 2010).

Para Appadurai (2004), a comunicação eletrônica e as migrações marcam o mundo atual, não como forças contraditórias, mas como aquelas que juntas criam um espaço em que espectadores e imagens circulam simultaneamente. No mundo globalizado contemporâneo, poucas são as pessoas que não têm um amigo, parente ou colega de trabalho que não está indo ou voltando de algum lugar distante, trazendo em sua “bagagem” novas histórias, possibilidades e curiosidades. Deste modo, tanto pessoas como imagens encontram-se, por

vezes, por acaso, através de processos amovíveis e imprevisíveis, entre acontecimentos mediáticos e audiências migratórias.

Fatalmente estamos em movimento, não somente quando viajamos ou mudamos de residência, pois a maioria das pessoas está em movimento mesmo sem sair fisicamente do lugar. Através da TV (via satélite ou a cabo), saltamos para dentro e fora de espaços e contextos estrangeiros, além da internet que nos leva a qualquer lugar numa fração de segundos. No mundo em que habitamos hoje em dia, as distâncias não importam tanto, existem na verdade para serem ultrapassadas, negadas, anuladas. O espaço não é mais um obstáculo. Não existem mais “fronteiras naturais”, todos podem vencer esses limites e ter a possibilidade de se sentir como um viajante (Bauman, 1999).

A partir da flexibilização das relações, o processo migratório permite a formação e a construção das identidades. As migrações produzem identidades plurais, porém, identidades questionadas, pois tal processo é caracterizado por grandes desigualdades.

Segundo Rocha-Trindade (1995), o processo migratório possui várias perspectivas, especialmente quando se trata dos interesses do país de origem, do país receptor e do próprio migrante. Contudo, estes interesses podem se complementar e se entrelaçar, no que diz respeito ao seu futuro. Do ponto de vista do país de emigração, a saída de mão de obra pode significar um alívio para o mercado de trabalho em razão da falta de empregos, da redução dos custos para apoio aos desempregados, constituir um equilíbrio para a balança de pagamentos do país, através das remessas que os emigrantes enviam, etc.

Para o indivíduo migrante, as razões econômicas e culturais podem ser satisfeitas com a mudança de país, como: a melhoria da situação relacionada ao emprego, salários, aprendizado de outras línguas, estudos, perspectiva de vida e horizontes futuros. Já o país receptor visa geralmente captar trabalhadores altamente qualificados. Alguns países, por possuírem grande extensão de território, baixa densidade populacional e aumento da população idosa, incentivam a integração e o estabelecimento dos imigrantes. Por outro lado, a maioria enfatiza o caráter transitório e não definitivo dos trabalhadores estrangeiros. O indivíduo migrante pode ser bem aceite como trabalhador, mas nem sempre como concidadão e membro permanente da sociedade local. Tanto é que, ainda hoje, consoante aos interesses e questões

envolvidas, desenvolvem-se várias políticas nacionais e internacionais em matéria de imigração.

De acordo com ElHajji (2013), para além das funções políticas e económicas que estão por trás dos deslocamentos humanos, o fenómeno das migrações também deve ser percebido a partir do registo do desejo, da subjetividade, da sensibilidade e, até mesmo, da ambiguidade da natureza humana.

Direito de ir embora/desejo de voltar; vontade de ficar/necessidade de ir; nostalgia/insatisfação; realização/fracasso; presença/ausência. A migração é, em si, um movimento duplo e dubio, no qual imigração sempre equivale a emigração, chegada a partida, expectativas a frustrações, sorrisos a lágrimas. Mas também significa a possibilidade de hibridizações, cruzamentos subjetivos, afetivos, simbólicos, culturais e científicos (Idem, p. 130).

Dentro desta perspectiva, percebemos que as transformações rápidas geradas pela globalização também constituem um impacto direto sobre o movimento das migrações internacionais, operando como motor fundamental neste momento histórico e funcionando como uma força poderosa no novo sistema mundial. A expansão do mercado global e a multidimensionalidade da globalização, sem dúvida, são aspectos que devem ser considerados como fatores que caracterizam as migrações atuais (Martine, 2005).

Como consequência da globalização, as possibilidades e facilidades de comunicação entre os imigrantes atuais e seus países de origem são maiores. Hoje, de onde estiverem, as pessoas podem acompanhar as principais notícias mundiais e locais através de jornais, televisão ou internet. Tais sujeitos estão, de certo modo, interligados e mais próximos de sua cultura e tradições de origem, bem como mais suscetíveis às trocas culturais procedentes de outros povos. Segundo Canclini (1999), “a interculturalidade se produz hoje mais através das comunicações mediáticas do que por movimentos migratórios” (p. 79, tradução nossa).

Na mesma linha, Martine (2005) argumenta que o fenómeno das migrações internacionais é inevitável nas sociedades contemporâneas. Por isso, por que não extrair deste processo os aspectos mais positivos?

Esta postura não nega as dificuldades e as perdas reais ocasionadas pela migração, mas argumenta que estas podem ser, muitas vezes, reduzidas com ações específicas. Parte-se do suposto de que os aspectos positivos da migração são, pelo menos potencialmente, bastante mais significativos de que os negativos, e que também podem ser realçados com políticas adequadas (Idem, 2005, p. 04).

Na verdade, essa é uma questão ambígua, pois como estimar o valor das migrações internacionais? Na visão do autor, “a maioria das consequências socioeconômicas da migração é dupla ou contraditória, dependendo da ótica, do momento e da situação” (Martine, 2005, p. 11). Embora não seja possível quantificar os aspectos positivos e negativos das migrações internacionais, o autor vê vantagens que parecem ser bastante consideráveis e coerentes.

Em linhas gerais, Martine (2005) defende que as migrações proporcionam e estimulam os indivíduos a se confrontarem com novos costumes e novas maneiras de pensar, para além de produzirem grande relevância social devido à sua universalização e por servirem como contributo para o desenvolvimento de diálogos interculturais. Em contrapartida, existem algumas desvantagens tanto para os países de origem como para os de acolhida. Para os países de origem, observamos que frequentemente perdem parte das pessoas consideradas mais qualificadas, denominada a “fuga de cérebros”, o que causa certo *déficit* de recursos humanos. Já nos países receptores, existe uma certa rejeição em relação aos imigrantes, sobretudo no que diz respeito à alegação de que os mesmos competem no mercado de trabalho com os nacionais, principalmente no atual momento de crise econômica. Além disso, são vistos como “indesejados” devido às suas diferenças étnicas, religiosas ou culturais.

Para Coll (2002), existem diversas concepções consideradas reducionistas, que devem ser observadas com atenção, particularmente por não levarem em conta uma série de fatores acerca das migrações atuais. O autor expõe alguns aspectos, como:

- A concepção economicista: essa modalidade baseia-se na visão que relaciona o imigrante à mão de obra barata, na qual acaba por ser uma visão utilitarista, aplicada ao campo econômico, que nutre sentimentos de receio por parte dos imigrantes relativamente a estereótipos, atitudes e políticas discriminatórias dos autóctones;
- A problematização do fato migratório: uma visão contraditória, geralmente promovida por alguns setores políticos e pelos meios de comunicação, que associa a figura do

imigrante a um “problema”. Entretanto, os imigrantes são responsabilizados por problemas estruturais que, na verdade, já existem nas sociedades de acolhimento, como por exemplo o trabalho na economia informal e a residência em bairros degradados;

- A falta de memória histórica: quando se afirma que a “distância cultural” torna a integração do imigrante mais difícil, esquecendo-se que a maioria das sociedades necessitou da emigração, frente aos desafios econômicos, e foi formada com a contribuição de povos e culturas distintas;
- Mútuo desconhecimento entre pessoas de diferentes origens culturais: o conhecimento que as sociedades receptoras possuem da cultura dos imigrantes é ínfimo. Na maior parte das vezes, são conhecimentos arraigados por estereótipos que contribuem para reforçar os preconceitos e desconfianças, do mesmo modo, que os imigrantes só conhecem as características funcionais das culturas locais (Coll, 2002).

Contudo, observa-se que a recepção de imigrantes tem se tornado cada vez mais problemática, devido ao volume de pessoas deslocadas, oportunidades de emprego, visibilidade e convivência social, diversidade e choque cultural. Todos esses fatores podem gerar intolerâncias de ambos os lados.

A era da globalização sugere um “mundo sem fronteiras”, mas no contexto dos migrantes essa definição não se aplica. Nos dias atuais, não existe o livre trânsito entre fronteiras no que se refere à mobilidade de pessoas. As fronteiras somente se abrem para o fluxo de capitais e mercadorias, já para os imigrantes estão cada vez mais fechadas. Dentro desta lógica, percebemos uma certa incoerência na relação entre a globalização e as migrações (Martine, 2005). Neste sentido, o autor defende que “a migração internacional é resultado das desigualdades entre países - e a globalização acentua essas desigualdades” (Idem, p. 05).

O processo de globalização pressupõe a ideia de desterritorialização e desinstitucionalização, apontando em direção a um mundo sem fronteiras. Entretanto, a ausência destas bases implica na perda de referências e, por sua vez, no sentimento de não pertencimento a um lugar ou a um elo de identificação política, social ou cultural, tornando o sujeito desorientado. As identidades atingem e são atingidas pelos movimentos transnacionais,

redefinindo os sujeitos. Assim, a partir destas identidades híbridas, os sujeitos assumem uma cidadania transitória (Hall, 2006).

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares, imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente” (Hall, 2006, p. 75).

No mundo dinâmico globalizado em que vivemos, perdem-se algumas identidades, que darão lugar e valor a outras, porque estas encontram-se em constante movimento. Portanto, reduzir as identidades mantendo hábitos de pensamento e expressões enraizados, torna as identidades limitadas.

Na era da globalização, as identidades e o pertencimento são fenômenos que encontram-se em crise. Enquanto antes as identidades eram rígidas e inegociáveis, hoje, mediante a velocidade e fluidez do mundo contemporâneo, as identidades tentam ajustar-se às novas estruturas transitórias e frágeis que se encontram em constante transformação. Fruto do líquido mundo moderno, as identidades tornaram-se totalmente imprevisíveis, não sustentando mais a segurança oferecida pelo pertencimento (Bauman, 2005).

Frente ao exposto, despontam questões a serem repensadas no mundo contemporâneo acerca dos sentimentos de pertença e das identidades. Como bem coloca Amin Maalouf, em seu ensaio *“Identidades assassinas”* (1999), enquanto muitos fazem um exame de consciência, ele faz um “exame de identidade”, pois não considera ter uma pertença essencial em que possa reconhecer-se. Pelo contrário, o autor adota uma posição na qual a partir da sua memória possa aflorar o maior número possível de componentes de sua identidade, sem renegar nenhuma delas. Como árabe e cristão, revela-se em sua especificidade, como uma minoria, ao mesmo tempo, que se sente profundamente próximo de mais da metade da humanidade, através da língua e da religião. Portanto, cada uma de suas pertenças o vincula com muitas pessoas. Quanto mais numerosas são as pertenças que ele tem em conta, mais específica se revela sua identidade.

Os elementos díspares e únicos do sujeito configuram e esboçam a sua identidade, bem como ajudam a construir seu itinerário pessoal. Maalouf (1999) considera que, ao fazermos

um “exame de identidade” iremos descobrir que nosso caso é tão particular quanto o dele. A humanidade inteira se compõe de casos particulares, pois a vida cria diferenças, nunca há resultados idênticos. Neste caso, todos os seres humanos possuem uma identidade composta. Isso é exatamente o que caracteriza a identidade de cada qual, única, complexa e irreparável.

O autor também insiste em criticar quando uma pessoa expressa a sua identidade de modo que tenha de decidir-se como sendo apenas árabe, francês, negro, etc, e esclarece que a identidade de uma pessoa não é uma justaposição de pertencas, não é um mosaico, e por isso, temos que vivê-las como um todo. Segundo Maalouf (1999):

(...) a identidade se vai adquirindo passo a passo, é a aprendizagem da primeira infância que vai se modelando, se conformando, voluntariamente ou não, às crenças das famílias, ritos, atitudes, convenções, aspirações, prejuízos, rancores, junto a sentimentos de pertença como de não pertença (Idem, p. 33).

Para o autor, os seres humanos não são parecidos, as pessoas não são intermutáveis. Entretanto, é por comodidade que englobamos todos ao mesmo término e, por sua vez, também atribuímos aos mesmos crimes, ações e opiniões coletivas, sem maiores problemas. Formulamos juízos que, às vezes, acabam por converterem-se em convicções profundas.

Ainda nesta trajetória, Stuart Hall (2003), em sua obra *“Da diáspora: identidades e mediações culturais”*, faz uma reflexão acerca da questão da identidade cultural dos migrantes caribenhos, relacionada com as complexidades da era da globalização crescente. Segundo explica o autor, “a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento e a dispersão” (Idem, p. 28).

Neste sentido, apesar da identidade cultural ser constitutiva do nosso eu mais interior e estar essencialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, seguindo uma linha ininterrupta, esta pode ser impermeável relativamente à mudança temporária do nosso local de residência (Hall, 2003). Em outras palavras, a identidade cultural não se desvincula de suas origens e tradições, pois é este cordão umbilical que dá sentido e mantém presente sua autenticidade. Sendo assim, o autor considera que os laços podem permanecer fortes, apesar do distanciamento de sua terra natal, ao mesmo tempo que no seu retorno podem existir dificuldades para religar-se às sociedades de origem.

De qualquer forma, o retorno à terra natal sempre tem seus impactos, pois, durante a migração, é elaborado um projeto inicial e novas experiências são vividas. O retorno normalmente é um reencontro com sua identidade, sua cultura, seus costumes, com o espaço geográfico e social, com familiares e amigos. Pode também significar um estranhamento no que diz respeito ao sentimento de não pertencer mais a este lugar, uma sensação chamada por Hall (2003) de “pecado da ausência”, que se resume ao sentimento de não enquadramento ao antigo ritmo de vida, à sensação de não se reconhecer no seu local de origem. O não acompanhamento da dinâmica de vida atual deste espaço, pode se tornar, para alguns, mais difícil do que a decisão de partir. Portanto, a experiência da migração pode ser vivida e sentida de maneira diferenciada por cada um.

Considerando o exposto, reconhecemos as duas fases do percurso migratório, nas quais podem ocorrer dificuldades de integração dos migrantes nas sociedades acolhedoras e de origem, nas etapas de inserção (no país estrangeiro) e por reinserção (no país de origem). Nestas etapas, os migrantes sofrem um processo de adaptação a um novo contexto cultural. Por estas razões, a problemática da integração é bastante complexa (Rocha-Trindade, 1995).

Com base nesta discussão, cabe esclarecer que o âmbito social não se resume aos sujeitos e aos grupos sociais, pois este é habitado por objetos, práticas, fenômenos, conflitos e, até mesmo, por personagens, que constituem outros tantos cenários para esses indivíduos e grupos. Tais objetos estruturam a integração e a interação social, ampliando-as. A partir das informações disponibilizadas, a sociedade utiliza recursos que possibilitam a categorização, a definição de papéis, a validação de tomadas de posições e condutas. Constrói-se, neste ínterim, um jogo complexo de percepções de mundo e relações intergrupais (Deschamps & Moliner, 2009).

A maneira como participamos da vida cotidiana na sociedade define o grau de integração do indivíduo no grupo. Suas afinidades e o ajustamento recíproco fazem com que a pessoa se sinta integrada. A integração não pode ser encarada de forma geral, pois os indivíduos podem, simultaneamente, pertencer a vários grupos na sociedade globalizada (Birou, 1982).

Para Birou (1982), existem muitas formas de integração, de socialização e de inter-relações ou de choques entre esses aspectos e a sociedade global. A integração social demanda alguma consciência coletiva, uma certa partilha de orientações (normas, valores, ideias). Contudo, tal partilha não necessariamente precisa ser absoluta ou generalizada. As articulações variáveis entre consenso e desacordo possibilitam a existência de dinâmicas de integração social (Pires, 2012).

No contexto da imigração internacional, a intervenção política, econômica e educacional local, bem como a aceitação e o acolhimento da sociedade receptora são fatores decisivos que contribuem para uma integração social de imigrantes bem-sucedida. No entanto, existem grandes diferenças e contradições substanciais entre o normativo legal e os comportamentos das sociedades receptoras, relativamente aos imigrantes provenientes de determinadas áreas, ou com características raciais, de gênero, sociais e culturais particulares (Fonseca, 2003). Como resultado, os níveis de integração e adaptação dos imigrantes podem ficar comprometidos. De acordo com a autora:

Os ambientes que hostilizam os imigrantes e as minorias étnicas tendem a dificultar o relacionamento e a acentuar as diferenças com a população local, dando lugar a “formações reactivas” que os afastam das normas de conduta social dominantes e originam conflitos inter-étnicos frequentes. Por isso, as políticas facilitadoras da integração da população imigrada nos diferentes domínios da vida em sociedade (económico, social, cultural e político) contribuem positivamente para o desenvolvimento de sociedades mais coesas e inclusivas (Fonseca, 2003, p. 112).

Partindo deste ponto de vista, importa observar outra categoria de imigração, em que o imigrante temporário se insere. Conforme ressaltam Leandro *et. al* (2015):

Um estudante pode ser considerado um i/migrante, porque, à partida, apesar de não vir para procurar emprego, ele permanece durante um certo tempo com a ideia de conseguir o mínimo de inserção social na sociedade para onde se desloca para estudar, isto é, guardando a sua identidade e não se deixando assimilar pelo corpo social, tece um conjunto de laços: sociais, culturais, económicos, emocionais ou outros com a sociedade envolvente, indispensável à sua sobrevivência e coexistência (Idem, p. 182).

Este estudante também pertence à condição de estrangeiro. O termo estrangeiro (o não nacional) é considerado “aquele que não pertence à comunidade politicamente constituída” (Leandro *et. al*, 2015, p. 184). Para os autores, este conceito também se baseia no local de

nascimento e da nacionalidade. Significa que o sujeito nasceu num país estrangeiro e não possui a nacionalidade de onde escolheu viver, portanto, conserva ainda a cultura, tradições e peculiaridades do seu país de origem.

Ainda dentro do termo migrante associado à figura do estrangeiro, observamos que, como consequência, tal noção acaba por enveredar para a ideia do “diferente”, cuja dissemelhança e alteridade podem provocar nos cidadãos autóctones uma reação instintiva de desconfiança e rejeição, ou pode constituir relações de proximidade totalmente positivas (Leandro *et. al*, 2015).

Sendo assim, é preciso assumir uma postura de integração para que as comunidades de origem estrangeira não se sintam rejeitadas, desfavorecidas ou marginalizadas em relação aos autóctones. Neste sentido, Maalouf (1999) esclarece que o país de acolhida não deve ser visto e sentido como se fosse uma página em branco, nem mesmo como uma página acabada, mas como uma página em construção, pois sua história, costumes e tradições devem ser respeitados, fortalecendo o sentido de reciprocidade. O imigrado deve respeitar sua cultura de origem tanto quanto se abrir à cultura do país de acolhida. Neste contexto, o autor defende:

(...) o imigrante é a vítima primeira da concepção “tribal” da identidade”. Se só contam com uma pertença, se é absolutamente necessário eleger, então o imigrante se encontra escondido, enfrentando dois caminhos opostos, condenado a trair a sua pátria de origem ou a sua pátria de acolhida, traição que inevitavelmente viverá com amargura, com raiva (Idem, p. 46).

Muitas vezes, este percurso vem acompanhado por um sentimento de culpa, pois se os imigrantes saem de seu país é porque existem repressões, inseguranças, pobreza, falta de horizontes. Por outro lado, sentem por ter abandonado a casa onde cresceram, suas recordações, a língua, a música, a comida, etc. Da mesma forma, acontece com o país de acolhimento, pois sentem que existe uma esperança de uma vida melhor para si e seus filhos.

Dentro desta perspectiva, Canclini (1997) esclarece que, durante os anos 50 até o fim dos anos 60, tratou-se a heterogeneidade como uma disfunção, um obstáculo a superar, já que esta era vista como algo contraditório em relação à modernização. Modernizar significava aproximar-se do ideal e seguir o modelo das grandes metrópoles. Nesta época, havia uma tendência a suprimir as concepções da heterogeneidade e a neutralizar as diferenças culturais.

Contudo, ao passar para uma nova etapa da globalização, os movimentos multiculturais se intensificaram indicando variados fenômenos de hibridação, de diferentes combinações, mesclagens e referenciais culturais. Estes fenômenos conduziram a uma nova configuração mundial e, conseqüentemente, a choques e encontros interculturais.

Embora a condição da modernidade estabeleça uma tendência homogeneizante, ainda que conte com o poder das tecnologias e atuação mediática, esta não consegue sufocar as diferenças e especificidades culturais. De forma geral, “a pretensa homogeneização não encontrou unanimidade em seus propósitos, pois abafou mas não conseguiu suprimir as diversidades. Assim, o debate atual centraliza-se na globalização e diversidade cultural” (Belinazo & Jacomelli, 2006, p. 07).

Maffesoli (1998), por sua vez, também compartilha da mesma ideia quando coloca que todos os grandes impérios se originaram, foram construídos e devem sua fortuna ao caldo cultural dos povoamentos heterogêneos. Inclusive, o autor cita o exemplo do Brasil, no qual se constituiu e se dinamizou a partir da miscigenação. O autor defende que não é mais possível negar o que é considerado estranho e recusar seu papel, pois é em decorrência desta recusa que surgem conflitos e enfrentamentos violentos.

É importante entender a perspectiva migratória da cultura contemporânea como uma mudança dos padrões culturais tradicionais, que também deve ser vista como um processo globalizante. Por isso, “a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar” (Hall, 2003, p. 36). É claro que toda cultura tem seu “local”, porém, na atual conjuntura, já não é tão simples dizer de onde elas provêm.

O Estado-moderno, fundamentado nos princípios territoriais e de soberania, no qual a cidadania se afirma, passa por um processo de revitalização face ao fenômeno da globalização. Esta, com influência direta no processo das migrações internacionais, acaba por criar uma classe de cidadãos não nacionais, que querem usufruir de certos direitos sem abrir mão da sua nacionalidade. Logo, o conceito de cidadania nacional e territorial vai se diluindo, gerando a noção de cidadania pós-nacional, na qual a ideia de território é ultrapassada pela percepção do global (Junqueira, 2009).

É possível, portanto, pensar na possibilidade da criação de uma nova cultura, mundial, de caráter desterritorializado, capaz de conjugar elementos globais e locais. Uma cultura capaz de lidar com as tensões entre diferenciação e padronização, entre particular e universal (Idem, p. 58).

Conforme elucida a autora supracitada, a globalização não é obrigatoriamente uma negação da diversidade cultural. O global e o local podem ser complementares e não excludentes. O global age no local e vice e versa, pois fazem parte do mesmo fenômeno. Assim, podem conduzir a uma mudança de cultura e comportamentos.

Neste domínio, Canclini (1997) defende:

(...) precisamos desenvolver estruturas logicamente consistentes, que podem ser contrastadas com as formas em que o global “se estaciona” em cada cultura e os modos em que o local se reestrutura para sobreviver, e talvez obter algumas vantagens nos intercâmbios que se globalizam (Idem, p. 35, tradução nossa).

Contudo, Hall (2006) explica que as identidades possuem suas características e localizações no tempo, representam vínculos a lugares, possuem algo de familiar, de específico, locais onde temos nossas raízes e histórias particulares. Em contrapartida, o espaço pode ser ultrapassado através dos meios de comunicação e de transportes, é o extermínio do espaço através do tempo. Na opinião do autor, “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Idem, p. 71).

Hoje em dia é quase impossível não ter contato e estar preso a “aldeia global”. Até mesmo em povoados remotos, são fornecidas e recebidas imagens, mensagens, consumismos das culturas internacionais através dos meios de comunicação e das novas tecnologias. O modo de vida e primazia da cultura ocidental, como referente mundial, está presente nas novas redes de comunicação global (Hall, 2006).

Diariamente somos confrontados por uma gama de diferentes identidades. O mercado global faz apelos contínuos voltados para as diversas partes de nós, como se fosse possível fazer uma só escolha identitária. Apesar disso, as distinções que marcavam até então a identidade, agora ficam reduzidas ao fenômeno conhecido como “homogeneidade cultural”, que tenta transformar as tradições locais e as diferentes identidades em uma espécie de moeda global.

Neste contexto, percebemos certa tensão presente entre o “global” e o “local” na transformação das identidades. Sempre haverá um choque entre uma identificação mais ampla e universalista e uma identificação mais específica e particular. Portanto, cabe refletirmos criticamente acerca da temática da homogeneização cultural e das identidades.

Para Hall (2006), ao lado da tendência à homogeneização cultural está uma atração pelo que é diferente, assim como pela mercantilização da etnia e da alteridade. Na opinião do autor, conjuntamente com o impacto do global, há um certo interesse pelo local, considerando que “a globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local” (Idem, p. 77).

Segundo o autor, seria mais adequado, ao invés de pensar no global, que substitui o local, refletir sobre uma nova articulação e conexão entre o global e o local. Para Hall (2006), parece ser improvável que a globalização venha a destruir as tradições locais e suas respectivas identidades, sendo mais provável que o fenômeno da globalização venha a constituir, concomitantemente, novas identificações globais e locais.

Dentro de um outro ponto de vista, Santos (2001) defende que a globalização não é sustentável, nem se quer a médio prazo, pois uma de suas consequências é contribuir para o empobrecimento da grande maioria da população mundial. Em resposta contra este processo, é necessário reagir de forma a promover as economias locais e comunitárias, economias de pequena escala, diversificadas, autossustentáveis, independentes das forças exteriores, bem como a criação da “reterritorialização”, em tempos de desterritorialização, a redescoberta da importância de lugar, do território, da comunidade e a reinvenção das atividades produtivas de proximidade são consideradas iniciativas de localidade.

Conceitualmente, o autor designa por localização, “o conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientadas para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas” (Santos, 2001, p.77). Portanto, para o teórico, significa deslegitimar a expansão contínua da globalização capitalista neoliberal, agregando todos os valores que o local dispõe.

Ainda nesta perspectiva, Maalouf (1999) discute acerca da existência de dois caminhos distintos a serem escolhidos: o da universalidade e o da uniformidade, que nos parecem mesclados. Entretanto, um é considerado positivo e o outro negativo. Segundo o autor, uma luta para preservar uma rua, um monumento, um bairro, um estilo de vida é uma luta legítima e até necessária, porém, não deve nos impedir de ver o quadro em seu conjunto, como é possível verificar no exemplo das tradições culinárias e da música de algum país específico, as quais são difundidas mundialmente. Assim, seria interessante que este movimento pudesse se estender a muitos aspectos da cultura cotidiana, para ter a possibilidade de ser apreciado pelo mundo inteiro. Também é isso a mundialização. Contudo, é preciso atentarmos aos riscos da hegemonia e ao verdadeiro sentido desta mundialização, a fim de questionar a americanização.

Segundo o autor, é necessário sempre suspeitar sobre as condições da mundialização, pois esta pode reforçar o predomínio de uma civilização ou a hegemonia de uma determinada potência, onde pouco a pouco podem fazer desaparecer línguas, tradições e culturas. Consequentemente, os donos destas culturas podem vir a adotar uma postura cada vez mais violenta e radical. Por isso, Maalouf (1999) indaga: “Não terá como consequência principal a imposição ao mundo inteiro de uma mesma língua, um mesmo sistema econômico, político, social, um mesmo modo de vida, uma mesma escala de valores, dos Estados Unidos?” (Idem, p. 123).

Frente a tais questões, Canclini (1999) elucida que a globalização pode ser vista também a partir da lógica da dualidade: inclusão/exclusão, fusão/divisão, conexão/desintegração, espaços de contato/de silêncio, bem como por um conjunto de estratégias que visa exercer a hegemonia das grandes empresas, das corporações financeiras, da televisão, da música, da informática, do mercado de trabalho e do dinheiro perante os países “considerados pobres”. Diante disso, a partir da segunda metade do século XX, os detentores desta hegemonia reordenaram o mundo considerando os seus interesses e subordinando os outros países à exploração.

O que é anunciado como globalização está a gerar, na maioria dos casos, as inter-relações regionais, alianças de empresários, circuitos comunicacionais e consumidores dos países europeus, da América do Norte e da zona asiática. Não de todos com todos (Canclini, 1999, p. 32, tradução nossa).

Para Santos (2001), a globalização pode ser entendida como um horizonte imaginado, não só porque tal fenômeno abarca alguns países mais que outros, ou porque beneficia a setores minoritários de alguns países (e para a maioria surge como uma fantasia), mas porque, na verdade, o discurso globalizador exerce funções reais entre poucas nações. Com isso, o autor não pretende identificar o fenômeno da globalização como um imaginário falso, pois reconhece que estas construções imaginárias tornam possíveis a existência de empresas locais e nacionais, e contribuem para a estruturação da própria globalização.

O autor também pontua que as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas estão interligadas ao processo multifacetado da globalização de modo complexo, pois, por um lado, o fenômeno passa pela tendência à homogeneização cultural e à uniformização, combinando, ao mesmo tempo, a universalização e a exclusão das fronteiras nacionais, e, por outro, tende à particularidade por meio da diversidade cultural, do regresso ao comunitarismo e da identidade étnica. Deste modo, interage na transformação mundial de forma muito diversificada, sobretudo no que diz respeito ao aumento das desigualdades sociais entre países ricos e pobres, à catástrofe ambiental, aos conflitos étnicos, à migração internacional massiva, à emergência de novos Estados e à falência de outros, à crise econômica-financeira mundial, à proliferação de guerras civis, ao crime globalmente organizado, etc.

A globalização, longe de ser consensual, é como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas (Santos, 2001, p.33).

Como aprofunda André (2012), ao comparar a globalização capitalista neoliberal, designada por Santos (2001), com uma globalização de rapina, a qual nitidamente está assentada a um projeto de exploração econômica global, onde tenta promover um desenvolvimento e progresso econômico de acordo com os princípios ocidentais, “uma exploração neocolonial, política, econômica, militar e cultural, do hemisfério sul pelo hemisfério norte e dos países da periferia pelos países do centro do sistema-mundo” (André, 2012, p. 20). Segundo o autor, a esta globalização de rapina interessa contrariar a mundialização da solidariedade, promovida por ONGs, pela ONU e Unesco, bem como opor-

se aos movimentos e iniciativas internacionais coletivas para salvaguardar a paz, o planeta, o diálogo cultural e religioso em escala global.

A este respeito, abrimos uma discussão diante dos rumos atuais da globalização e das suas implicações quanto ao desenvolvimento dos países “não industrializados”, cabendo reconhecer algumas limitações e a injustiça social global, onde os países ricos começam por ter condições de grande vantagem no jogo econômico mundial (Martine, 2005). Tal como referido no trabalho da Comisión Económica para América Latina - (CEPAL, 2002),

[...] a economia mundial é um 'campo de jogo' essencialmente desnivelado, cujas características distintivas são a concentração do capital e a predominância no comércio de bens e serviços. Essas assimetrias características da ordem global constituem a base das profundas desigualdades internacionais (Idem, p.77).

A globalização não é um processo determinado pelo caráter igualitário. Em sua maioria, os governos dos países desenvolvidos, suas empresas transnacionais e as organizações da sociedade civil exercem poder, influência, impõem suas leis e preceitos em relação aos debates e negociações mundiais, aumentando as discrepâncias e desigualdades internacionais. Sendo assim, ficam explícitos o grande diferencial de poder e o grau de manipulação entre os diferentes países (trocas e práticas desiguais) (Martine, 2005). Neste âmbito, o autor justifica:

Cria-se a ilusão de que os vários países soberanos são parceiros igualitários na busca do desenvolvimento e do bem-estar, mas a realidade é bem diferente. Os mais fortes, particularmente os Estados Unidos da América e, em grau menor, a União Européia, arrumam as coisas à sua maneira, promulgam seus próprios valores como sendo universais, consultam seus aliados quando isso lhes interessa, usam a força para defender seus interesses (como recentemente em Kosovo, no Afeganistão e no Iraque), adotam posturas de política internacional claramente incoerentes com a paz mundial (como no Oriente Médio), e justificam tudo isso em termos de "princípios éticos elevados" (Martine, 2005, p. 06).

Bauman (1999) comunga do mesmo pensamento e argumenta: a partir das redes globais de comunicação, as possibilidades e oportunidades dos extremamente ricos de ganhar mais dinheiro tornaram-se mais eficazes. A recente tecnologia, com sua extrema rapidez, serve como instrumento de movimentação e controle das grandes somas mundo afora. Para o autor, “infelizmente, a tecnologia não causa impacto na vidas dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (Idem, p. 77).

Neste sentido, é interessante observar, a partir da falsa promessa do livre comércio global, como o rápido enriquecimento e o acelerado empobrecimento brotam da mesma raiz. Segundo Spivak (2010) elucida, o crescente processo da globalização e suas mudanças tecnológicas, laborais, culturais, sociais, econômicas e políticas estabelecem também as relações de desigualdades sociais, as quais, por sua vez, reforçam a conservação da opressão, subordinação e exploração das minorias.

Ao considerar os processos da globalização (do mundo ocidental), presenciamos a abertura de novos cenários relativamente aos confrontos entre culturas e a violência mundializada, convulsões percebidas principalmente pelas mobilidades transnacionais. Mediante as complexidades do fenômeno das migrações e do sujeito híbrido, são discutidas histórias de marginalidade, de invisibilidade, do oprimido e do esquecimento. Esta condição é revelada na dimensão das relações contraditórias de subordinação (Bauman, 1999; Spivak, 2010).

De acordo com Spivak (2010), o sujeito subalterno não se conhece e assim não pode falar. Podemos dizer que este posiciona-se no centro do silencioso e silenciado, caracterizado pela violência da opressão. As mulheres, os negros, os índios, os camponeses, os analfabetos, as camadas mais baixas do subproletariado urbano, etc, são percebidos pela autora como símbolos do esquecimento, e principalmente, o sujeito subalterno feminino, como as mulheres imigrantes sujeitas à situações de marginalidade, em que ainda são vistas a partir do olhar colonial e patriarcal.

Pensar na mulher imigrante significa discutir sobre a complexa teia de intersecções que envolvem diversos demarcadores sociais, como o racismo, o sexismo, a colonialidade, a nacionalidade, a orientação sexual, as diferenças de classes e a própria condição migratória. Ser mulher neste contexto implica refletir sobre relações de poder históricas e ser capaz de questionar sobre a naturalização dos papéis sociais construídos de homem e mulher, que resultam em desigualdades.

Devido a uma hierarquização sexual, as mulheres ainda passam por uma invisibilidade de sua identidade, já que a grande maioria da população imigrante feminina é exposta à precarização, riscos, salários mais baixos e assédios em variados ambientes (Fernandes, 2013).

Como se sabe, até pouco tempo a imigração era pensada como um processo predominantemente masculino. Contudo, Padilla (2007) pontua que:

Os imigrantes têm gênero, pertencem a uma etnia, a uma classe social e inserem-se numa sociedade de acolhimento complexa. (...) Além do mais, os imigrantes são produtos duma sociedade na qual foram socializados e chegam também a uma sociedade onde existem papéis e expectativas em relação, não apenas ao imigrante como tal, mas também ao imigrante como homem ou mulher. Desta forma, por existirem imagens, estereótipos e expectativas, e estes variarem consoante o sexo, é obvio que os *outcomes* possíveis das situações de imigração podem ser múltiplos (Idem, p. 113).

Segundo a autora supracitada, na atualidade, os fluxos migratórios vêm se feminizando, trazendo implicações e novos padrões tanto para as migrações femininas quanto para as sociedades de acolhimento. É, portanto, impossível negar a importância das mulheres nos movimentos migratórios contemporâneos. No entanto, cabe destacar que as políticas migratórias e legislações nacionais têm considerado muito pouco os problemas específicos das mulheres imigrantes, particularmente quanto à sua vulnerabilidade, tendo em vista que muitas estão expostas à exploração laboral, às discriminações e à violência.

Como observado, este é um dos casos de invisibilidade do mundo contemporâneo, onde a globalização produz novos padrões de dominação. Neste sentido, Spivak (2010) esclarece sobre o significado do sujeito subalterno, que é representado pelas “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Idem, p.12). A autora coloca que o carácter subalterno encontra-se fora do padrão do poder hegemônico e faz referência aos grupos marginalizados, cujas vozes ou representatividades são omitidas em decorrência do seu *status* social. Em suma, são sujeitos e grupos sem autonomia, cujos atributos de subordinação são relacionados à classe, idade, gênero, etnia, trabalho, etc. São aqueles que não se inserem no ambiente globalizante capitalista e excludente. A condição de subalternidade é o resultado das relações de poder e do imperialismo cultural. Entretanto, tal termo não é estanque e não deve ser visto como imutável (Spivak, 2010).

Tal colocação merece a devida atenção, especialmente quando se trata do tema das migrações, pois nem sempre o relacionamento entre estrangeiros e nacionais se efetua sem

alguma conflitualidade. Esta constante, observada ao longo dos séculos, apresenta-se como motivo de inquietação na sociedade contemporânea globalizada, tal é o volume e a diversidade das questões que os movimentos migratórios evocam.

Metaforicamente, observa-se, então, o desejo dos “famintos” de ir à procura do “pão” aonde lhes parece mais abundante, quando o mundo globalizante, racional e eticamente consciente se vê desanimado diante da perspectiva das migrações em massa (Bauman, 1999). Neste contexto, “sob a fina película dos símbolos, rótulos e utilidades globais ferve um caldeirão do desconhecido - no qual não estamos particularmente interessados e sobre o qual na verdade temos pouco a dizer” (Idem, p. 109).

É neste domínio que Zygmunt Bauman denuncia, em sua obra *“Confiança e medo na cidade”* (2009), as questões das inseguranças instauradas na contemporaneidade. Segundo o autor, devido as imposições globais à vida urbana e aos sentimentos contraditórios, como o horror ao “outro” e a atração que este representa, surgem conflitos e medos que afastam os indivíduos cada vez mais. Não existem sujeitos idênticos, pois nossa natureza consiste na diferença, existimos porque somos todos distintos. Entretanto, estas diversidades acabam por incomodar e impedir a aproximação e o interesse pelo “outro”, inibindo a vontade de interagir ou de conhecer tais diferenças, e não importa quais sejam estas diferenças ou dificuldades.

Mediante as forças da globalização, as diferenças são trazidas conjuntamente com seus problemas. Conforme explica Bauman (2009), os estrangeiros refletem o desconhecido e são vistos como indivíduos que atravessam as fronteiras, trazendo em sua bagagem a pobreza, o horror vivido em guerras distantes, a escassez e a desventura. Estes sentimentos representam a precariedade e a fragilidade da condição humana. E quem quer se lembrar disto todos os dias?

No incontrolável espaço global, os imigrantes possuidores de tantas diferenças representam uma ameaça à constituição do equilíbrio econômico, aos meios de sobrevivência e às posições sociais de alguns membros da sociedade do país de acolhimento. Sem falar nos recursos locais que serão disponibilizados para acomodá-los. Assim, “por inúmeros motivos, os imigrantes tornaram-se os principais portadores das diferenças que nos provocam medo e contra as quais demarcamos fronteiras” (Bauman, 2009, p. 77).

Invadir este espaço confortável, acolhedor e seguro, cruzando para um mundo de forças incontroláveis, selvagens, ameaçadoras e imprevisíveis, gera um medo no qual as pessoas se apegam e que pode conduzir a comportamentos de discriminação e preconceitos. As sociedades dos países hegemônicos são forçadas à convivência com o “outro”, que, até agora, vivia distante, seguramente controlado. O ex-colonizado passa a viver e a frequentar os lugares públicos, disputar vagas de emprego, usufruir da saúde e dos benefícios do estado, suas crianças frequentam as escolas e trazem consigo valores e tradições “estranhas” aos olhos dos autóctones. Esta situação causa desconforto e constitui um drama para as sociedades contemporâneas.

Por estes motivos, Bauman (2009) critica as cidades e relembra:

Essas pessoas vêm para cá como fizeram antes nossos progenitores, nossos avós e bisavós, que arrumaram suas malas e emigraram de cidades superpovoadas da Alemanha, Suécia, Polônia ou Rússia para os Estados Unidos, o Canadá, a América do Sul e assim por diante. Agora elas fazem a mesma coisa na direção oposta, e desembarcam em Milão, Copenhague e muitas outras cidades, buscando as mesmas coisas que nossos progenitores buscavam, ou seja, pão e água, pois também querem viver. E são essas cidades - como Milão, Copenhague, Estocolmo, Paris - já bastante populosas, que devem encontrar um modo de alojá-los, etc. É esse o tipo de estrangeiro que mais assusta as cidades contemporâneas (Idem, p. 78).

Segundo o autor, é imprescindível buscar, constantemente, a compreensão acerca do “outro”, explorar a importância de sua companhia e de um olhar confiante. A experiência do interesse mútuo, de modo profundo e humano, pode romper com os “muros” que é lidar com o diferente. Para Bauman (2009), é preciso acabar com o círculo vicioso da construção de “comunidades dos semelhantes”, baseado no medo do desconhecido, no isolamento, na exclusão, que impossibilita a capacidade de conhecer e aprender a lidar com as diversidades. Os indivíduos podem se desenvolver através da apreciação, da troca e do diálogo com o “outro”, respeitando e salvaguardando as diferenças, pois uma das qualidades da sociedade humana é ter nascido com o sentimento de compaixão e de cuidado com o próximo. Na visão do autor, basta abandonar o individualismo para levar essa solicitude à esfera planetária.

Diante das dimensões mais problemáticas que envolvem os imigrantes nos países de acolhimento, Maalouf (1999) defende que o único meio razoável de se reduzir as desigualdades, os preconceitos, as tensões étnicas, de gênero, religiosas ou de outro tipo, é

respeitando todas as diferenças e tratando cada ser humano como um cidadão de pleno direito, qualquer que seja as suas pertenças, pois as matanças efetivam-se sempre com os mais belos pretextos, como a justiça, a igualdade, a independência, os direitos dos povos, a democracia, a luta contra os privilégios, etc.

Na era da globalização, as identidades são instáveis e mutáveis. No entanto, quando não se compreende e não se suporta tal instabilidade busca-se afirmá-la de maneira rígida, surgindo assim os fundamentalismos (Canclini, 1999).

Segundo Maalouf (1999), em nome de certos posicionamentos e crenças, considerados como verdades absolutas, que se originam conflitos e guerras. Em nome desta identidade cega e restrita a uma só pertença, instala-se nos homens uma atitude irracional, dominadora, intolerante, e até mesmo, suicida, tornando suas visões de mundo distorcidas. Ademais, o autor complementa:

o postulado básico da universalidade é considerar que existem direitos que são inerentes a dignidade do ser humano, e que ninguém deveria negá-los a seus semelhantes por motivos de religião, cor, nacionalidade, sexo ou qualquer outra condição. Isto quer dizer, entre outras coisas, que toda violação dos direitos fundamentais dos homens e mulheres em nome de tal e qual tradição particular religiosa, por exemplo, é contrária ao espírito da universalidade. Não pode haver por um lado uma carta universal dos direitos humanos e por outro cartas particulares: uma muçulmana, outra judia, outra cristã, africana, asiática, etc (Idem, p. 115).

Para Maalouf (1999) não se pode negar tais direitos a ninguém, principalmente com o pretexto de preservar uma fé, em nome de uma tradição ou etnia. Segundo defende o autor, toda a humanidade deveria poder assumir, sem medo e sem ressentimento, todas e cada uma de suas pertenças, garantindo a igualdade para todos, em qualquer circunstância, pois desconfia de todas as doutrinas que colocam em questão valores tão fundamentais.

Como um passo adiante, no próximo capítulo, buscamos compreender o conceito de Lusofonia no seu sentido mais amplo. À luz da discussão de diversos autores, procuramos perceber o papel da interculturalidade no contexto lusófono, bem como a relação da Lusofonia com as questões identitárias e representacionais na era da globalização.

Toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento (Bhabha, 1998, p. 240).

Capítulo III - Lusofonia: olhares cruzados entre brasileiros e portugueses

3.1 Lusotropicalismo e os mitos imperiais

Com o propósito de compreender o significado e o modo como desponta a repercussão das ideias lusotropicalistas, cabe contextualizar historicamente e aprofundar a discussão a partir da visão de diferentes autores.

Na perspectiva lusotropicalista, os colonizadores portugueses contribuíram para a criação de sociedades multirraciais harmoniosamente integradas, com características particulares. A partir dos anos 30, tal conceito foi criado pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre⁸, sendo sustentado, principalmente, pela obra “*Casa Grande e Senzala*”, publicada em 1933. Nesta época, tal concepção foi mal recebida pela sociedade portuguesa, sendo considerada contraditória no campo cultural e desfavorável no campo político (Valentim, 2005).

Na tentativa de examinar as relações que se processavam entre a casa grande e a senzala, Gilberto Freyre (2003) acabou por introduzir uma visão culturalista de elogio ao mestiço e à miscigenação pouco explorada até o momento, onde a especificidade do colonialismo, da escravidão e da formação da sociedade brasileira era observada de uma forma particular e

⁸ O autor nasceu em Recife no ano de 1900 e morreu em 1987. Era de uma família tradicional, descendente dos primeiros colonizadores portugueses. Discípulo do professor Franz Boas, da Universidade de Colúmbia, é considerado um dos maiores ensaístas e sociólogos brasileiros do século XX. Por meio de suas obras, disseminou a ideia de unidade de sentimento e cultura que integra a sua visão sobre a formação da sociedade brasileira. Desta noção acabou por emergir o conceito de lusotropicalismo difundido internacionalmente.

original. Neste sentido, inaugura-se um movimento conceitual internacional complexo, inicialmente incompatível com os ideais raciais do projeto de renascimento do império português.

Naquele momento, a obra freyreana se transformou em um “divisor de águas”, pois revelou hábitos, costumes e modos de ser que, até então, passavam despercebidos, mas que compuseram o Brasil e a identidade brasileira. O elogio ao mestiço tocou em diversos paradigmas da época, os quais acompanhavam as noções de purismo de Hitler. Na contramão de tal ideologia, Freyre divulgou a miscigenação, na obra “*Casa grande e Senzala*”, através de cinco capítulos: dois dedicados aos portugueses, dois aos africanos e um aos indígenas, em que o autor examina a organização socioeconômica brasileira desde a colonização.

Ao tratar o tema da miscigenação, Freyre fez questão de falar muito abertamente acerca da sexualidade no período colonial. De modo polêmico ou até mesmo pejorativo, mais uma vez, rompe com os paradigmas e valores trazidos de Portugal. Para além disso, pela primeira vez, faz-se uma separação entre o conceito de raça e cultura, no qual o autor questiona e rejeita as interpretações que se fundam na inferioridade de algumas raças sobre outras.

Ao expor as violências geradas pela colonização e escravidão brasileira acaba também por explorar seus aspectos particulares, onde os contatos sexuais, linguísticos e religiosos, mesmo que de forma forçosa, proporcionaram uma certa interpenetração e intercâmbio cultural entre as várias etnias, originando um Brasil mestiço, sincrético e espontâneo, com disposição para a democracia e tolerância racial.

Para Freyre (2003), a explicação sobre a formação histórica da sociedade brasileira é atribuída aos portugueses, africanos e à mulher índia, conferindo aos homens índios pouca relevância neste processo. Segundo o autor, tal sociedade só pode ser compreendida a partir de três elementos fundamentais, os quais encontram sua justificação de modo correlacionado: o patriarcado⁹, as inter-relações de etnias e culturas, e o trópico. O patriarcado representa a hierarquia e o poder masculino dentro das famílias; a miscigenação, por sua vez, ligada

⁹ “Considerado uma construção social, o patriarcado funda e alimenta relações de gênero que determinam os papéis sociais e simbólicos atribuídos ao feminino e ao masculino, opondo-os em dicotomias subalternizadoras do gênero feminino. Assumindo diversas formas, e utilizando variados instrumentos de opressão, o patriarcado é, portanto, um sistema de relações de poder, desiguais e hierárquicas, baseadas no controle do masculino sobre o feminino” (Cunha, 2006, p. 05).

intimamente ao modelo colonial português, é considerada cultural para além de racial. Estas duas componentes só são possíveis, porque se dão no trópico, ou seja, existe uma condição especial na construção da nação brasileira que se diferencia da europeia. Logo, entende-se que essa “ebulição permanente”, entre culturas e etnias diferentes, na qual desenvolveu-se dentro do contexto colonial português, foi essencial para a formação da identidade nacional brasileira.

Neste percurso, o autor acaba por resgatar a complexidade e importância cultural africana, destacando a contribuição dos escravos negros na constituição da sociedade brasileira. Por conseguinte, a ideia de mestiçagem e hibridismo étnico-cultural e linguístico, introduzida por Freyre, reinventa a visão do Brasil, tanto internamente quanto internacionalmente, pois revela a possibilidade de convivência dos distintos grupos socioculturais dentro do mesmo espaço territorial. Tal ideologia é percebida por Freyre como um fator apaziguador das diferenças étnicas no país. No entanto, atualmente esta interpretação é considerada como uma visão distorcida, em que colabora para a criação do chamado "mito da democracia racial" no Brasil, o qual, de certa forma, tenta acobertar o racismo sempre presente na sociedade brasileira.

Ainda com o intuito de justificar sua visão, Freyre apresenta a colonização portuguesa através de um ponto de vista otimista em relação à colonização britânica ou espanhola, pois considera que na primeira existia uma capacidade de tolerância e entrosamento entre os colonizadores portugueses e os povos tropicais, sobretudo através de uma miscigenação branca. Após as obras *“Casa-grande e senzala”* e *“Sobrados e mucambos”*, Freyre tende, cada vez mais, a desenvolver a ideia de miscigenação brasileira como um mérito português. Este novo enfoque do autor, evidente em 1937, tornou-se uma controvérsia dentro de sua trajetória e acabou por desembocar na publicação de mais uma obra, *“O mundo que o português criou”*, em 1940, onde atribuiu ao português todo um imaginário de aventura, desbravamento, virtudes heróicas e facilidade de integração e adaptação nos trópicos e com seu povo.

Neste sentido, Freyre desenvolveu um estudo acadêmico denominado “lusotropicalismo”, no qual faz referência à suposta aptidão especial dos portugueses em relacionar-se e expandir-se nas áreas tropicais, como no Brasil e África. Consequentemente, o sociólogo acabou por igualar e generalizar o colonialismo lusitano na África e Ásia ao

compará-lo ao modelo brasileiro, não considerando as culturas locais e os modos de vida específicos. Assim, tais ideias tornaram-se oportunas, sendo aproveitadas de bom grado pelo governo ditatorial português, de Antônio Oliveira Salazar, surgindo como justificativa para a manutenção do colonialismo de meados do século XX.

Na década de 40, o Estado salazarista, com intuito de tentar reabilitar a essência do Império português, implantou, por meio de políticas específicas, uma ideologia colonial. Em pleno século XX, o Estado Novo português buscava reafirmar suas práticas reformistas através da velha conquista colonial, não pela busca de novas colônias, mas a partir da manutenção estrutural do Império, considerando aquelas que já lhes pertenciam (Angola, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Macau). Foi neste momento crucial que surgiu o pensamento e obra de Gilberto Freyre, tornando-se essencial aos interesses salazaristas, os quais pretendia manter uma Nação multirracial e pluricontinental, como parte integrante e inseparável de Portugal (Pinto, 2009; Baptista, 2017).

Após a Segunda Guerra Mundial, mediante a contestação internacional aos paradigmas fascistas e racistas, o regime salazarista passou a sofrer fortes pressões anti-coloniais, sendo obrigado a inserir-se na nova ideologia de redefinição do desenho geopolítico mundial. Deste modo, o Estado português, ao tentar recaracterizar o velho império, apropriou-se de imediato da teoria freyreana, que justificava o colonialismo tardio ao enfatizar os aspectos e aptidões positivas dos portugueses diante das sociedades tropicais (Valentim, 2005). Segundo o autor, “no essencial, o lusotropicalismo refere-se à ideia de uma suposta aptidão especial dos portugueses para a miscigenação biológica e cultural com os povos dos trópicos que conduziria à criação de algo novo e específico” (Idem, p. 67).

Alguns temas caros ao lusotropicalismo foram então tomados pelo regime, em especial aqueles que colocavam a tônica na tradicional ausência de preconceito dos portugueses, os quais, desde sempre, teriam permitido uma convivialidade mestiça, benévola e pacífica nos múltiplos encontros entre os povos que os portugueses protagonizaram. Por estas razões, no “*Mundo que o português criou*” estaríamos diante de uma “unidade de sentimento e cultura”, na qual não fazia sentido a existência de sentimentos independentistas (Valentim, 2005; Castelo, 2011; Baptista, 2017).

Contudo, estas abordagens apresentam impasses que trazem consigo diferentes interpretações em torno dos antagonismos estabelecidos pelo conceito de lusotropicalismo. Por essa razão, através do diálogo com diversos autores, buscamos compreender os caminhos que as ideias e o modelo teórico de Gilberto Freyre percorreram, tanto dentro quanto fora do Brasil.

Para Castelo (2011), as bases conceituais formuladas por Freyre acerca do lusotropicalismo são apropriadas pelo regime salazarista do Estado fascista por apontarem o português como um “conquistador pacífico”. O emblema utilizado na época parte da “especificidade do carácter do português: as suas predisposições para a “aventura ultramarina ou tropical”, para a miscigenação, para a inter-penetração de valores e costumes; a “dualidade étnica e de cultura” da sua formação; a influência do contacto com mouros e judeus” (Idem, p. 268). Dentro desta perspectiva, considerava-se que os lusos assimilaram e obedeceram ao modelo de conquista e dominação dos mouros, que primava pela mistura racial, adaptabilidade ecológica e sociocultural, diferente do método adotado pelos europeus do norte. Logo, os portugueses são transformados nos “civilizadores dos trópicos”, com sua capacidade para confraternizar com os índios, africanos e asiáticos, sua disponibilidade para amar as mulheres “da terra” e para integrar seus valores, estabelecendo-se assim como uma característica única do português.

Assim, o nacionalismo se estabelece pela força das ideias lusotropicalistas, em que se baseia no orgulho da história da pátria, mais especificamente, dos descobrimentos, como: integrador, universalista e, portanto, benigno penetrando no imaginário português (Castelo, 2011).

A partir dos anos 50, tais ideias foram disseminadas através das propagandas do Estado Novo, em particular pela agência de notícias Lusitânia¹⁰, que funcionou como um forte mecanismo de construção de um imaginário do império. Este cariz também prosperou com o contributo da Junta de Investigações do Ultramar, uma instituição criada por Salazar, no pós-guerra, que era composta por vários centros de estudos e institutos de pesquisa. Estas entidades foram responsáveis por justificar, através de conhecimentos sociológicos e antropológicos, a particularidade civilizacional do português em suas colônias e ex-colônias.

¹⁰ Agência que funcionou em Portugal com o objetivo de apoiar o Estado Novo na disseminação, construção e implementação da ideologia colonial, por meio de uma política específica de comunicação (Baptista, 2017).

Deste modo, o Centro de Pesquisa de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) transformou o lusotropicalismo em uma realidade científica (Pinto, 2009).

A partir de uma política intervencionista, o Estado salazarista, estrategicamente, associou a imagem do país ao seu “glorioso” passado imperial e explorou massivamente, através dos meios de comunicação da época, a teoria lusotropicalista formulada por Freyre. Este tipo de exposição configurou as representações que, ainda hoje, continuam a vigorar no imaginário português (Baptista, 2017). Portanto, é possível perceber que o Estado Novo português não poupou esforços para atuar no processo de naturalização do conceito de lusotropicalismo, colaborando para a propagação no senso comum de uma representação nacionalista e simplificada.

No entanto, com o fim da ditadura, este discurso tem se modificado, porém, o lusotropicalismo sobrevive em diferentes versões contemporâneas. De certo modo, a permanência dessas ideias deriva da forte ligação com o nacionalismo português; por outro lado, o multiculturalismo, que envolvia as sociedades europeias da época, facilitou a adaptação e a reprodução de tal conceito, agora não mais pela presença dos europeus nos trópicos, mas pela presença dos trópicos no continente europeu (Valentim, 2005).

O autor realça que a persistência dos princípios lusotropicalistas deve-se também a um tipo de crença em torno do racismo e da xenofobia. Ademais, “esse caráter nacional” funciona como uma espécie de imunidade portuguesa contra o racismo que, em Portugal, não seria um problema como nos outros países” (Valentim, 2005, p. 68). Segundo o autor, as características atribuídas pelo lusotropicalismo ao “modo de ser português”, ou seja, à sua vocação para a diáspora e religiosidade, associa-se bem às reformulações culturalistas e às concepções sobre a identidade nacional portuguesa, não incompatibilizando o lusotropicalismo e a lusofonia. Nota-se tal fato pela importância atribuída ao projeto de construção de uma comunidade lusófona, constituída pela relação entre povos ligados por uma afinidade histórica e por uma língua comum.

Esta situação parece servir perfeitamente aos diversos interesses em jogo: do ponto de vista Internacional, Portugal e a cultura portuguesa continuam a ter a relevância para os académicos enquanto nação (ex)-imperial [...] ou ainda como mero pretexto para abordar espaços linguístico-culturais mais vastos e mais exóticos do que o português. Do ponto de vista nacional, não parece ainda ter chegado o tempo de um olhar sério, desapassionado, profundo e sistemático em direção ao nosso passado colonial (Baptista, 2006, p. 100).

Dentro desta perspectiva, observa-se que o Portugal pós-colonial aparenta ainda não ter conseguido se separar do seu passado e da nostalgia imperial. Contudo, abrem-se múltiplas discussões orientadas para a teoria lusotropicalista e suas práticas.

A grandeza intelectual de Gilberto Freyre não se destacou no Brasil como na França, Portugal e Estados Unidos. Alvo de muitas críticas, foi contestado e não reconhecido por uma grande parcela acadêmica brasileira. Ao encontrar o prestígio e admiradores de suas obras em Portugal, inclusive de intelectuais, ainda que seu propósito inicial não fosse instrumentalizar o regime político ideológico salazarista, Freyre precisava do país lusitano para concluir sua teoria. Com isso, a doutrina lusotropicalista freyreana acabou por fundamentar e se transformar em um dos meios de manutenção do império (Pinto, 2009).

Segundo o autor, o real propósito do lusotropicalismo sustentado por Gilberto Freyre, enquanto modelo teórico e marco ideológico-doutrinal, era a afirmação do Brasil como potência líder do tempo futuro dos trópicos. Tal hipótese pode ter sido considerada por Freyre não como uma apologia ao regime salazarista de afirmação da liderança de Portugal no mundo tropical, mas como um conceito que serviria para atribuir ao Brasil seu papel no projeto brasileiro de hegemonia geopolítica. Segundo Freyre, a experiência colonial e de independência do Brasil podia ser considerada a mais arrojada dentre todos os países de língua portuguesa: uma civilização em desenvolvimento que deveria assumir sua posição como “potência média líder”.

Note-se a elipse retórica – *a nação sem dúvida estranha* – claro que tinha que ser estranha, porque historicamente para Freyre – de quem Salazar tira tal afirmação, aquelas características só o Brasil as tinha, daí o termo *possível* ser exatamente esse – uma nação estranha. Outra ilação: que olhos é que souberam ver essa estranha nação dispersa pelas sete partidas do mundo, senão os olhos de Gilberto Freyre? A diferença no uso estaria no objeto. Salazar queria afirmar Portugal e Freyre afirmava o Brasil. Aqui está a substancial diferença entre as duas práticas discursivas dentro de um mesmo campo ideológico – o Lusotropicalismo (Pinto, 2009, p. 154).

A teoria lusotropicalista em Portugal é sustentada pela centralidade na mestiçagem, com o intuito de fazer com que essa especificidade da colonização portuguesa seja bem aceita. Com efeito, tal conceito se resume em elogiar o “modo de ser português” com sua “colonização humanista”, ou seja, sua capacidade de civilizar, de respeito aos valores e cultura do “outro”, além da ausência de racismo (Machado, 2003).

Ora, aqui se evidencia que o lusotropicalismo serviu como forma teórico-científico hierarquizante a Portugal, recompondo a moral portuguesa ao reforçar a superioridade portuguesa em relação ao Brasil (terra de mestiços). O lusotropicalismo foi um verdadeiro oásis intelectual-ideológico para os intelectuais portugueses, pois ao mesmo tempo se justificou a presença colonial na África e subordinou simbolicamente o Brasil (Machado, 2003, p. 242).

Segundo Castelo (2011), na década de 40, Gilberto Freyre apresentou o Brasil, em algumas conferências proferidas nas universidades dos Estados Unidos, e o abordou como um país modelo para o mundo, sobretudo no que diz respeito às questões de tolerância étnica e religiosa. Essa especificidade brasileira se destacava ao ser comparada à situação em matéria racial vivenciada na Europa e nos Estados Unidos. Em certa medida, a colonização ibérica é mostrada a partir de um diferencial que fez do Brasil uma nação que possuía uma forte tendência para a democracia racial. Para além disso, considerava-se que a religiosidade dos colonizadores portugueses e espanhóis também contribuiu para facilitar a convivência, a superação de conflitos e o estabelecimento de melhores relações entre “diferentes”, permitindo dar origem à sociedades racialmente miscigenadas. Deste modo, no discurso externo, Portugal passa a ser visto como uma comunidade multirracial integrada por territórios, etnias e culturas diversas.

Assim o Brasil é dos países americanos onde mais se tem salvo da cultura e dos valores nativos. O imperialismo português – o religioso dos padres, o econômico dos colonos – se desde o primeiro contato com a cultura indígena feriu-a de morte, não foi para abatê-la de repente, com a mesma fúria dos ingleses na América do Norte. Deu-lhe tempo de perpetuar-se em várias sobrevivências úteis (Freyre, 2003, p. 231).

Neste contexto, cabe recordar o interesse de Alfred Métraux, professor de antropologia e etnógrafo da Universidade de Yale, pela obra “*Casa Grande e Senzala*”, de Gilberto Freyre, que influenciou diretamente na criação do projeto sobre relações raciais da UNESCO, em 1950. Um ano mais tarde, já como diretor do projeto, publicou um artigo em que, mais uma

vez, foi repetida a teoria da harmonia das raças do Brasil. Essa teoria veiculava-se à ideia de que “a colonização portuguesa teria instaurado um tipo de padrão de relações raciais singular e, supostamente, não segregacionista” (Macagno, 2013, p. 228), bem diferente dos países de colonização anglosaxônica.

Tanto Freyre como Métraux defendiam a ideia de que a cor da pele no Brasil não era considerada um problema como nos Estados Unidos ou na África do Sul, onde as pessoas eram classificadas como negras. Através da doutrina lusotropicalista sustentava-se que os portugueses não se importavam com a mistura e fusão étnico-cultural. Por isso, os brasileiros, mesmo mulatos, eram vistos como herdeiros autênticos dos portugueses.

Conforme Cantarino (2007), alguns autores debruçam-se nos estudos pós-coloniais e discutem sobre as diferenças deste processo nos países do norte e do sul e, principalmente, refletem sobre as consequências destas experiências nos países que foram colonizados por Portugal. Para a autora, “o projeto colonial português tem sido comumente representado como um colonialismo cordial, baseado na miscigenação e que, por isso não seria racista” (p. 01).

De acordo com Santos (2003), a colonização anglosaxônica adotou uma política contra as relações e práticas de miscigenação e assimilação da cultura local. Já na visão lusotropicalista, estas práticas eram aceitáveis e consideradas justificáveis. O autor explica que “a miscigenação não é a consequência da ausência de racismo, como pretende a razão lusocolonialista ou lusotropicalista, mas certamente é a causa de um racismo de tipo diferente” (Idem, p.28). Logo, os portugueses não se distinguem dos outros colonizadores europeus, pois todos foram igualmente racistas, o que significa que estes não se identificam mais ou melhor com os povos colonizados.

É bem possível que esse excesso de alteridade do colonizador português seja identificado tal qual no seu colonizado, particularmente no caso do Brasil, onde sua identidade foi construída a partir do colonizador direto português e do colonizador indireto britânico (Santos, 2003). O autor defende a ideia de que “as colônias ora foram colônias, ora províncias ultramarinas; a miscigenação foi vista ora como degradação da raça, ora como a sua mais exaltante característica; e os povos nativos ora foram selvagens, ora cidadãos nacionais” (Idem, p. 50). Nesse âmbito, a condição de Portugal como semicolonizador e semicolonizado

permitiu que as colônias e as ex-colônias fossem tão autonômas como nunca se presenciou em nenhum outro tipo de poder colonial. Consequentemente, a fraqueza interna do colonialismo português possibilitou a independência conservadora do Brasil, isto é, novas formas de colonialismo (Santos, 2003).

O autor também elucida que foi facultado às elites oligárquicas brasileiras a transferência para si das estruturas e características de dominação colonial na construção dos Estados nacionais. Devido às várias formas de imperialismo e à globalização neoliberal, principalmente britânica e dos Estados Unidos da América, permitiu-se a consolidação do colonialismo interno dos países que um dia foram colonizados por Portugal.

Contudo, a partir dos anos 60 e 70, os princípios lusotropicalistas começaram a ser questionados por cientistas sociais estrangeiros e brasileiros, sendo contestados, sobretudo, pela escola sociológica de São Paulo, que fez uma releitura da obra de Freyre, onde foi discutido sobre a ideia persistente de uma inferioridade civilizacional dos trópicos, a idealização do colonizador português ou a romantização da sociedade escravocrata, a apologia da mestiçagem, os conceitos de convívio cordial entre senhores e escravos, a interpenetração cultural entre brancos, negros e ameríndios, e a democracia racial (Castelo, 2011).

Nesta época, surgiram vários argumentos contra as generalizações da doutrina lusotropicalista, observando-se as disparidades entre o discurso teórico e a prática lusotropical, particularmente nas colônias africanas, onde não era admitido se pronunciar sobre a reciprocidade cultural.

Diante deste cenário, intelectuais e membros de movimentos populares discutem sobre o quadro de integração harmoniosa sugerida por Gilberto Freyre, o que, na verdade, nunca derivou de uma aproximação e aceitação de duas culturas diferentes, mas de uma relação entre a cultura dominante e as culturas dominadas.

Sobre isso, Cunha (2015) esclarece:

De um lado um Portugal que se imagina império, do outro um Brasil que há já muito anos rompera os laços coloniais; entre ambos o lusotropicalismo, uma narrativa talhada para o sucesso, ainda que por razões diferentes, em cada um dos espaços. Se no Brasil deu força e legitimidade à fantasia de uma verdadeira democracia racial, em Portugal mascarou a agonia da reta final do colonialismo, projetando uma outra fantasia, a da criação de novos *Brasis*, nomeadamente em África (Idem, p. 121).

Dentro desta perspectiva, Castelo (2011) sustenta que, de fato, a colonização portuguesa, como todas as outras, configurou-se mediante as formas específicas de racismo, originando conflitos e promovendo a discriminação. Para a autora, a mestiçagem não deve ser vista como um sintoma de convivência pacífica, cordial e igualitária entre pessoas de “raças” diferentes, pois “as causas da intensa miscigenação ocorrida no Brasil devem ser procuradas no número reduzido de mulheres brancas (razão circunstancial) e não em supostas características morais ou numa visão política superior” (Idem, p. 275).

A autora ainda critica os aspectos religiosos marcados por uma história de violência e persuasão, que não condizem com a atitude uniforme de respeito por outras crenças na tentativa de uma evangelização pacífica. Os colonizadores portugueses utilizavam-se de métodos violentíssimos, com o apoio da coroa e dos jesuítas, a fim de converter os ameríndios e os escravos negros.

Tal debate também se estende ao campo socioeconômico após a independência do Brasil, onde a negação da ascensão social dos “negros livres” e, até mesmo, dos mulatos, que estavam sujeitos a todos os tipos de discriminação social e legal, colaborou com a desigualdade de oportunidades, ainda hoje persistente no país. Portanto, para além do preconceito racial, o Brasil teve de lidar com o crescente preconceito de classes.

Com efeito, observa-se que a colonização portuguesa deixa como herança os problemas raciais vivenciados atualmente no Brasil, como, por exemplo, a formação das favelas, que se originaram do descaso e da falta de políticas públicas para resolver a situação dos negros “recém-libertos”. As favelas construídas por descendentes de africanos instituíram-se em uma base de discriminação, exclusão e abandono acentuando o problema da desigualdade social. Tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, a formação das favelas foi acompanhada pelo

passado colonial e pelo desprezo do governo brasileiro, gerando problemas raciais e dividindo as capitais entre os negros e os brancos (Zaluar & Alvito, 1998). Sendo assim, alguns intelectuais consideram o problema racial no Brasil também uma questão de urbanização (Macagno, 2013).

Diante deste quadro, tal cenário manifesta-se ainda por parte dos imigrantes brancos que, ao chegarem no Brasil, acabaram por participar do desprezo pelo trabalhador manual-rural negro. Este, por sua vez, passa a encontrar dificuldades por conta da discriminação, tendo que avançar para ser aceito pela sociedade brasileira em busca de melhores condições de vida.

Contudo, em torno de diferentes debates, observam-se algumas críticas positivas quanto às ideias lusotropicalistas de Gilberto Freyre. O lusotropicalismo, como ciência específica que tenta explicar o processo de formação civilizatório no Brasil e nas demais colônias, firma-se principalmente nas demarcações conceituais a partir da noção de “área total”. Neste caso, tal princípio é entendido como um conjunto de regiões lusotropicalistas que compõe uma área total, ou seja, espaços tropicais ocupados por lusitanos ou de origem lusitana, nos quais acabam por estabelecer uma nova civilização inter-racial. Essa ideia não deixa de enfatizar o caráter transnacional, que é inerente ao termo área total. Na visão de Freyre, esse processo conceitua-se e centra-se na lógica da relação entre raças/regiões – áreas/regiões – área total/trópicos (Pinto, 2009). Deste modo, é relevante destacar que, pela primeira vez, o Brasil foi visto como uma nação multi-racial, contrariando o pessimismo daqueles que consideravam a miscigenação brasileira como um obstáculo insuperável ao desenvolvimento do país (Cunha, 2015).

Segundo Souza (2000), entre os grandes teóricos, o pensamento de Gilberto Freyre é considerado, ao mesmo tempo, contraditório, desafiador e atual. Do ponto de vista democrático, os temas acerca da mestiçagem, como os valores tradicionais da vida colonial, bem como a especificidade e singularidade da formação social brasileira a partir de uma ideologia nacionalista e luso-imperialista, transformaram-se em um conjunto de asserções tanto brilhantes quanto duvidosas. A atenção de Freyre esteve, de certo modo, voltada para a reciprocidade cultural, partindo do interesse pelas diferenciações dos povos lusófonos, valores do outro e unidade de sentimento, a fim de perceber “formas de integração harmônica de

contrários, interdependência e comunicação recíproca entre diferentes, sejam essas diferenças entre culturas, grupos, gêneros ou classes” (Souza, 2000, p. 71).

Na opinião do autor é fundamental pensar na obra de Gilberto Freyre seguindo um dado temporal, pois faz muita diferença compreender seus escritos em um quadro histórico desenvolvido acerca de uma sociedade dos séculos XVI e XVII, como no caso da obra “*Casa Grande e Senzala*”, ou na segunda metade do século XX, como nos textos que tratam do lusotropicalismo. Nas obras de sua juventude, Freyre concentrou-se nos temas do encontro intercultural, salientando o papel da língua portuguesa como denominador comum da miscigenação e da comparação com o desenvolvimento norte-americano.

A partir da perspectiva de Freyre acerca da comparação escravocrata norte-americana, é possível observar aspectos que aproximam e distanciam todas as formas de sociedades escravocratas. Na doutrina lusotropical de Freyre, a mestiçagem pode ser vista como um encontro multicultural nos trópicos e, portanto, como elemento facilitador da relação intercultural, além de destacar a singularidade cultural brasileira.

É exatamente no ponto de encontro do português e do negro que Freyre cria o drama social do Brasil colônia. O ponto problemático é a afirmação simultânea de desigualdade despótica, que a relação escravo/senhor propicia, com intimidade e até, em alguns casos, afetividade e comunicação entre as raças e culturas. Nesse ponto, urge a discussão do que afinal constituiria a especificidade da escravidão brasileira. De onde ela vem, como e porque ela se distinguiria de outras sociedades escravocratas (Souza, 2000, p. 76).

Para muitos autores, Gilberto Freyre foi o primeiro teórico a desenvolver, a partir do modelo político unificador da colonização europeia, uma ideia geral acerca do fenômeno do encontro de diferentes etnias e culturas. O sociólogo elaborou um conceito que envolvia os países falantes de língua portuguesa, o que resultou, pela primeira vez, na reflexão sobre o mundo globalizado interligado através dos mares e da História ocidental e mundial (Lemos Martins, 2004).

Conforme mencionado, a teoria de Freyre sobre o “modo português de estar no mundo” foi apropriada de acordo com os interesses do regime salazarista do Estado Novo, quando, na verdade, deveria ser utilizada para promover o multiculturalismo e o culturalismo regionalista com o denominador comum de uma língua como pátria. Para Lemos Martins (2004), o sentido

de Lusofonia resulta da raiz lusotropicalista. No entanto, é necessário compreender o real significado da comunidade lusófona e perceber as questões pós-coloniais que envolvem os diferentes países de língua portuguesa, bem como encarar e analisar o conceito de Lusofonia, de forma a valorizar os diversos contributos trazidos pelo encontro dos povos africanos, ameríndios, orientais, europeus, entre outros, para a unidade de sentimento e troca cultural na civilização lusotropical comum.

De acordo com Lemos Martins (2004), na era da economia e dos mercados globais, parece importante rever as ideias lusotropicalistas para compreender seu papel no que se refere ao poder das alianças mundiais e dos múltiplos imaginários da pluralidade e da diferença. É necessário pensar também na recomposição de um discurso lusófono integrador, com uma abordagem pós-colonialista que não seja radical a ponto de correr o risco de substituir as ideias de dominação do ex-colonizador por ideias de ressentimento do ex-colonizado (Macedo, 2015).

3.2 Colonialidade e Eurocentrismo: a perspectiva da América Latina

Como se sabe, as raízes do colonialismo são profundas e extensas. O mecanismo deste universo, como a manipulação do poder, a violência, o silenciamento do indígena, do negro e das mulheres, para além do fator desacreditador da cultura e da visão pejorativa face ao “outro”, é um problema que, ainda hoje, perdura nos países descolonizados, gerando profundas mazelas em todo cenário mundial. A mentalidade do lucro, da exploração e da supremacia desenfreada conduziu à uma dominação violenta sobre os povos da América, África, Ásia e etc.

Na opinião de Fanon (1997), o mundo colonizado é dividido em compartimentos, sendo habitado por espécies diferentes. O enfoque no arranjo e em sua configuração geográfica permite reorganizar a sociedade descolonizada pelos detentores da hegemonia capitalista.

A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça (Fanon, 1997, p. 29).

Dentro desta perspectiva, Memmi (2007) complementa:

[...] em maior ou menor grau, todo colonizador é privilegiado, na medida em que o é comparativamente ao colonizado, e em detrimento dele. [...] pois ele possui, de nascença, uma qualidade independente de seus méritos pessoais, de sua classe objetiva: participa como membro do grupo dos colonizadores, cujos valores reinam (Idem, pp. 45-46).

Observa-se que nas colônias a causa é consequência: o sujeito é poderoso porque é branco; é branco porque é rico. Neste caso, nem mesmo há o conceito de sociedade pré-capitalista, o que prevalece é uma referência ao direito divino. Nas colônias, o estrangeiro proveniente de qualquer parte se impõe através da violência, da dominação, da domesticação e da usurpação para o sucesso de sua empreitada. A “classe dirigente” é, antes de mais, aquela que vem de fora, a que não se parece com os nativos, os “outros” (Fanon, 1997).

O autor destaca que a violência que prevaleceu no mundo colonizado a partir da destruição incessante das formas sociais indígenas, de seus sistemas de referência econômico, de seus modos de vida, da aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelos povos colonizados ao fazer explodir o mundo colonial. Entretanto, isso não significa que ao desapossar o colonizador, as fronteiras irão se abrir, ou seja, que as vias de passagem entre os dois mundos serão liberadas, ou que a singularidade dos povos nativos será reconhecida. A sociedade colonizada é destituída de valores, como também são negados seus modos de vida, suas tradições, seus costumes, sua cultura. Tal lógica desumaniza os povos colonizados, chegando a animalizá-los. Assim, para Fanon (1997), os indígenas e os negros jamais habitarão o mundo que o colonizador criou.

Igualmente, procedeu-se em relação às mulheres no Brasil colônia, sendo estas reduzidas ao tratamento pela via da violência, da descaracterização e da desumanização. A partir da missão civilizatória foi construída uma imagem do modelo de mulher, que classificava a “mulher burguesa *versus* a sexualizada” (Fanon, 1983). Estas imagens, por sua vez, faziam parte do mecanismo de dominação da época, as quais foram submetidas aos interesses

religiosos, políticos, econômicos e sociais ligados ao projeto de colonização do império português.

Neste domínio, construiu-se um olhar colonial, sobretudo cristão, que ainda prevalece sobre a nudez e semi-nudez das indígenas e das escravas negras. Estas foram interpretadas como “libidinosas” e por incitarem a exploração sexual. Sendo assim, a sexualidade destas mulheres é construída a partir da visão do colonizador, estabelecendo-se a idealização do corpo como “corpo colonial”, visto como algo disponível, erótico, que conduz ao pecado, tornando-se alvo de dominação e exploração. Logo, a desumanização destes povos surge nos discursos do colonizador para justificar a violência contra as mulheres, que são transformadas e definidas como “seres subalternos” dadas à sensualidade e luxúrias excessivas (Fanon, 1983).

Segundo o autor, ergue-se, portanto, o ideário das colônias como lugares exotizados, erotizados, primitivos e selvagens, o que acaba por alimentar o imaginário sobre o Brasil e o corpo feminino colonial. Deste modo, concepções acerca do corpo feminino, implantadas desde o período colonial e apoiadas pelo patriarcado, impõem sua influência até os dias atuais.

Ao acompanhar as reflexões de Foucault (1988) acerca do poder sobre os corpos, consideramos que sua discussão teórica acaba por transitar pela vertente descolonial de gênero e interseccionada, a qual se aproxima, de certa forma, da noção de “corpo colonial” de Fanon (1983), sobretudo por desvelar os artifícios do poder nos imaginários coloniais, articulados com o racismo e o sexismo.

No processo histórico da América, por meio das relações de dominação entre os conquistadores e conquistados, a classificação das diferenças constitui-se como uma primeira identidade, onde a ideia da superioridade assumida pelos conquistadores, por conta da suposta distinção de raças, se estabelece. Paralelamente ao mito da especificidade europeia, associa-se a noção de categorização racial da população do mundo, pela qual a visão eurocêntrica, com seu lugar central e dominante no capitalismo mundial, classifica as novas identidades dos diferentes povos conquistados/colonizados (Ferreira, 2014).

Quando os ibéricos aportaram na América encontraram um enorme grupo de povos nativos, deparando-se com suas histórias, linguagem, produtos culturais, modos de ser e de

viver: uma identidade. Entretanto, trezentos anos após sua dominação, estes povos reduziram-se à índios, uma nova identidade racial, colonial e depreciativa. Do mesmo modo, ocorreu com os povos trazidos forçosamente da África, denominados de escravos ou, mais especificamente, “nada além de negros” (Quijano, 2005).

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como o *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial (Quijano, 2005, p. 117).

Segundo o autor, na mesma medida em que as relações sociais se construíam com base nas relações de dominação, as identidades também foram sendo associadas à noção de níveis, lugares e papéis sociais hierarquizados. Os dominantes iniciaram um sistema de codificação dos colonizados pelos traços fenotípicos e pela cor, característica principal da categoria racial e, como consequência, assumiram-se a si mesmos como superiores e uma referência. Deste modo, este instrumento de dominação social tornou-se universal, eficaz e durável, colocando os povos conquistados e explorados numa situação naturalizada de inferioridade em termos de raça, saberes e cultura.

Nesta época, os europeus, especialmente portugueses e espanhóis, acreditavam que a cultura europeia era mais desenvolvida por ter sido a pioneira da história e, portanto, achavam-se no direito de impor seus interesses, modos de vida, língua, religião, costumes e etc, entre os povos colonizados. A Europa era considerada o centro cultural do mundo e assim funcionaria como um modelo para todas as nações.

Conforme relembra Quijano (2005), a constituição da Europa, enquanto civilização sede das rotas atlânticas decisivas do mercado mundial, deve-se também ao trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América e à usurpação dos produtos da região: ouro, prata, diamantes, açúcar, tabaco, café, cacau, borracha, etc, nos quais contribuíram para que o território americano não tardasse em emergir como “Europa”. Tendo em conta este panorama, o autor defende que a “América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno” (Idem, p. 127).

Segundo explica o autor, para além dos conhecidos prejuízos causados pelo poder colonial nas colônias, os povos dominados foram despojados de suas singulares identidades históricas. Da mesma forma, a sua nova identidade racial, colonial e negativa foi reposicionada na história da humanidade, fazendo com que sua produção cultural fosse anulada. A partir de então, esses povos foram considerados como raças e culturas primitivas/inferiores.

De acordo com esta perspectiva, percebe-se que a ideologia eurocentrista e seus fundamentos se estendem também ao domínio dos direitos individuais, quando o direito do colonizado é negado pela afirmação do direito do colonizador, privando a existência do direito coletivo em favor do direito individual. É um princípio pessoal e subjetivo que acaba por constituir o direito objetivo e social (Lander, 2005). Segundo o autor, observa-se claramente esta composição a partir da mentalidade da privação jurídica da população indígena, quando estes passaram a não reunir condições, por sua posição subordinada, primitiva e iletrada, para possuírem quaisquer direitos, sejam privados ou públicos. O resultado, então, se mostra como uma anulação do lugar dos índios na sociedade, pois estes foram “obrigados” a abandonar seus costumes e modos de vida, se desfazendo comunidades inteiras, para serem integrados a um único novo mundo constituído de direitos.

Neste contexto, é possível perceber que a ideologia eurocentrista mostra-se como uma doutrina que vem sendo sistematicamente difundida desde o século XVI, até os dias atuais, através de diferentes meios de propagação. Este mito da centralidade, desenvolvimento e superioridade cultural europeia tomou grandes proporções dentro e fora da Europa e, até mesmo, no meio acadêmico. A universalização e reprodução da crença na excepcionalidade europeia parte do princípio econômico-social (capitalismo), culturalista (cultura greco-romana), religioso (cristianismo) e racial (“branquitude”). Este ideal não corresponde ao modo de pensar de todos os europeus, mas a uma perspectiva particular que se torna internacionalmente hegemônica, sobrepondo-se aos demais diferentes tipos de saberes (Quijano, 2005).

Partindo deste ponto de vista, cabe esclarecer acerca da distinção entre os termos colonialismo e colonialidade. Segundo Ferreira (2014), o colonialismo sustenta-se através de um sistema imperialista que opera a partir de lógicas produtoras de segmentações (étnico-

raciais, nacionais e religiosas) e de uma relação de exploração territorial, racial e de gênero, bem como por meio de marginalizações (centro-periferia, sujeito-objeto) e funções ligadas ao seu saber/poder. A colonialidade, por sua vez, corresponde à continuação das formas coloniais de dominação mesmo após a sua extinção, através de estruturas do sistema-mundo capitalista/moderno/colonial/patriarcal, que se refere a um processo de estruturação de poder articulado pelo sistema hegemônico internacional, gerando uma hierarquização/classificação/desigualdade social da população mundial. Observa-se, então, que a globalização em curso tem contribuído para o estabelecimento dessa colonialidade, cuja matriz hegemônica está enraizada e estabelecida no novo padrão de poder mundial.

Por conseguinte, é necessário refletir acerca das teorias pautadas a partir das margens contra este universalismo excludente, a fim de promover o trabalho de desconstrução da ideologia de naturalização e conformação das relações sociais de desigualdade e subalternidade no mundo. Por isso, é fundamental compreender que a visão eurocêntrica condiciona e limita a construção do conhecimento em todos os aspectos.

Conforme defende Quijano (2005), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura e, em especial, da produção de conhecimento” (p. 121). Logo, para romper com esta “servidão voluntária”, propõe-se uma reforma no sistema educativo atual, com o propósito de evitar os padrões europeus de produção de sentido. Tal posicionamento é necessário para impedir o processo de “colonização invisível e consentido”, que se manifesta nas instituições do saber, nos aparatos teóricos, na vida cotidiana e social. Este tipo de resistência deve servir como mecanismo construtor de matrizes para a compreensão das culturas e produção de diferentes tipos de conhecimento, contribuindo para o avanço e desenvolvimento das ciências sociais e humanas e para o enfrentamento do eurocentrismo dominante na América Latina.

Do ponto de vista de Ouriques (2011), o postulado europeu é mais intenso na América Latina, pois é produto de três séculos de colonialismo, no qual consolidou-se estruturas mentais e mecanismos psicossociais, econômicos, culturais, etc, que produziram uma aceitação muito inclinada para as ideias europeias. Esse pensamento também foi incutido e naturalizado na academia, gerando uma verdadeira colonização epistemológica através dos estudos literários, das ciências sociais, da filosofia, da história e etc.

Sendo assim, estudos recentes e centros de pesquisa latino-americanos tentam concentrar suas investigações em questões e problemas inerentes à região, a fim de romper com esta ideologia interiorizada do estatuto periférico, redefinindo o saber universitário, que ainda está voltado para o projeto eurocentrista.

Neste sentido, nos últimos anos, os Estudos Culturais e departamentos de diversas universidades vêm realizando um trabalho que propõe confrontar as teorias hegemônicas com outras formas de conhecimento, língua e história, cujo propósito é desconstruir o imaginário marcado por uma colonização intelectual eurocêntrica, a partir de diferentes iniciativas como:

(...) as múltiplas vertentes da crítica feminista, o questionamento da história europeia como História Universal, o desentranhamento da natureza do *orientalismo*, a exigência de abrir as ciências sociais, as contribuições dos *estudos subalternos* da Índia, a produção de intelectuais africanos, etc. (Lander, 2005, p. 08).

Dentro deste quadro, é interessante observar o crescimento gradativo de movimentos pela conscientização da descolonização¹¹ das mentalidades, da educação e dos currículos, como destaca o jornal - *O Público*, através da reportagem intitulada: “A luta pela descolonização contínua” (2017), em que os alunos universitários da *School of Oriental and African Studies (SOAS)*, de Londres, colocam em causa e questionam o estudo obrigatório de filósofos como Kant, Weber, Platão, Descartes, entre outros, intelectuais brancos que defendem a ideia da superioridade europeia, bem como passagens explicitamente racistas relativamente aos negros. Em consequência, lançam uma campanha contra o legado do colonialismo epistemológico europeu, não com a intenção de substituir todos os pensadores europeus por não europeus, mas de incluir nos currículos a discussão acerca do conhecimento descolonial, isto é, desenvolver o pensamento crítico e as tradições de outras partes do mundo, que têm sido esquecidas e ignoradas (Henriques, 2017).

Cabe, então, refletir sobre a descolonização do ensino e dos currículos nas escolas portuguesas e brasileiras, pois observa-se ainda a carência de uma diversidade epistemológica que represente as questões históricas e étnico-raciais, na qual corresponda à realidade social não hegemônica. Portanto, é necessário discutir acerca de mudanças nas práticas e políticas

¹¹ Em nosso estudo, optamos por utilizar o termo “descolonização”, conforme a tradução em português, o qual corresponde a uma reflexão crítica sobre o colonialismo, que perpetua ainda hoje como um padrão mundial de poder.

pedagógicas que exijam uma reflexão e questionamento diante dos lugares de poder e das culturas negadas e silenciadas. Numa visão descolonizadora, a renovação precisa surgir da compreensão sobre as estruturas e rupturas epistemológicas e culturais que, ainda hoje, dispõem do poder de continuar a anular, estereotipar e marginalizar as culturas e vozes dos grupos sociais minoritários.

No contexto contemporâneo, a construção dos currículos, bem como a maioria dos manuais escolares de ambos os países, continua a sublinhar um imaginário imperial constituído por um discurso evasivo de raça/poder, permanecendo enquanto ferramentas que funcionam como outra forma de validar a hegemonia ocidental no processo de aprendizagem. Essa tradição seletiva revela quem tem o poder na sociedade e define qual conhecimento é considerado mais legítimo (Khan & Morgado, 2014). Os autores questionam que:

(...) se o colonialismo, a escravatura, a cristianização, a nacionalização forem entendidas como um processo “natural”, naqueles tempos, como podem os estudantes obter um conhecimento historicamente contextualizado de noções como segregação, raça ou minorias étnicas nas sociedades contemporâneas? (Khan & Morgado, 2014, p. 12).

Logo, é possível compreender que como artefato social, político e cultural o currículo e seus desdobramentos não devem ser percebidos como elementos neutros ou desinteressados da transmissão do conhecimento nas escolas, pois estes são, sobretudo, dispositivos propícios aos interesses do Estado e das classes dominantes. O objetivo é veicular suas ideias e visões de mundo, perpetuando a reprodução de uma dada cultura e estrutura social vigente (Khan & Morgado, 2014).

Segundo os autores, ainda que a reversão desta tendência não seja tarefa fácil, para a alteração deste cenário é preciso continuar a propor modelos de educação que impliquem na integração e inclusão das classes marginalizadas e subalternas, desencadeando uma progressiva descolonização das mentalidades. É necessário ainda assumir, como projeto e prática, a possibilidade de transformar o conhecimento científico em um conhecimento escolar mais acessível e próximo da realidade dos estudantes, com o propósito de promover a construção e encontro de novos e diferentes saberes.

Neste domínio, reconhecemos os muitos desafios que se colocam aos sistemas educativos básicos e superiores mundiais e latino-americanos. Tais desafios não estão relacionados somente à adequação aos novos princípios da globalização, mas à construção de entendimentos acerca da concepção de uma educação mais apropriada às realidades individuais de cada país, bem como ao nível do conjunto da América Latina.

Somente a educação comprometida com os valores públicos poderá promover a formação e produzir conhecimentos altamente qualificados e coerentes com os interesses gerais da população de cada país. A integração construtiva no global precisa passar pelo fortalecimento do local (Sobrinho, 2005, p. 198).

Dentro desta perspectiva, vale refletir sobre o papel e significado que as culturas, línguas, histórias e teorias possuem dentro e fora de seu local de origem, pois a colonialidade do saber e da diferença tem o poder de configurar a geopolítica do conhecimento conforme determinados lugares geohistóricos do globo, fazendo com que alguns saberes tenham maior visibilidade, alcance e aceitação do que outros. Tal dinâmica, configurada pelo sistema colonial moderno, revela a relação entre a colonialidade e a epistemologia (Mignolo, 2005).

Para o autor, é impossível pensar na modernidade ocidental sem a colonialidade do saber e do poder. Tal princípio é constitutivo e indissociado da modernidade, fazendo parte de um processo dominador e silenciador. O teórico defende o desenvolvimento da prática de descolonização epistêmica, pautada na enunciação e valorização dos saberes subalternos em confronto com as diversas formas de saberes hegemônicos, na qual é necessário construir-se um outro tipo de pensamento, outros princípios, outra epistemologia que leve a outra universalidade, redefinindo a geopolítica do conhecimento.

Em complemento, Sobrinho (2005) destaca a questão da baixa competitividade dos países latino-americanos em comparação aos sistemas de educação superiores dos Estados Unidos e Europa, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, tecnológico e capacidades de pesquisa. Essa baixa competitividade faz com que os programas de ajuste dos países da América Latina sejam ditados, muitas vezes, por organismos multilaterais, os quais trazem à tona interesses dos países hegemônicos, como por exemplo, a língua inglesa, que se firmou como língua oficial e universal das pesquisas. Tal fato, porém, “ajudou a criar

as grandes revistas, que ditam ao mundo as prioridades de investigação e os critérios de qualidade científica” (Idem, 2005, p. 12).

Sobre isso, Silva (2015) esclarece que, na atualidade, há uma mitologia da língua franca em que o inglês funciona como um esperanto da ciência. Logo, “em nome do entendimento universal entre os cientistas, cada nação deveria abrir mão da sua língua em revistas acadêmicas e até, cada vez mais, em sala de aula. [...] O ideal para os defensores dessa língua franca é a prática permanente do inglês” (Idem, p. 254). Para o autor, em termos de política de internacionalização, essa ideia apresenta-se como uma opção de bom senso comum, útil, prática, de intercâmbio e de comunhão na atmosfera global. No entanto, o autor questiona: como se opor a algo tão racional e moderno? Com que argumentos defender uma língua nacional? Como sustentar a língua nacional dos cientistas que pensam no seu mais alto grau de desempenho de raciocínio? Apesar de não haver uma resposta pronta, Silva (2015) defende que a diversidade linguística precisa ser valorizada e usada como argumento da importância da variedade e do patrimônio, pois cada língua possui graus de expressividade diferentes.

A partir deste ponto de vista, percebe-se que as experiências socioculturais e a compreensão do mundo excedem e são consideradas muito mais amplas e variadas do que o entendimento tradicional do mundo ocidental. Santos (2002) ressalta que a riqueza social está a ser desperdiçada e limitada apenas às ideias nutridas e consideradas importantes pela tradição científica ou filosófica ocidental. Para o autor, a lógica da razão metonímica, ou seja, uma das características da visão eurocêntrica, não é capaz de aceitar tal princípio, negando a todo custo a relação fora da totalidade da concepção do mundo ocidental. Como exemplo, cita-se o Norte, que não pode ser compreensível sem o Sul, assim como o conhecimento tradicional sem o conhecimento científico ou a mulher sem o homem. Neste caso, por que não dizer a América Latina sem a Europa?

De acordo com o autor, dentro da lógica metonímica não é admissível que qualquer destas partes tenha vida própria. Portanto, para questionar essa visão, é preciso evidenciar que em qualquer totalidade existe a heterogeneidade.

O que proponho é um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor (Santos, 2002, p. 246).

Com efeito, é necessário reconhecer a colonialidade do poder como um pensamento que pretende reconstruir experiências silenciadas e subjetividades reprimidas dentro dos princípios e ideias europeias. É como contar apenas metade da história, produzindo e reproduzindo discursos que justificam e naturalizam a opressão nas relações coloniais.

A partir de muitas vozes, o pensamento social latino-americano, que advém de seu interior ou exterior, busca formas alternativas de novos conhecimentos que reflitam criticamente sobre o caráter colonial/eurocêntrico do continente. A intenção é evitar a armadilha da desvalorização de saberes/línguas, culturas e experiências de civilizações vitais, as quais não podem ser condensadas unicamente na prática europeia ou americana.

Neste domínio, Coronil (2005) acrescenta que uma das características da globalização neoliberal nas relações de interação entre a Europa e seus “outros coloniais” assenta-se em ocultar a violência do colonialismo e do imperialismo, sob a face mascarada e embelezada das missões civilizatórias e dos planos de modernização. O autor denomina esta nova trajetória e reconfiguração de “globocentrismo”. Em sua opinião, a dinâmica contraditória da globalização polariza as diferenças sociais tanto entre as nações quanto dentro delas próprias. Como uma modalidade do ocidentalismo, o globocentrismo também implica práticas de submissão das populações não ocidentais, expressando a persistente dominação ocidental.

A crítica ao globocentrismo nasce do reconhecimento da conexão entre a violência colonial e pós-colonial. Da mesma maneira que a globalização apresenta uma continuidade em relação ao colonialismo, a crítica ao globocentrismo se baseia na crítica ao eurocentrismo (Coronil, 2005, p. 59).

Neste ínterim, Mignolo (2005), Quijano (2005) e Coronil (2005), propõem, como alternativa de resistência, compreender o verdadeiro significado da descolonização do conhecimento e do ser. Os autores defendem, em primeiro plano, a prática da libertação, que consiste em usar o saber imperial para reprimir as estruturas de conhecimento que emergem da experiência da humilhação, invisibilidade e marginalização, a fim de demonstrar claramente as

limitações do paradigma colonial ocidental. Para tanto, a corrente iniciada nas universidades da América Latina e África do Sul, através de perspectivas e consciências vindas destes continentes, busca criar largas quebras epistêmicas e escrever novas histórias, cujo propósito é produzir um ponto de vista crítico ao trazer à tona questões variadas sobre formas de poder que são estabelecidas pela dinâmica global hegemônica.

Como alternativa, vale refletir acerca dos ensinamentos trazidos por Paulo Freire na obra *“Pedagogia do Oprimido (1987)”*, e por Boaventura de Sousa Santos, em *“Ecologia dos Saberes (2002)”*. Segundo denuncia Paulo Freire, as políticas que se sentem proprietárias do saber e que desprezam completamente o conhecimento, a cultura, as condições de vida, as dúvidas, os medos e as aspirações das massas populares, estão a reportar seu raciocínio ao ideal da catequese jesuítica, no qual a educação era vista de modo autoritário, elitista e de restrição ao corpo. Para o autor, a linha pedagógica jesuítica ainda hoje encontra espaço na educação e representa um policiamento ideológico castrador.

Neste âmbito, Paulo Freire adverte que a educação precisa ser democrática, transformadora e libertadora, não sendo imposta de modo algum. Na tendência pedagógica libertadora pensa-se o homem como ser livre, autônomo, independente da opressão, do lugar de oprimido, ou seja, como uma ferramenta educativa de igualdade social. Ademais, é necessário investir na construção crítica do conhecimento pautado na ação, a fim de levar o sujeito à consciência de si e do mundo por meio da compreensão da educação, pois é através da troca e ação dialógica entre os homens que o conhecimento é construído e significado.

De acordo com o pensar freireano, as práticas pedagógicas e curriculares emancipatórias trabalham fora da corrente educacional dominante, sendo capazes de convidar os sujeitos a reconhecer e desvelar criticamente o cotidiano e a realidade, substituindo o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo criativo. Logo, estão empenhadas na transformação das vivências e aprendizagens, bem como no processo de humanização dos sujeitos e no profundo respeito pelo outro. Deste modo, consideramos que as ideias de Paulo Freire podem contribuir significativamente para o reconhecimento da relação entre a educação, política, imperialismo e libertação.

Já a teoria da “ecologia dos saberes”, estabelecida por Boaventura de Sousa Santos (2002), propõe um espaço onde as diferentes vozes possam ser ouvidas, em que os grupos marginalizados e silenciados tenham o poder da fala e do conteúdo, além da oportunidade de mostrar seus conhecimentos, perspectivas e visão de mundo, ou seja, que haja um verdadeiro compartilhamento e diálogo entre os diversos saberes. Em outras palavras, tal teoria sugere o rompimento com as representações da incapacidade do pensamento dos países “considerados subalternos”, onde as barreiras do discurso hegemônico da modernidade são principalmente sustentadas pela hegemonia europeia, em que tentam desautorizar os outros discursos criando hierarquias de saberes.

Segundo o autor, a ideia central da sociologia das ausências é substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes, pois “o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos, através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (2002, p. 250). Por isso, as instituições de ensino necessitam, em primeiro lugar, tomar a atitude do posicionamento contra o estatuto e matriz que determinam essa hierarquia, onde somente um grupo define o que é ciência. É necessário reconhecer que todo conhecimento é válido e que deve ser levado em consideração, para que assim se possa construir novos saberes e epistemologias benéficas para toda a humanidade.

3.3 Discursos Pós-coloniais e Lusofonia

A fim de dar a conhecer a visão de diferentes intelectuais sobre os discursos que envolvem o pós-colonialismo, convém primeiramente esclarecer que, ainda hoje, não é possível afirmar a existência de uma efetiva teoria pós-colonial, pois os debates encontrados nada mais são do que diferentes construções, análises e percepções em torno deste campo de estudos. Como abordagem crítica aponta para diversos paradigmas epistemológicos e metodológicos, inclusive no âmbito dos Estudos Culturais, que tem como instrumento de análise as relações de poder e os efeitos homogeneizantes da globalização contemporânea.

Neste domínio, cabe compreender a trajetória desta área de estudos. Segundo elucida Prysthon (2004), a partir dos anos 80 ocorreu uma reviravolta enquanto instância teórica, política e cultural, a qual resultou na substituição do termo “Terceiro Mundo” pelo pensamento pós-colonialista ou pela terminologia “pós-colonialismo”, nas esferas de produção acadêmica e intelectual. Este fato eclodiu quando o “Terceiro Mundo” não mais identificou-se como um bloco homogêneo e rotulado. Eclipsada por crises internas e externas, a atitude “terceiro-mundista”, tanto no campo teórico quanto cultural, tentou usar toda a sua alteridade como ponto de partida para a integração ao modelo global capitalista. Não obstante, foi no campo cultural que o chamado multiculturalismo, evidenciado na época, beneficiou cada vez mais a presença dos bens simbólicos periféricos junto à cultura de massa mundial. Diante disto, as diversidades e os bens culturais do “Terceiro mundo” tornaram-se mesclados e visíveis em escala global, na mesma medida em que o pensamento pós-colonial se estabeleceu.

Prysthon (2004) esclarece ainda que este processo, assim como os movimentos de militâncias culturais libertários dos anos 60 e 70, conjuntamente com as estratégias de mercado transnacionais e as abordagens teóricas, de certa forma, apontaram para uma nova vertente mais focada na história, na cultura e numa ciência política e social mais humanizada, posição também reivindicada pelos Estudos Culturais.

Já para Canclini (1990), o ideal da mundialização, da globalização e do hibridismo levaram o mercado cultural das massas e a academia a ultrapassarem as fronteiras, emergindo como consequência a descentralização dos conhecimentos, os quais antes eram sustentados pelos eixos euro-americanos. Desta descentralização surge o interesse cultural pelo “outro subalterno” (os colonizados, as mulheres, os negros, os homossexuais, os imigrantes, etc).

Neste sentido, os estudos pós-coloniais, com abordagem multi-interdisciplinar, tentam refletir sobre questões de poder que se reproduzem nos diversos campos da vida social, dentro das esferas culturais, políticas, econômicas e epistêmicas. Considerando o exposto, o pós-colonialismo necessita ser entendido mais como uma leitura crítica, uma “espécie de lente”, que visa buscar o pensamento anticolonial e descolonial na contemporaneidade (Ballestrin, 2013).

Esse debate tem início, principalmente, em função do questionamento sobre o período de libertação pós-colonial, quando as independências foram forjadas, especialmente, pelos filhos/descendentes das elites locais, sem uma tentativa de universalização, acabando por constituir e sustentar representações de uma divisão global e de soberania (Ballestrin, 2013). Deste modo, Santos (2003) elucida que o sentido do pós-colonialismo também deve ser compreendido por meio do contexto histórico precedente à independência das colônias, bem como pela desconstrução das narrativas coloniais do conjunto de práticas e declarações relatadas pelos colonizadores, analisando tais discursos também através do ponto de vista do colonizado.

Cantarino (2007) complementa que o pós-colonialismo se refere ao processo de descolonização que marcou, de formas diversas, os países colonizados e os países colonizadores. Esta relação é sustentada por traços e discursos de poder que se constituíram no eixo “dominador/dominado” ou na relação dicotômica “eu/outro”. Portanto, “pensar nessa ambivalência posta pelo encontro colonial implica, assim, em deslocar uma série de noções como centro/periferia, nós/eles, dentro/fora, rompendo com essas oposições binárias para pensar as relações sociais de modo mais complexo, múltiplo e transversal” (Idem, p. 01).

Os estudos pós-coloniais buscam desvelar estereótipos e prejuízos causados pela complexa teia de similaridades e diversidades coexistentes em uma sociedade. Além disso, têm a função de localizar historicamente as relações de poder e a subalternidade, apontando para a compreensão das realidades contemporâneas mundiais, que são múltiplas e entrecruzadas.

Embora tal discussão seja tratada por diversos autores, o pensamento foucaultiano tem contribuído primordialmente para o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais, em particular por apresentar perspectivas que possibilitam a compreensão sobre as práticas disciplinares e o adestramento do sujeito, onde as normas e a condição de “docilidade” se estabelecem como uma relação de poder que visa moldar, regular, vigiar e submeter o indivíduo num determinado espaço, garantindo seu lugar e papéis específicos, ou seja, a ideia do sujeito disciplinado e dócil permite reconhecer a sua posição na esfera social.

As grandes estratégias de poder como o colonialismo, que encontram respaldo no pensamento de Foucault, tomam conta das relações e tornam possíveis, em suas variadas dimensões, o controle social, pelo qual a condição colonizador-colonizado detém a função de produzir as diferenças, a subalternidade e o silenciamento.

A estratégia dominante colonial, ao concentrar-se nas normas e seu cumprimento em benefício próprio, apropria-se da assimetria em seu diálogo para colocar em prática uma política de exploração e exclusão. Todavia, os dominados nem sempre são passivos na aceitação daquilo que lhes é imposto, pois, de sua íntima relação com a colonialidade, emerge uma força que rompe com a produção, circulação e recepção destes mecanismos marginalizadores (Ribeiro & Prazeres, 2015).

Ainda nesta perspectiva, Bhabha (1998) esclarece que a existência de dois saberes contraditórios (crenças múltiplas) dividem os discursos, já que a autoridade colonial é capaz de reverter o processo de recusa dos dominados através de uma manipulação do discurso colonialista, ou seja, mediante a negação contra a repetição da discriminação prolongada que desestabiliza o poder colonial, os colonizadores invertem os discursos em benefício próprio. Os dominadores utilizam-se deste princípio como mecanismo de defesa para o desaparecimento da cultura pré-existente. Como exemplo, citam-se as missões civilizatórias e religiosas, em que “a cultura diferente” foi transformada em fonte de conflito, mudando as regras diante do reconhecimento das identidades.

Essa ideia de exclusão, no jogo das diferenças, cria uma noção imaginada de oposição, dissemelhança, desigualdade e representações em que os binarismos simplistas modernos tomam o espaço das instáveis, singulares e inovadoras *différences*¹². É neste “entre lugar” das identidades simultâneas, onde se manifestam os fluxos ininterruptos constituídos pela *différence* ou diferença cultural, que o “desfeticizar” dos sujeitos subalternos torna-se possível, possibilitando a descolonização do pensamento (Ribeiro & Prazeres, 2015).

Trazer à tona o debate acerca da *différence* e da distribuição desigual de poder exige pensar em universos contrários, pois somente a partir desta análise crítica é possível instituir

¹² Conceito defendido por Jacques Derrida (1991) que trata o termo diferença como *différence*, ou seja, como um lugar que evita remeter para o processo de diferir, não designando o exercício de cisão e divisão constituído na significação da palavra diferença.

resistências e reinvenções dos “entre lugares”. Nesta lógica, segundo as autoras, “podemos, na leitura do mundo e de suas representações, criar e recriar diferenças plurais e incessantes, como num devir infindável, um para sempre diferir” (Ribeiro & Prazeres, 2015, p. 34).

O termo *entre-lugar*, amplamente discutido nos Estudos Culturais, pode ser entendido como o descentrar, deslocar, desconstruir a noção de estar numa posição. É reforçar a ideia da visibilidade, do espaço dos interstícios, cujos tradicionalismos pautados na lógica dualista e nos estereótipos são questionados, sendo oportuno reivindicar renegociações e rearticulações sociais da diferença. É o lugar onde os sujeitos híbridos são constituídos. Como complementa Bhabha (1998), o *entre-lugar* é o *locus* das transformações das vozes periféricas.

Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (Idem, p. 20).

De acordo com o autor, essas reivindicações ou embates culturais de descentramento do sujeito, seja por meio de antagonismos ou por aproximações, são negociações complexas, visto que as representações das diferenças não devem ser lidas apressadamente. Para conferir autoridade aos hibridismos culturais, a articulação social da minoria e das diversidades devem abandonar os discursos dominantes. A luta pelo poder entre grupos diversos abre um espaço interrogativo: afinal, o que é uma comunidade? Seja ela branca, negra, latina, mulçumana, mulheres, colonizados, etc.

O direito de expressão a partir da periferia do poder depende do reconhecimento das identidades minoritárias, as quais, apesar das histórias comuns de privação e discriminação, podem concorrer e dividir-se entre si, não sendo sempre colaborativas e dialógicas. Logo, a formação de sujeitos nos *entre-lugares* pode ser um processo conflituoso. Deste modo, entende-se que a ideia do conceito ainda está em construção (Bhabha, 1998).

O jogo das identidades que habita o *entre-lugar*, assim como o processo de identificação do sujeito pós-colonial, são categorias importantes para se pensar o hibridismo ressignificado, lançando o olhar para além da mera troca cultural, da assimilação e das diferenças culturais em

direção às estratégias de resistência e reversão das estruturas de soberania (Ribeiro & Prazeres, 2015).

(...) o hibridismo colonial não é um problema de genealogia ou identidade entre duas culturas diferentes, que possa então ser resolvido como uma questão de relativismo cultural. O hibridismo é uma problemática de representação e de individualidade colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento (Bhabha, 1998, p. 165).

Neste domínio, Habermas (2002) complementa que o discurso, do ponto de vista comunitarista, é intersubjetivo, pois, no exercício do poder político, a autoderminação democrática mascara e impõe a cultura majoritária, negando aos cidadãos de origem cultural diversa os seus modos de vida e a efetiva igualdade de direitos. Como as questões políticas intervêm no autoentendimento ético e nas identidades dos cidadãos, elas também tocam e interferem na integridade e configuração pessoal destes sujeitos, em que as minorias são submetidas às regras das majorias. Esse ciclo acaba por entrar, ao mesmo tempo, num jogo de tradições compartilhadas e culturalmente específicas, condicionando os resultados de um processo aparentemente neutro.

Em tudo isso reflete-se a miúdo apenas o auto-entendimento ético-político de uma cultura majoritária, dominante por motivos históricos. Por causa de tais regras, implicitamente repressivas, mesmo dentro de uma comunidade republicana que garanta formalmente a igualdade de direitos para todos, pode eclodir um conflito cultural movido pelas minorias desprezadas contra a cultura da maioria (Idem, p. 165).

Por estes motivos, os grupos desprivilegiados passam a reclamar o direito de suas identidades coletivas e da igualdade de tratamento das suas culturas no cenário internacional, reivindicando o reconhecimento de seus modos de ser e tradições marginalizadas, ora no contexto da maioria, ora na sociedade dominada pelas forças globalizantes e eurocêtricas. Os rastros de um reconhecimento fracassado ou a aplicação uniformizadora das diferenças acabam por estabelecer o problema do “nivelamento cultural às avessas”, já que esta igualação também traz consequências aos grupos que se distinguem culturalmente uns dos outros, seja pela tradição, etnia, religião, formas de vida, etc, pois os integrantes destas coletividades podem desejar manter suas diversidades em favor da manutenção da sua própria identidade (Habermas, 2002).

O autor acrescenta ainda que os fenômenos relacionados com às lutas pelo reconhecimento das identidades, embora estejam voltados para a defesa comum contra a opressão e o desrespeito aos grupos minoritários, devem ser compreendidos e distinguidos pelos seus planos e posicionamentos discursivos, tendo em conta as complexidades e multíplicidades oriundas de seu próprio interior.

Conforme o exposto, é essencial trazer novamente ao debate o conceito da *différance*, proposto por Derrida, a fim de compreender a articulação do descentramento e deslocamento do sujeito a partir da ressignificação da apropriação da alteridade, na qual não é possível enxergar os processos de identificação e singularidades dos sujeitos como um lugar fixo, mas como um modo de existência que permite o desenvolvimento e a valorização da originalidade e descolonização do ser.

Para uma ex-colônia, a descolonização implica um diálogo com o passado, pois é preciso saber o que fazer com os “remendos e farrapos” da herança colonial. Neste sentido, vale então refletir sobre os padrões e efeitos do patriarcado na contemporaneidade (Appadurai, 2004). Dentre os diversos fenômenos, foca-se o olhar para as causas feministas, cuja luta pelo reconhecimento transita em meio às relações de subalternidade e à construção ideológica de gênero, mantida pela dominação masculina. Neste percurso, a mulher que “não pode decidir” e está submetida tanto ao sistema quanto ao sujeito masculino, é duplamente silenciada e colonizada, pois a querela sobre o reconhecimento dos direitos iguais inclui a compreensão acerca do feminismo descolonial (Lugones, 2014).

Falar em ser mulher num contexto patriarcal contemporâneo requer uma reflexão sobre ser mulher negra, indígena, imigrante, idosa, violentada, empoderada, etc. Exige-se repensar sobre seus corpos, espaços, narrativas, diversidades e direitos, sendo necessário questionar as representações da mulher, que são sustentadas por estruturas de poder machistas e coloniais.

Mais especificamente, a colonialidade do gênero significa que a mulher colonizada é uma categoria vazia, representada como uma fêmea desumanizada, feita para a procriação, submetida ao processo constituído pela missão civilizatória e de cristianização. De modo efetivo, “pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral” (Lugones, 2014, p. 939).

A este respeito, evidenciam-se as reflexões de Foucault (1988) acerca das relações de poder estabelecidas a partir do tripé saber-poder-subjetivação, que envolve as intersecções entre sexualidade, gênero, raça e colonialidade. Este mecanismo de construções histórico-sociais acaba por definir as populações que poderiam ser escravizadas e marginalizadas, atribuindo valores e características que as inferiorizam, além de produzir a sua hipersexualidade.

As diversas formas de poder na contemporaneidade estão estritamente relacionadas à ação de dominação dos corpos, em especial através do poder disciplinar, pela sociedade do controle ou de risco e, principalmente, pela sexualidade, especialmente das mulheres, que são vistas como um instrumento de domesticação e repressão imposto ao longo da história (Foucault, 1988). As ideologias que se apropriam da inferiorização feminina, enquanto forma de controle, e da colonização, como justificativa para a exploração sexual, resultam em concepções preconceituosas e discriminantes, com o intuito de se obter a sujeição dos corpos.

Embora com alguma evolução, observa-se que a colonialidade de gênero ainda persiste e permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construto central do sistema de poder capitalista mundial (Lugones, 2014). Logo, a autora propõe que o posicionamento da colonialidade de gênero, rumo à libertação, avance a partir da contestação apoiada numa política de resistência e que estabeleça a legitimidade, a autoridade, a voz, o sentido e a visibilidade, recusando os significados e a organização social engendrados pelo poder.

Portanto, cabe salientar a importância dos estudos de gênero e pensamento feminista para que estas interferências educativas-pedagógicas-políticas, associadas à descolonização do pensamento, sejam capazes de interromper as violências, exclusões e preconceitos vigentes nos paradigmas binários, hierárquicos e hegemônicos contemporâneos, com o propósito de reinventar as subjetividades ativas (Lugones, 2014).

Segundo Spivak (2010), “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (p.14). Esse é o caso da mulher subalterna, que não encontra meios de se fazer ouvir e mesmo que tente falar, acaba por ocupar um lugar intrincado e inquietante no contexto pós-colonial. Contudo, a autora alerta que não se deve falar pelo outro, mas sim criar

condições e trabalhar contra a subalternidade no sentido de dar voz às diferentes narrativas, tornando visíveis pessoas e grupos que foram “anulados” da história no período colonial e pós-colonial.

Com efeito, descolonizar o pensamento/ser/gênero é necessariamente uma *praxis* que decreta uma crítica ao processo de redução ativo das pessoas, bem como um exercício contra a marginalização, a opressão e o investimento de transformar o sujeito colonizado(a) em um ser humano menos civilizado (Spivak, 2010; Lugones, 2014).

Em torno destes debates, ao abordar a questão da descolonização do pensamento, consequentemente atravessamos o processo de ressignificação do conceito de Lusofonia, o qual implica questionar acerca do que julgamos saber sobre os sujeitos, países e comunidade lusófona. Esse processo também busca refletir acerca da ideia do pós-colonialismo lusófono, em que cada caso é considerado diverso (Lemos Martins, 2015).

O conceito de Lusofonia refere-se a um projeto com um passado histórico de cinco séculos, marcado por um espaço colonial comum de violência. Neste sentido, seu significado pode ainda causar um certo desconforto aos países de língua portuguesa, que um dia foram colonizados. Contudo, a Lusofonia vem sendo entendida a partir de muitos pontos de vista, sujeitos a alguns equívocos, dilemas e a um reducionismo que, de certa forma, pode dificultar a aproximação, a construção e a consolidação de uma consciência lusófona coletiva (Macedo, 2011).

Galito (2012) considera que para superar o desafio dos ressentimentos e mitos acerca dos assuntos do cotidiano que envolvem “o ser ou não ser lusófono”, é necessário aprofundar o tema da Lusofonia e admitir que este é um processo em construção, reconhecendo primeiramente que cada país lusófono possui sua própria identidade.

A Lusofonia passa por uma comunidade que envolve oito países localizados em quatro continentes do globo, constituídos por uma variedade cultural, étnica e de realidades diversas, onde nem todos falam o português¹³, mas, de algum modo, relacionam-se com a língua. Com um universo de aproximadamente duzentos e oitenta milhões de falantes, considera-se que o

¹³ O português não é a única língua falada em alguns dos países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa), como, por exemplo, nos países africanos e no Timor Leste, onde também são utilizadas as respectivas línguas maternas, como o crioulo e o tétum.

português é a sexta língua mais falada do mundo. O espaço lusófono define-se como uma comunidade alargada que possui o português como língua comum, o qual abraça a população dos seguintes Estados: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Nesta lista também podemos incluir Macau (território português na China até 1999).

A Lusofonia tem sido analisada através de diversas perspectivas, sendo um conceito considerado divergente, amplo e complexo, pois nele estão enraizados componentes culturais, históricos, religiosos e político-linguísticos. Para muitos autores, falar de Lusofonia é como afirmar que Portugal está no centro, não questionando a lógica e as características do pensamento herdado do período colonial. No entanto, o objetivo seria discutir sobre o significado da Lusofonia a partir da grande heterogeneidade do denominado espaço lusófono, considerando as imensas e diversas assimetrias entre os países falantes da língua portuguesa (Cabecinhas, 2011). Sobre isso, a autora defende que “estudar os significados da Lusofonia afigura-se assim como uma oportunidade de dar voz a grupos tradicionalmente silenciados e auscultar as várias versões da história que liga estes diferentes países” (Idem, p. 171).

Diante do exposto, vale esclarecer o conceito de “comunidade lusófona”, cuja ideia contempla a unidade do que é comum num espaço simbólico internacional, como: as identidades, interesses, valores, ligações, afinidades linguísticas e culturais dos países de expressão oficial portuguesa. Para alguns autores, o espaço lusófono funciona como uma ferramenta que promove uma certa integração e coesão cultural e, acima de tudo, possibilita o diálogo e aproximações em todos os níveis entre os países lusófonos. Enquanto para outros, tal discurso não passa de um mito, sobretudo pelo peso que o passado colonial ainda pode vir a ter no presente dos povos lusófonos, impedindo a sua realização em plenitude (Pereira, 2011).

A Lusofonia, enquanto espaço lusófono, afirma-se pelos traços de união de comunidades que possuem como denominador comum a língua, vínculos históricos, culturais e patrimoniais. Por esse motivo, transporta consigo uma ambiguidade que gera confusões e controvérsias. Baptista (2006) acrescenta que:

(...) o conceito de lusofonia assinala, no contexto da cultura portuguesa, um lugar de “não-reflexão”, de “não-conhecimento” e sobretudo de “não reconhecimento”, quer de si próprio quer do outro. Obviamente que aqui se encontram implicadas questões de índole identitária relativas aos diversos sujeitos envolvidos na lusofonia, problemas de grau e complexidade diversos, mas sobretudo, do lado português, uma estratégia de “esquecimento activo” [...] de “recalcamento” [...] da história colectiva (p. 24).

Segundo a autora, o projeto da Lusofonia ainda se encontra na pré-história da composição de uma comunidade lusófona, pois é forçoso dizer que todos, da Galiza ao Timor, falam a mesma língua e possuem identidades culturais comuns. É também preciso admitir que existe uma grande diversidade linguística e cultural no espaço lusófono, o que é um fenómeno perfeitamente natural diante do contexto vivenciado por cada comunidade e da importância que a memória e a história exercem em cada país. Como exemplo do Brasil, que tem o português como língua materna, mas se difere dos países que a língua pode ser considerada quase estrangeira, como é o caso de largas faixas da população moçambicana, angolana e timorense. Portanto, para se pensar numa comunidade lusófona é necessário lembrar que,

[...] cada cultura que a compõe tem ainda de recuperar a sua memória e história próprias, reencontrar o sujeito que lhe é próprio, de modo a colocar-se em condições de medir esse impalpável mas não menos denso sentimento de distância cultural que separa, no interior da mesma língua, esses novos imaginários (Baptista, 2000, p. 8).

A abordagem acerca da noção de Lusofonia é discutida a partir de diversas perspectivas, não sendo consensual. Tal conceito é questionado por se tratar da ideia de uma fonia comum, que exclui aqueles que, neste vasto território, não falam a língua portuguesa, sustentando-se que a Lusofonia pode vir a ser uma versão camuflada do colonialismo português.

Por se tratar de grupos humanos antro-po-sócio-culturalmente distintos, com uma história de violência, exploração e opressão em comum, a ideia de Lusofonia pode não ser tão pacificamente aceita, sendo encarada como uma “ferida” e não como a ideia romântica traduzida pelos membros da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa). Para Medeiros (2006), “neste jogo entre a língua e a história, fica a ideia de que a língua pela dimensão estética, emocional e subjectiva que encerra consegue, em alguns momentos, impor-se à objectividade dos factos históricos que, em larga medida, são também subjectivamente seleccionados e recontados” (p. 18).

O simples fato da língua portuguesa ter se mesclado intimamente com as diversas línguas locais dos africanos, ameríndios, asiáticos e, ainda, no caso do Brasil, com os outros imigrantes europeus, já faz desta uma língua de mestiçagem cultural. Sendo assim, ao se pensar num espaço lusófono é necessário compreender e reconhecer as multiplicidades envolvidas. Neste aspecto, o mais importante é tratar das questões da Lusofonia não apenas em um nível político e econômico, mas numa perspectiva que valorize o espaço de liberdade cultural.

[...] ser lusófono não é uma prerrogativa natural dos falantes de língua portuguesa, pois é necessário - e mesmo urgente - aprender a sê-lo. A lusofonia é hoje um modo de conviver. [...] E essa atitude pedagógica é tão indispensável quanto urgente, pois a lusofonia é, simultaneamente, um desafio e uma nebulosa, por vezes tingida de nostalgias (Fernandes, 2004, p. 123).

O sonho de constituir uma comunidade de povos de língua portuguesa é considerado, por vezes, um devaneio de raiz, estrutura e intenção primeiramente lusitano, onde se tenta encaixar as identidades multi-étnicas, multi-linguísticas e multi-culturais dentro do pensamento eurocêntrico. Portanto, é necessário refletir acerca de um conceito de Lusofonia que repense os dilemas e dualismos da contemporaneidade em que se inscreve, no qual Portugal também participa. Trata-se de compreender o sentido de Lusofonia sem instalar a uniformidade, nem reduzir as diferenças ao exótico, mas sobretudo perceber as negociações em que se inscrevem as identidades no contexto cultural de mundialização.

Ao assumir a identidade partilhada relativamente às diferenças entre os países e os povos da comunidade, confirma-se o discurso identitário com ênfase na diversidade cultural, a qual promove a interculturalidade e favorece a coesão social entre os povos. Medeiros (2006) complementa que, “por um lado, é a ilusão da igualdade que se quer fazer acreditar através da participação e envolvimento de todos na comunidade e, por outro, as especificidades culturais são valorizadas para legitimar a integração e o reforço dessa comunidade de pertença” (p. 20). Por isso, devemos estar atentos ao apelo diante do reconhecimento das diversidades culturais da comunidade lusófona, evitando que se assuma uma nuance ideológica e afetuosa, tendendo ao lusotropicalismo.

As figuras da Lusofonia e da comunidade lusófona devem remeter aos múltiplos imaginários lusófonos, isto é, a um imaginário das pluralidades e da *différance*.

Conforme ressalva Eduardo Lourenço (1999),

[...] se queremos dar sentido à “galáxia lusófona”, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, guineense, cabo-verdiana, são-tomense ou timorense. [...] Ou seja, o espaço cultural da lusofonia é um espaço necessariamente fragmentado. E a comunidade e a confraternidade de sentido e de partilha comuns só podem realizar-se pela assunção dessa pluralidade e diferença (Idem, p. 112).

No “reencontro” dos países falantes da língua portuguesa deve-se ter em conta as diversas facetas da história experimentadas pelos povos em questão, pois o que os portugueses concebem por Lusofonia coincidirá apenas em parte com aquilo que os diferentes países lusófonos reconhecem e imaginam (Lemos Martins, 2004).

Dentro desta perspectiva, Medeiros (2006) critica que, na criação da identidade da CPLP, os interesses e o posicionamento de alguns países, como Portugal e Brasil, relativamente à comunidade, acabaram por se sobrepor à defesa e à promoção da língua portuguesa. Sendo assim, a participação dos outros países considerados “periféricos” ocorre apenas de modo figurativo.

Em suma, observa-se que Portugal, como inventor da língua, e Brasil, como economia emergente, assumem em suas relações discursos de poder enquanto forma de promover a CPLP. Portanto, Medeiros (2006) defende que o projeto da comunidade lusófona necessita ser adotado igualmente por todos os países e povos, de forma que este faça parte do todo e de cada um.

Dito isto, percebe-se como o debate acerca deste grande espaço plural pode ser diverso e contraditório, já que a ligação e a missão de solidariedade entre os povos lusófonos é, por vezes, transformada numa tarefa complexa e desafiante. Portanto, pensar nesta comunidade implica compreender a relação entre o conceito de Lusofonia e a interculturalidade em tempos de globalização.

3.4 Lusofonia no mundo globalizado

Na senda dos estudos pós-coloniais, muitos autores interrogam-se sobre a interpretação identitária dos “lusos e os outros”, onde sentimentos, ressentimentos e desentendimentos se misturam em torno de uma realidade híbrida e em construção, a qual a Lusofonia assume.

Na comunidade lusófona, com mais de 250 milhões de falantes do português - no Brasil residem 85% destes falantes, a ideia de Lusofonia inscreve-se inevitavelmente num contexto de globalização e de relações interculturais que reúne povos de áreas geo-culturais alargadas, num movimento composto pela miscigenação de etnias, línguas, histórias, memórias e tradições. Todavia, para dar sentido à Lusofonia é necessário compreendê-la fora da autoridade paterna dos padrões lusitanos, ou seja, a comunidade lusófona não deve ser entendida como um espaço de poder que convoca os “fantasmas colonialistas” do passado, mas a partir da pluralidade e da diferença, e pelo conhecimento aprofundado de uns e outros (Lemos Martins, 2015).

Por essa razão, cabe examinar algumas das dificuldades e equívocos que atravessam o conceito de Lusofonia. Um dos entendimentos dominantes sobre a ideia de Lusofonia inscreve-se no fato de uma boa parte dos cidadãos que compõe esta comunidade não lhe atribuir qualquer significado ou reconhecimento, mantendo o conceito entre a maioria dos países de língua oficial portuguesa num lugar de “não conhecimento”. Este cenário desdobra-se tanto a partir das longas distâncias geográficas que separam tais países e suas inúmeras diásporas espalhadas pelo mundo, como também se deve às controversas histórias da pós-independência, nas quais cada um deles se posicionou estrategicamente de maneira diversa com relação à ex-metrópole (Macedo, 2015).

A consciência coletiva em torno de uma identidade lusófona parece ainda estar longe de uma interpretação de um sentimento de união, onde uma minoria concebe suas pertencas e laços a partir da língua que falam. Logo, a comunidade lusófona tenta sobreviver num espaço fragmentado habitado por cidadãos de diversos grupos étnicos e culturais, dispersos por grandes latitudes e longitudes do globo (Macedo, 2015).

A autora também associa outro aspecto ao sentido de Lusofonia, o qual corresponde às narrativas do antigo império que buscam uma confraternidade com os países lusófonos por meio de um discurso de nação mátria da língua portuguesa. Esta visão acaba por ativar a memória acerca de relações de poder assimétricas, carregadas por comportamentos de violência, racismo e opressão, em que a imposição do idioma lusitano imperial aos povos subjulgados funcionava como um sistema de repressão identitária, onde as hierarquias linguísticas reproduziram hierarquias raciais e sociais.

Apesar disso, registra-se também a consciência de uma língua como instrumento de resistência ao ser adotada, transformada e utilizada pelos povos colonizados para a unificação política e cultural na contrução das jovens nações. Logo, mediante a este duplo movimento de esquecimento e memória do passado colonial, é necessário pensar as relações de poder a partir da abordagem pós-colonial, que mesmo passível de fragilidades, tenta recusar todas as narrativas que o eurocentrismo emana ao repudiar as dicotomias centro/periferia, civilizado/não civilizado, primeiro mundo/terceiro mundo, etc (Fonseca, 2013).

Outro ponto observado parte da perspectiva que desperta da interpretação que cada grupo nacional pertencente à comunidade lusófona faz do seu próprio passado, onde determinam suas estratégias e posicionamentos lusófonos futuros em função de suas narrativas identitárias. Em outras palavras, as relações entre a comunidade lusófona são definidas pelas diferentes vozes que pensam a Lusofonia de acordo com suas versões particulares da história, enfraquecendo o desenvolvimento de uma ideia de Lusofonia coletivamente partilhada (Macedo, 2015). Por outro lado, enquanto narrativas identitárias, o caminho que leva aos limites e às diferenças permite que os povos subjulgados tenham a oportunidade de recompor o discurso que integra as várias perspectivas sobre o passado e o presente, possibilitando a desconstrução colonial (Fonseca, 2013).

Uma ideia que também paira sobre o conceito de Lusofonia inscreve-se na visão mais radical do pós-colonialismo, a qual tenta substituir a versão da verdade única do ex-colonizador pela lógica de ressentimento do colonizado. Essa noção decorre da memória assente num passado colonial comum, que evoca um amontoado de traumas e contendas capazes de reavivar, muitas vezes, as tensões e sentimentos de revanche. A este entendimento implica, desde logo, uma crítica à controversa preservação, através da “escola dos

ressentimentos”, das eventuais clivagens entre ex-colonizadores e ex-colonizados, uma vez que a repercussão desses ideais se encontra na contramão dos propósitos da interculturalidade (Lemos Martins, 2015).

Para que esta encruzilhada de histórias do legado colonial possa coexistir é necessário desconstruir narrativas assentes no poder, substituindo a concepção de dominação associada à Lusofonia pela transformação de uma consciência coletiva em torno de uma identidade lusófona, que diz respeito a uma das comunidades de diversidade cultural mais representativa do planeta (Macedo, 2015).

Com efeito, ao transitar pelas questões apontadas, é possível perceber que o enfoque linguístico da Lusofonia não esgota o seu significado, pois este atravessa ainda uma visão histórica, política, econômica, cultural e social, razão pela qual gera discussões controversas variadas. Portanto, é necessário entender o conceito por meio de seu aspecto mobilizador, fazendo referência às distintas expressões culturais existentes, com o propósito de difundir uma filosofia intercultural como forma de relacionamento lusófono.

Assim, vale elucidar brevemente o conceito de interculturalismo e suas ações. O ideal teórico interculturalista surgiu em meados da década de setenta, em oposição ao multiculturalismo enquanto modelo de integração étnico cultural. Segundo Martins (2008), a corrente interculturalista é considerada mais abrangente do que a multicultural, sobretudo por assumir a posição global de evitar conflitos culturais, como o racismo e a xenofobia. Para além disso, o modelo intercultural defende a plenitude dos direitos, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento das diversidades culturais nas sociedades através da troca de conhecimentos e experiências, tendo como ponto de partida o diálogo, a reciprocidade, ações e práticas designadas aos indivíduos, grupos, organizações pertencentes e originárias de diversas etnias e culturas.

Miranda (1994) destaca que “o interculturalismo surge, então, como uma resposta para os problemas de comunicação e de inter-relação das nossas sociedades multiculturais e multilingues. É uma alternativa viável para promover o respeito pelas diferentes culturas que devem coexistir” (Miranda, 1994, p. 19). Outrossim, a perspectiva intercultural busca articular políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento, cujo propósito é

transformar as tensões e conflitos em encontros de solidariedade entre os diferentes grupos culturais.

No espaço lusófono, a presença de povos de diversas culturas constitui referências, significações e modos singulares de construção da realidade, onde a configuração de cada contexto é específico. Atualmente, o desafio lusófono é assumir a interculturalidade como possibilidade para o reconhecimento e respeito aos sistemas culturais plurais, ou seja, como uma ferramenta que estimule a reflexão diante da desvalorização e fragmentação dos saberes e culturas tradicionais locais em virtude dos conhecimentos modernos e universais. A consciência desta realidade no contexto lusófono contribui para estabelecer o princípio da liberdade, igualdade e totalidade dos direitos, para além de ser imprescindível no processo de desmistificação e descolonização do imaginário, o qual, por vezes, reforça as desigualdades, preconceitos e estereótipos.

Para tanto, é necessário observar os efeitos e a influência de imaginários coloniais e pós-coloniais em determinados discursos associados à ideia de Lusofonia, onde muitas das percepções parecem subsistir no universo simbólico que estrutura as representações sociais dos países da comunidade lusófona, principalmente, ao dar ênfase e transformar as grandes diversidades étnicas, culturais, naturais e geográficas em características exotizadas. A componente mítica, que ainda modela algumas das percepções sobre o Brasil e a África no imaginário português contemporâneo, caracteriza discursos essencializados assentes em relações de poder. No caso do Brasil, essas visões se fundem com enredos sobre a sensualidade, a prostituição, os casamentos de conveniência, os divórcios, os assaltos e a malandrice, que constituem estereótipos identitários reproduzidas por meio dos discursos midiáticos e no cotidiano, tanto pelos nacionais quanto pelos próprios brasileiros (Lisboa, 2010).

Segundo o autor, as novelas e os modos de ser brasileiros também contribuem ativamente para a cristalização dessa identidade enviesada, onde os comportamentos de liberdade e os gestos de expressividade são vistos como desviantes ou libertinos, situando-se num cenário imaginado distante e distinto da pretensa Europa civilizada. Nesta zona de conforto, inscrita em contextos de configurações de poder, “Portugal imagina-se num espaço

“entre”, num “entre-lugar”, posicionando-se como um país europeu, moderno e ‘racional’, mas hospitaleiro e afável, similar aos países dos trópicos” (Lisboa, 2010, p.11).

Dentro deste quadro, destaca-se ainda o imaginário que provém do próprio termo *Lusofonia*, enquanto dita naturalmente, pronunciada e usada como uma visão paradisíaca da partilha da língua portuguesa no mundo, que insinua a ideia harmoniosa de cultura lusófona. Em nome da mitologia lusófona, criou-se um projeto, um sonho e mesmo uma assumida ilusão que busca redefinir a identidade cultural lusa, em que o discurso da Lusofonia transmite um imaginário de língua portuguesa quase homogênea, para além de não realçar a complexidade e pluralidade das histórias coloniais envolvidas. Por esse motivo, a Lusofonia não encontra uma efetiva compreensão e repercussão, ou as obtêm parcialmente nos países de língua portuguesa (Lourenço, 1999).

Para o autor, apesar das complexas relações com as diversas culturas desse não unificado espaço linguístico, Portugal segue empenhado, embora em versões distintas, em tecer o discurso oficial lusófono como um refúgio imaginário, que comporta um sentido narcisista da língua portuguesa conjuntamente com a suposta noção de fraternidade e íntimo diálogo entre os povos que compõem tal comunidade.

O que imaginamos outrora como esfera, o que hoje sonhamos como espaço de familiaridade não apenas linguística mas cultural, só na nossa perspectiva tem essa figura ideal da perfeição. Hoje, o que importa pensar é o discurso da sua *imperfeição*, o projeto de uma comunidade não só a construir, mas a desenvolver e, antes de tudo, na medida em que isso interesse aos que conosco partilham a língua portuguesa, a *defender* (Lourenço, 1999, p. 180).

De fato, observa-se que atualmente o Brasil tem participado mais ativamente do projeto lusófono, nem que seja para usufruir da possibilidade rentável de explorar política e economicamente a língua portuguesa. Além disso, o país tem se conscientizado que leva certa vantagem na comunidade, já que é a única ex-colônia cuja fonia de língua portuguesa responde pela quase totalidade dos falantes (85%) (Lemos Martins, 2015). Contudo, conforme destaca Lourenço (1999), “uma língua não é propriedade de ninguém”, o que demonstra que o direito linguístico precisa ser posto em prática num ambiente de pluralidade, multilíngue, sem limitações e preconceitos.

Tendo em conta a dimensão, a diversidade e a complexidade das relações entre a comunidade lusófona, o conceito de Lusofonia precisa se estabelecer em um multifacetado universo construído na intersecção de um espaço inter (multi, trans) cultural, que se expressa em português, ou seja, só pode ser legítimo se reconhecermos os distintos papéis que a língua portuguesa assume em cada lugar, onde se edificam identidades e sotaques vários. Consequentemente, é impraticável manter uma capital da língua portuguesa e uma centralidade da matriz lusitana em relação aos outros países da comunidade (Brito, 2015). Portanto, para a autora a Lusofonia mais viável e que importa é aquela simultaneamente “descêntrica”, marcada pela heterogeneidade, desligada de complexos e representações estereotipadas, construída a partir de um conceito plural, isto é, como *Lusofonias*.

Refletir sobre Lusofonia(s) é observar as funções que o português desempenha no âmbito de sua oficialidade, na diáspora e na sua representação pelo globo – respeitando especificidades, validando diferenças e considerando as semelhanças que, na verdade, estruturam uma noção de identidade (ou identidades) na(s) Lusofonia(s) (Brito, 2015, p. 299).

Conforme Galito (2012), é necessário começar por reconhecer a importância em explorar as potencialidades da língua portuguesa enquanto língua universal, com certo interesse no atual cenário mundial. Ao longo dos séculos, o português, por ser uma língua comum, tem evoluído ao acolher influências que se cruzaram com as culturas locais dos países lusófonos, tornando-se uma língua viva, útil e democrática. Esta precisa ser valorizada e tratada como uma língua tanto portuguesa quanto angolana, brasileira, guinense, cabo-verdiana, moçambicana, são-tomense, timorense, etc. É essencial que os lusófonos aprendam a se reconhecer nas suas diferenças e semelhanças, unindo esforços em prol de benefícios mútuos e façam disto sua identidade.

O propósito é que o diálogo entre as diferentes culturas e, principalmente, entre os indivíduos que constituem a comunidade lusófona permita um fluir de conhecimentos e reconhecimentos partilhados, sendo capaz de questionar o passado e fomentar práticas que envolvam projetos comuns. A compreensão sobre o diálogo intercultural contribui para o entendimento acerca da interação dos lusofalantes, que se entrecruzam. No entanto, é necessário perceber que essa partilha da língua portuguesa também representa diferentes visões de mundo. Por isso, neste cenário marcado pela pluralidade é imprescindível

compreender o processo de manutenção, difusão e internacionalização da língua portuguesa no mundo globalizado contemporâneo (Brito, 2015; Franco 2015).

As línguas são como organismos vivos capazes de modelarem-se, transmutarem-se e, até mesmo, desaparecerem. Em sua maior parte, são como plantas que florescem e desenvolvem-se instintivamente, podem nascer umas das outras, originar culturas, constituir identidades e mentalidades, colonizar e serem colonizadas. Na verdade, as línguas estão em constante transformação e são a expressão da rica diversidade da humanidade. A língua portuguesa, por exemplo, é da família das línguas românicas, gerada a partir da matriz latina, na qual contou com a contribuição e recebeu influência dos fenícios, gregos, celtas, povos bárbaros do Norte e do Centro da Europa, para além dos contributos provenientes da relação com os povos colonizados, que fizeram desta também a sua língua (Franco, 2015).

Segundo o autor ressalta, a língua portuguesa, como todas as outras, transporta consigo memórias e histórias de construção e desconstrução, de domínio e subjulgação. A língua portuguesa enfrentou desafios para sobreviver funcionando como instrumento de encontro, aproximação, diálogo, segregação, guerra e paz. Por conseguinte, as línguas, em geral, são consideradas armas poderosas, que tanto podem orientar como desfavorecer as diversidades identitárias.

Esta é a cruz da Lusofonia e a arena da sua envolvência polémica: a língua portuguesa afirmou-se como língua do império, foi instrumento de dominação. Foi uma língua colonial. No entanto, não se limitou a colonizar, mas foi também colonizada. [...] Todavia, se queremos fazer dela uma língua de convívio pacífico [...] urge, sem escamotear o passado mas encarando-o de frente, que consideremos esta língua como tendo sido construída por todos aqueles que a falam (Franco, 2015, p. 316).

Para desconstruir o imaginário de dominação que a língua portuguesa transporta é necessário reconhecer sua importância no contexto internacional e globalizado. Somente assim é possível constituir, em conjunto com todas as nações lusófonas, uma comunidade coesa e marcada pela riqueza das diversidades, em que a língua portuguesa, como patrimônio imaterial, possa representar todos os lusofalantes de igual modo.

No cenário transcontinental global, a língua portuguesa é bastante representativa chegando a alcançar o total de 83 milhões de usuários na internet, tornando-se a quinta língua

mais usada na rede. Para além das diásporas, em que aproximadamente nove milhões de falantes da língua portuguesa carregam pelo mundo seus sonhos, culturas, identidades e conhecimentos, possibilitando trocas com novas áreas linguísticas (Oliveira, 2013).

Logo, o projeto de construção de uma comunidade lusófona e de valorização do português, como língua internacional, precisa fazer sentido no atual contexto globalizado, onde a língua, como capital estratégico político-econômico, pode evitar processos de uniformização vindos de potências dominantes no plano mundial. Ademais, pode funcionar como um instrumento de resistência contra os fundamentalismos que surgem da justificada preservação da língua, identidade e cultura (Franco, 2015). Portanto, discutir sobre a integração da Lusofonia no mundo globalizado configura refletir sobre a inserção de novas práticas de relacionamento e comunicações interculturais em escala mundial.

A partir da denominada “sociedade em rede”, assiste-se a possibilidade de estender as relações, em tempo real, entre espaços físicos distantes, onde tais sociabilidades contribuem para tornar o português mais acessível ao maior número de falantes dos mais longínquos pontos do planeta, nativos e não nativos desta língua. Deste modo, o novo paradigma comunicacional, baseado na ampla utilização de infotecnologias, tem convocado um novo lugar à Lusofonia, resultando no “ciberespaço lusófono”, no qual se estabelecem redes virtuais e onde cidadãos que pensam, sentem e falam o português se encontram (Macedo *et al.*, 2014).

Segundo Lemos Martins (2014), a atual “sociedade em rede”, que inclui os países lusófonos, permite esta aproximação não apenas por se falar o português, mas pelo fator identitário que a língua promove. A partir das novas tecnologias, os universos entrelaçados através de uma afinidade histórico-cultural são capazes de resgatar, entre tais indivíduos, sentimentos, modos de vida e questionamentos acerca de temas variados e interesses comuns. Assim, o autor defende que:

As tecnologias da informação e da comunicação permitem, pois, discutir globalmente, em português, temáticas lusófonas. E enquanto é interrogado o olhar com que cada país de expressão portuguesa encara a lusofonia, é lançado o desafio de abrir caminho novo, que seja, na diferença, promessa de diálogo, cooperação, paz e desenvolvimento (Lemos Martins, 2014, p. 15).

O ciberespaço lusófono contribui determinantemente para a projeção e ascensão da língua e da cultura lusófona, funcionando como meio de ligação entre tal comunidade. Até porque a internet faz parte da vida cotidiana das sociedades contemporâneas, funcionando como um recurso que, através da interação, é capaz de estabelecer contatos, exprimir sentimentos, emoções, humores, etc. Em função da relação, a comunicação nas redes possibilita a disseminação de informações, conhecimentos, imaginários e, consequentemente, da língua e da cultura (Lemos Martins, 2014).

Diante desta condição, surge a necessidade dos indivíduos de produzir um sentido partilhado de identidades e histórias, ou seja, um sentimento de pertença dos grupos sociais alargados em termos nacionais, étnicos, linguísticos, religiosos, etc. Com efeito, ao se pensar na Lusofonia como uma comunidade transcontinental de pertenças, e ao se estabelecer um ecossistema comunicacional, emerge também o poder gigantesco de uma sociedade organizada em rede, na qual constitui a voz e o potencial de uma multidão de novos atores sociais. Essa sociedade pode exprimir-se ao produzir múltiplas narrativas sobre sua própria história e cultura, provocando o fortalecimento da voz de comunidades tradicionalmente excluídas dos circuitos de poder, comunicação e conhecimento. Logo, o espaço de interlocução facilitado pelo ciberespaço e pela cibercultura é capaz de converter os saberes em bases para o desenvolvimento social, cultural e cívico das sociedades (Lemos Martins, 2015).

A forma fluida, transversal e instável que configura as experiências sociais no cotidiano do mundo globalizado determina o contexto mutante em que vivemos, dando margem aos novos processos de hibridação cultural e interações que tendem a se envolver e a proporcionar enredos de significação de imagens e vidas possíveis. Neste processo, os cenários transmitidos através das narrativas midiáticas tornam a cultura cada vez mais partilhável. Os múltiplos universos constituídos pelo cruzamento de paisagens, como nas denominadas *mediapaisagens*, dão lugar aos mundos imaginados que vão se formando e se transformando globalmente (Appadurai, 2004; Lisboa, 2010).

O conceito de *mediapaisagens*¹⁴ (*mediascapes*) insere-se numa vertente otimista face aos fluxos culturais, que também operam nas interações da comunidade lusófona, onde a manifestação da língua, da cultura popular e a visibilidade do outro são potencializadas. No entanto, essa disseminação da cultura lusófona, materializada na lógica das redes de comunicação, também enfrenta o paradoxo dicotômico da globalização, pois na mesma medida em que tal fluxo gera múltiplos e ininterruptos processos de permuta, em particular no que diz respeito à circulação de conhecimentos, imagens e estilos de vida, também vigora um conjunto de estratégias hegemônicas, que hierarquiza e exclui os países pobres. Se, por um lado, as formas de interação global surgem como um projeto integrador e unificador, por outro também cumprem uma função segregadora, estereotipada e dispersiva (Cunha, 2007). Diante disso, é necessário rever e adequar a Lusofonia a este novo cenário contemporâneo midiático.

As oportunidades de projetos comuns que podem incluir a comunidade lusófona, dentro de uma economia cada vez mais globalizada, não devem ser ignoradas. Como defende Cunha (2007), “as competências linguísticas, o conhecimento mútuo, as redes sociais que inter cruzam estes países e as diásporas dos seus povos facilitam, em muitos aspectos, a efectivação destas relações, criando um espaço regional no interior das redes globais” (p. 99). De modo geral, os novos espaços de sociabilidade que promovem os fluxos de informação, entretenimento e conhecimentos podem funcionar como uma alternativa de inserção e intercâmbio cultural entre a comunidade lusófona, operando como uma ferramenta importante no envolvimento das muitas realidades locais. Assim, no momento em que o espaço da Lusofonia for considerado um lugar de multiplicidades, cada vez mais entrelaçadas, também será possibilitado um espaço de variabilidade e adaptabilidade dos discursos e dos pensamentos.

Neste sentido, tendo em vista o aparato teórico apresentado, partimos para a segunda parte da pesquisa, na qual desenvolvemos o percurso metodológico, a análise, interpretação e discussão dos dados do estudo empírico.

¹⁴ O termo *mediapaisagem* refere-se às paisagens iconográficas constituídas por diferentes formas de linguagem visual, as quais utilizam-se de um conjunto de imagens e narrativas para disseminar os vastos e complexos repertórios contemporâneos em escala global, a partir da operacionalidade jornalística, televisiva, cinematográfica, internet e das telecomunicações (Appadurai, 2004).

O trabalho de campo significa sensibilizar-se com o ambiente ou lugar, identificar informantes que tragam dados adicionais, entrar e concentrar-se na situação de pesquisa, além de verificar a viabilidade do estudo (Sampieri *et. al*, 2006).

PARTE 2 – Caminhos metodológicos

Capítulo IV – Apresentação do estudo

4.1 Metodologia da investigação

No processo de pesquisa do conhecimento científico é necessário definir previamente critérios que serão utilizados como base para organizar o conjunto de dados da investigação. Neste sentido, determinamos o desenho da pesquisa, de modo que se possa estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Esta investigação desenvolve-se a partir da perspectiva do modelo de abordagem qualitativamente dominante, no qual foi agregado um componente quantitativo (Sampieri et. al, 2003). O enfoque qualitativo, em geral, é baseado em um esquema indutivo, é expansivo e pode, ou não, buscar a comprovação de hipóteses preconcebidas (Sampieri et. al, 2003). Logo, em função dos objetivos da investigação, optamos por utilizar técnicas diferenciadas, como a aplicação de um Questionário, com questões fechadas e abertas, e a realização de sessões de grupo, com discussão em profundidade (*Focus group*), as quais contribuíram para a análise dos fenômenos inerentes ao contexto e às percepções dos sujeitos pesquisados.

Contudo, a fim de melhor fundamentar os diversos aspectos metodológicos do nosso estudo, cabe refletir sobre a relação entre as teorias e métodos, bem como o seu momento histórico, contextualizando brevemente o surgimento e os percalços no desenvolvimento das abordagens qualitativas.

A partir da Segunda Guerra Mundial, as pesquisas qualitativas permaneceram por um longo período no ostracismo, pois a escassez de publicações, a falta de eficácia e as imprecisões relativamente ao método, foram motivos de crítica por parte da filosofia e da prática positivista que acompanhava o movimento hegemônico econômico, cultural e científico adotado pelos Estados Unidos e Europa, naquele momento histórico. Sendo assim, as questões sociais vistas sob a ótica qualitativa, numa linha humanística, foram colocadas de lado (Minayo, 2016).

Contudo, nos anos 60, surgiu uma nova fase de “efervescência” no âmbito científico, quando muitos autores expuseram as fragilidades e a insuficiência do método quantitativo para dar conta dos questionamentos acerca da realidade e da sociedade. Neste momento de mudanças, a pesquisa qualitativa resurgiu com mais vigor e rigor, emergindo à luz de problemas sociais da contemporaneidade, e em simultâneo dos movimentos sociais, como as revoltas estudantis contra o tradicionalismo das universidades ocidentais, os movimentos feministas e ambientalistas, a luta pela ampliação dos direitos e valorização dos grupos étnicos, dos homossexuais e dos portadores de deficiência, entre outros. Para além do próprio descontentamento por parte do mundo intelectual em relação às teorias conservadoras, advindas de uma sociologia americana (Minayo, 2016).

Para Vilelas (2009), a investigação qualitativa é uma forma de estudo centrada no modo como os indivíduos interpretam e dão sentido ao mundo e às suas experiências.

A análise qualitativa recai mais sobre a dinâmica social, individual e holística do ser humano. Analisam-se pequenas amostras, sem que exista a tentativa de controlo por parte do investigador. Os dados são colhidos *in loco*, tentando compreender o significado que as pessoas atribuem aos fenómenos em análise, mais do que propriamente a interpretação dos mesmos (Idem, p. 331).

Dentro desta perspectiva, percebemos que as construções qualitativas devem abordar a dinâmica da vivência e a compreensão da face humana na sociedade, a fim de dar conta da realidade global e do mundo subjetivo dos sujeitos da pesquisa em jogo.

Este tipo de investigação, independentemente da técnica eleita, permanecerá sempre em torno da tentativa de compreender o significado e o sentido que os indivíduos empregam às suas vidas. Portanto, ao pesquisador qualitativo são atribuídas competências técnicas, sobretudo no plano atitudinal e ético, como procurar entender o ponto de vista dos sujeitos, saber ouvir, ter sensibilidade e respeito pelos relatos de seus entrevistados e interlocutores, não fazer julgamentos prévios, manter a descrição e a confidencialidade das informações, etc. Tais exigências acabam por facultar a credibilidade necessária à investigação qualitativa.

Para além de uma abordagem qualitativa, a atual pesquisa também caracteriza-se por ser exploratória, visto que pretende proporcionar uma maior familiaridade com o problema e dar uma visão mais aproximada do objeto de estudo: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil formular

hipóteses precisas e de possível verificação” (Vilelas, 2009, p. 119). Tal estudo também pode constituir a primeira etapa de uma investigação mais abrangente.

Neste viés e com base nos objetivos estabelecidos, recorreremos à técnica da análise de conteúdo para interpretar e compreender, em maior profundidade, os nossos dados. Diante disto, cabe apresentar sua definição, bem como fazer uma breve referência sobre como surgiu tal procedimento. Segundo Amado (2014), a análise de conteúdo, “tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (p. 302). Esta técnica, como instrumento científico, desenvolveu-se e ampliou-se a partir da década de 40, quando foi utilizada como procedimento para analisar informações de cunho jornalístico e propagandas políticas da época, nos meios de comunicação. Desde então, a análise de conteúdo tem abrangido variados campos e áreas de investigação, mas, principalmente, é usada no domínio das ciências sociais e humanas.

Tal técnica se destaca pelo seu impulso rejuvenescedor, em especial, pela tomada de consciência que efetiva atualmente. Sua função transita pelo processo inferencial dos conteúdos e não como técnica puramente descritiva, como antes era defendido, pois procura dar um significado ao oculto, ao subjetivo e ao não-dito (Amado, 2014). Ou seja, “essa nova compreensão do material textual, que tende a substituir a leitura dita “normal” por parte do leigo, visa revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem” (Vilelas, 2009, p. 334).

Deste modo, Bardin (1977) caracteriza a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (p. 31).

Segundo Bardin (1977), Vilelas (2009) e Amado (2014), este tipo de técnica visa ultrapassar o nível do senso comum, da tendência ao subjetivismo e das impressões casuais nas interpretações; tenta alcançar uma vertente crítica relativamente à análise de documentos, textos literários, entrevistas, biografias, imagens, fotografias, filmes, publicidades, observações, situações, discursos, opiniões e etc.

Como se sabe, o conteúdo de uma comunicação ou de uma fala apresenta uma pluralidade de interpretações. Desta forma, é necessário procurar compreender tais significações no campo objetivo e simbólico, evitando desconsiderar aquilo que pode estar ocultado ou não expresso claramente na mensagem, observando sempre o contexto histórico e social, no qual tais elementos foram produzidos e acolhidos. Através da aplicação crítica e criativa da análise de conteúdo é possível organizar o universo estudado, delimitando-se um conjunto de categorias de significação, codificadas de acordo com os critérios de classificação. Estas categorias permitirão a exploração, compreensão, associação e interpretação dos dados e das informações metodicamente, a partir da sua própria estrutura.

Conforme explica Amado (2014):

O aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens [...] através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto ou condições” de produção (pp. 304:305).

Portanto, entende-se que a análise de conteúdo é uma técnica que possui duas dimensões específicas: uma descritiva e uma interpretativa. A primeira tem o propósito de dar conta do que nos foi narrado e a última decorre das interrogações do pesquisador mediante a um determinado objeto de estudo, cuja associação a um conjunto de conceitos teóricos, permitirá articular e formular o processo de inferência (Guerra, 2006).

Em complemento, Vala (1986) destaca que:

[...] para proceder à inferência a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção (p. 104).

Neste aspecto, Bardin (1977) defende que o intuito da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Logo, no

que se refere ao contexto dos dados ou à sua operacionalização, a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, com o propósito de determinar, caracterizar, inventariar e sistematizar o material que será analisado.

Em outras palavras, o que se procura na análise de conteúdo “é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 1977, p. 41). Considerando os índices ou associações que aparecem com frequência pode-se criar um jogo de operações analíticas adequadas, visando uma interpretação final fundamentada (Bardin, 1977).

Podemos então definir que não há análise de conteúdo sem uma teoria consistente, bem como não existem modelos ideais deste procedimento, pois “as regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objetivos do investigador” (Vala, 1986, p. 126), especialmente em uma investigação com visão interdisciplinar, com abordagem conceitual e epistemológica dos Estudos Culturais.

Segundo Crespi (1997), “a análise de conteúdo é, além do mais, particularmente útil não só para se estabelecer uma comparação entre concepções culturais diversas ao longo do tempo, como também para encontrar as variações que determinadas temáticas podem sofrer” (p. 227). O autor sublinha que os significados e os recursos culturais utilizados na vida social, como na linguagem do senso comum e nos modelos codificados da vida cotidiana, tornam relevantes as interpretações e observações de dadas realidades sociais. Por isso, a análise de conteúdo possibilita a observância dos processos comunicativos, logo, é possível considerar a relação e o diálogo comum existente entre a teoria das representações sociais e a técnica da análise de conteúdo.

Com base na teoria das representações sociais, surge um conjunto de pesquisas que visa compreender as dinâmicas de determinados contextos sociais, bem como os processos de construção da realidade social. Conhecer tais representações torna-se essencial para explicar as imagens simbólicas, as convicções e as definições partilhadas pelos indivíduos e suas posições sociais.

Para Serge Moscovici, a função das representações apresenta duas modalidades principais; estas convencionalizam os objetos, pessoas, grupos e acontecimentos, como também incluem uma função prescritiva, que se impõem aos atores antes mesmo que estes possam refletir sobre elas. Igualmente, consideramos que o caráter das investigações efetuadas neste campo de pesquisa, evidencia, principalmente, os processos através dos quais os sujeitos definem suas posições e o modo como organizam a sua experiência no ambiente social.

No mesmo viés, Amado (2014) aponta que as representações sociais podem ser consideradas como uma forma de conhecimento ou de “saber prático”, que consiste em um conhecimento verdadeiro do senso comum e não um disfuncionamento do conhecimento científico. O autor explica que:

A grande questão é que esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, se diferencia do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização. Assim, a teoria das representações sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações (Idem, pp. 101-102).

A partir da ótica da ação e da comunicação, é possível pensar na teoria das representações sociais e na análise de conteúdo como procedimentos científicos complementares, tornando possível ao investigador trazer à tona temas recorrentes da vida cotidiana e relacioná-los de forma a dar sentido à interpretação da realidade social. Tal entendimento proporciona ao pesquisador o acesso às peculiaridades da análise das informações e acontecimentos, as quais organizam e impactam a sociedade e a dinâmica social. Este processo constitui um importante elemento para se alcançar o êxito e a validade dos resultados em pesquisas qualitativas (Natt & Carrieri, 2014).

Sob esta perspectiva, optamos por adotar o método do questionário e do *Focus group* como procedimentos a serem utilizados para recolha de dados.

A técnica de pesquisa do *Focus group* teve origem na Sociologia. Atualmente, também é amplamente empregada em outros campos de ação. O *Focus group* propõe-se a coletar dados por meio das interações em grupo, envolvendo uma discussão objetiva conduzida ou moderada pelo (pesquisador). Tendo como propósito debater sobre um tópico específico e reunir informações necessárias para a exploração do tema. Esta modalidade apoia-se no desenvolvimento das entrevistas grupais (Gondim, 2003).

A essência do *Focus group* está no processo interativo desenvolvido entre os participantes e o entrevistador. O uso do *Focus group* favorece a recolha de uma vasta quantidade de informações qualitativas, num curto espaço de tempo, podendo ser empregado para analisar determinados aspectos de um dado objeto. Essa técnica é sustentada por Morgan (1997), que adota perspectivas distintas para classificar os *Focus group*.

Ademais, o *Focus group* visa trabalhar com tópicos pouco explorados, mas que tenham relação com a vida cotidiana dos participantes e que permitam produzir um amplo corpo de dados. Esta modalidade favorece a obtenção de uma variedade ecológica não alcançada em outros tipos de técnica (Amado, 2014). Segundo o autor:

Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa [...], tendo em linha de conta a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão (Idem, p. 226).

O debate com e entre o público-alvo acerca de um tema específico, é trabalhado para expressar os pontos de vistas e concepções dos participantes, com a interferência dos outros membros do grupo, sem existir a preocupação com consensos.

Para Vilelas (2009), não há a necessidade de manter os mesmos sujeitos no *Focus group*, pois o nível de aprofundamento dos temas abordados depende e varia de acordo com o esgotamento das discussões e da linha de ação que está condicionada pelos objetivos da pesquisa. Sendo assim, não existem padrões rígidos quanto à dimensão e alteração de participantes nos grupos. No nosso caso, optamos por manter os mesmos temas e substituir, em sua maioria, os participantes, com o propósito de gerar um debate que sustentasse os objetivos propostos. Ainda conforme o autor, o *Focus group* jamais seguirá as relações de amostragem, logo, as informações obtidas não serão válidas para todo o universo em questão.

A técnica do *Focus group* ocupa uma posição entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (Veiga & Gondim, 2001), constituindo um recurso para compreender o processo de construção das representações sociais recíprocas. No nosso caso, essa compreensão se efetiva no contexto lusófono.

Com esta discussão focalizada em grupo, visamos colher informações sobre o modo de pensar e estar dos sujeitos envolvidos, priorizar expressões de interação e comunicação, e

perceber como transmitem seus anseios, necessidades, satisfações, desapontamentos, diferenças e semelhanças. Nesse âmbito, pretendemos aprofundar a análise sobre as relações socioculturais dos estudantes brasileiros e portugueses, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, a fim de detectar os possíveis modos de heterorepresentações destes grupos.

Tal recurso visa ainda recolher, de forma rápida e prática, dados de cunho qualitativo. Mediante a esta discussão focalizada, informal e interativa, objetivamos realçar o conhecimento, as atitudes, comportamentos e percepções destes alunos sobre o tema apresentado.

Neste sentido, optamos por aplicar o método do questionário com um recurso complementar ao *Focus group*, a fim de levantar dados quantitativos que contribuam para uma análise qualitativa mais aprofundada. Ainda que se trate de uma pesquisa qualitativa, agregamos o questionário como um componente quantitativo.

Este instrumento foi utilizado para identificar os sujeitos implicados na pesquisa, bem como para abordar pontos específicos relacionados diretamente com o presente estudo. Neste caso, tal ferramenta foi ministrada com o intuito de obter informações sociodemográficas e psicosociais sobre os sujeitos, com o propósito de conhecer suas opiniões, percepções e sentimentos, em torno das situações vivenciadas no contexto acadêmico português. Segundo Sampieri e colaboradores (2003), “um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis à serem medidas” (p. 325).

O questionário aplicado apresenta questões fechadas e abertas, a partir da modalidade de resposta com escala nominal e ordinal, sendo empregado diretamente pela investigadora.

A escolha dos sujeitos não foi definida por qualquer tipo de restrição quanto à idade, sexo, estado civil ou área de atuação, pois procuramos igualmente verificar a variável e saturação de determinadas categorias. Sendo assim, solicitamos a participação voluntária de mestrandos e doutorandos brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, onde utilizamos a técnica de amostragem não probabilística por bola de neve¹⁵.

¹⁵ Inicialmente, o pesquisador entra em contato com alguns sujeitos ou intermediários do grupo que se pretende estudar, os quais são previamente selecionados. Estes, por sua vez, indicam ou convidam, através de suas redes de contatos, outros membros com o mesmo perfil, e assim sucessivamente.

Com efeito, pretendemos, apoiados nos métodos do questionário e do *Focus group*, responder às problemáticas desta investigação, que correspondem às seguintes:

- Quais são as representações sociais recíprocas da Lusofonia e das identidades, dos estudantes brasileiros e portugueses do ensino superior português?
- Como esse debate pode contribuir para o desenvolvimento e valorização das relações entre os estudantes brasileiros e portugueses na construção do espaço lusófono comum?

4.2 Natureza da investigação

De carácter qualitativo e exploratório, a presente investigação procura dar conta das multifacetadas discussões acerca da questão das identidades, das representações sociais e da Lusofonia, temas que se posicionam no cerne dos Estudos Culturais.

Para um melhor entendimento buscamos conhecer a trajetória histórica deste campo de estudos, das suas origens ao papel que vem assumindo na atualidade, a fim de estabelecer um recorte dentro do vasto espectro compreendido por esta perspectiva teórico-metodológica.

Segundo Escosteguy (2010), as primeiras manifestações dos *Cultural Studies* surgiram no final da década de 50, na Inglaterra, centradas sobretudo na relação entre cultura, história e sociedade. A base conceitual desta tradição têm sua origem a partir das obras de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, através das quais se configuraram as principais ideias dos *Cultural Studies*. Embora existisse alguns pontos de divergência em suas abordagens, seus trabalhos revelaram um eixo teórico comum interligado pela aproximação da cultura com os modos de vida dos grupos sociais.

Em 1964 foi criado por Richard Hoggart, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), um núcleo de pós-graduação ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham. Dentre seus precursores, Stuart Hall exerceu um papel unanimemente reconhecido na formação deste campo de estudos. Como um dos principais teóricos dos *Cultural Studies*, começou por desenvolver investigações de práticas de resistência de subculturas e análises dos meios massivos como objeto central, dando um novo direcionamento aos paradigmas teóricos da tradição inicial, tornando-se um dos principais

dinamizadores de projetos na área dos discursos midiáticos e da identidade (Escosteguy, 2010).

Os Estudos Culturais, desde sua gênese, não corresponde a uma disciplina em particular, mas um campo que perpassa por diversos âmbitos, possibilitando combinações e interconexões de técnicas, métodos e posicionamentos teóricos, tornando-se um domínio de estudo que propõe a interdisciplinaridade. Neste sentido, Stuart Hall enfatiza a abordagem que abarca o denominado “ruído teórico”, a qual acompanha discursos, histórias, vínculos, relações e epistemologias variadas, criticando a ideia do “engessamento”, isto é, uma área de conhecimento fechada, hierarquizada e com princípios fixos, sem flexibilidades teóricas.

A pesquisa neste âmbito busca ocupar-se de estudos que revelam as particularidades, as questões do cotidiano e as interseccionalidades nos aspectos culturais da sociedade, ao tratar das mais variadas realidades humanas. O papel principal exercido pelos Estudos Culturais consiste em seu compromisso cívico e político, com uma abordagem interventiva, que se interessa por estudar o mundo e as inquietações da *polis* (Baptista, 2009).

Em complemento, Hall (2003) elucida:

Apesar do projeto dos Estudos Culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista. Sim, recusa-se a ser uma grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie. Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear. Todavia, demonstra vontade em conectar-se; tem interesse em suas escolhas. [...] não podem consistir apenas em qualquer reivindicação que marcha sob uma bandeira particular (Idem, p. 201).

Os Estudos Culturais têm se preocupado em integrar todos os assuntos que se “situam nas margens”, incluindo, em seu terreno de investigação, temáticas que articulem questões de gênero e sexualidade, identidade, etnia, relações de poder, culturas populares, de massas e subordinadas, etc. Além disso, busca responder aos problemas do cotidiano, funcionando como um espaço articulador e contaminador, que procura redefinir constantemente novos conceitos.

Tendo em vista esta liberdade temática e a multiplicidade de objetos de investigação, os Estudos Culturais também tentam contribuir com a consolidação do debate a respeito das representações, da produção de sentidos, dos fenômenos comunicacionais, das alteridades, dentre outros assuntos da contemporaneidade. Em grande medida, têm permitido uma

abordagem diferenciada, que trata questões em torno do subjetivo e do sujeito, inaugurando, ao mesmo tempo, a noção de estudos da cultura enquanto prática, enfatizando a dimensão da pluralidade dos modos de vida vigentes em tempos de globalização.

(...) em primeiro lugar, a perspectiva dos Estudos Culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder, que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspetivação teórica do comportamento humano e social (Bogdan & Biklen, 1994, p. 61).

Neste domínio, a teoria está sempre implicada no trabalho empírico, ocupando um lugar determinante para construir um discurso reflexivo, profundo e rigoroso sobre as diversas formas de pensar o mundo. As pesquisas nesta área tendem a ser predominantemente de natureza qualitativa, revelando estudos que visam redefinir, repensar e desmistificar ideias e conclusões já estabelecidas. Sendo assim, pretende-se de forma crítica, construir um conhecimento com relevância sociocultural, bem como compreender o significado mais complexo dos discursos, das naturalizações e dos conflitos, com o propósito de garantir o rigor e a qualidade da investigação e dos resultados nesta área (Baptista, 2009).

Portanto, é a partir deste campo conceitual que procuramos inspirações teóricas para refletir criticamente sobre a lógica dualista ou de oposições binárias (nós/eles, hegemônico/subalterno, nacional/não-nacional, brancos/negros, local/global, colonialismo/pós-colonialismo, etc) e, consequentemente, face à ruptura dos ideais cristalizados e preestabelecidos.

4.3 Justificativa da pesquisa

Na Europa Portugal vem se destacando como um dos principais destinos dos imigrantes brasileiros. Tal fenômeno apresenta-se a partir de novas e variadas configurações, sendo impulsionado não somente por fatores relacionados com questões laborais ou melhores condições de vida, mas também por motivos de estudo.

Ainda pouco explorada, a questão da imigração estudantil (uma forma relativamente nova de imigração) vem trazendo à tona diversas discussões, tanto acerca do processo de internacionalização das universidades, quanto em torno dos modos de inserção e adaptação dos estudantes estrangeiros no país de acolhimento.

Vários estudos acerca da imigração de brasileiros para Portugal já foram desenvolvidos, contudo, torna-se ainda necessário evocarmos outras abordagens, como os desafios e as vivências advindas da experiência da imigração estudantil, para além da dimensão formativa.

Para tratarmos do complexo cenário que envolve o deslocamento de estudantes brasileiros para Portugal é necessário, primeiramente, fazermos uma reflexão sobre alguns aspectos específicos que marcaram a evolução deste processo. Segundo Malheiros (2007), a imigração de brasileiros para Portugal é um fenômeno recente, que consolidou-se no decorrer das últimas três décadas.

De acordo com o autor, o padrão migratório dos anos 90 caracterizou-se pelo baixo nível de qualificações destes indivíduos, fazendo com que tal fluxo migratório fosse considerado como “terceiro-mundista”. Neste período, o movimento migratório de brasileiros para Portugal foi representado, sobretudo, pela entrada de pessoas com no máximo o 12º ano escolar, as quais se estabeleceram, na maioria dos casos, como trabalhadores do setor secundário (do ramo da construção civil e do mercado dos serviços) e em atividades como a prostituição, podendo ter gerado também menores expectativas no mercado de trabalho e maiores dificuldades de integração.

Conforme elucidam Malheiros e Baganha (2001), a recessão econômica no Brasil foi uma das razões da intensificação da imigração de brasileiros para Portugal, destacando-se como um processo de proletarianização dos fluxos, marcado pela feminilização e etnicização, o que fez com que a maioria das imigrantes brasileiras se inserissem em trabalhos com baixa qualificação, muitas vezes aquém de suas habilitações. Dentre as ocupações dessas mulheres, a ligação com o mercado do sexo chamava atenção, resultando em associações atribuídas à esta “profissão”, sendo criadas e reforçadas representações da “mulher brasileira”, relacionadas com a prostituição e com uma imagem negativa, fortalecendo-se rótulos ou estigmas que ainda hoje não estão esgotados.

A este respeito, destacamos a influência dos discursos, narrativas e imagens midiáticas do Brasil e de seus nacionais, os quais, com efeito, interviram de forma negativa na percepção portuguesa e internacional acerca dos brasileiros. De acordo com Lisboa (2010), desde meados do século XX, o desenvolvimento dos meios de comunicação e das indústrias culturais vieram dinamizar a produção de conhecimento sobre o Brasil em Portugal, instalando-se um conjunto de imagens no coletivo português que redimensionaram as representações e estereótipos sobre os imigrantes brasileiros. Dada a expressividade numérica, a questão da imigração brasileira em Portugal foi amplamente abordada pelos meios de comunicação, sendo muitas vezes associada à temáticas negativas relacionadas à questão da ilegalidade, criminalidade e prostituição, que acabaram por contribuir para a consolidação de valores e imagens consubstanciadas na relação dicotômica “Nós/Outros”.

Em contrapartida, as características desse coletivo imigrante têm se modificado ao longo dos últimos anos. A partir de 2010 a imigração de brasileiros para Portugal começou a ser representada por novos padrões, encontrando-se numa outra fase. A atual onda migratória revela que os novos brasileiros não vêm em busca apenas de uma melhor vida financeira, mas também a procura de um nível mais elevado de qualificações. Neste momento, estes indivíduos estão se estabelecendo como estudantes/qualificados (com formação de nível superior), proporcionando uma mudança gradual no perfil do imigrante brasileiro em Portugal (Almeida, 2016).

Segundo complementam Zamberlan *et. al* (2009), ao observarmos os atuais fluxos migratórios do Brasil para Portugal, verificamos o surgimento de uma nova “vaga”, que vem se estabelecendo e transformando os perfis destes imigrantes, sobretudo no que toca ao seu estatuto socioeconômico e nível de qualificações. Se anteriormente o perfil dos imigrantes brasileiros estava situado em um estrato mais baixo e funcionava como um projeto de permanência no destino, (que implicava trabalhar por um tempo com o intuito de juntar bens para o seu retorno), hoje, surge uma nova modalidade, que consiste nas migrações temporárias com fins de estudos. De acordo com Rocha-Trindade (1995), tal situação ocorre quando estudantes, geralmente de nível superior, visam obter em países estrangeiros determinadas qualificações, em cursos de longa duração. A autora esclarece que “os movimentos

migratórios, a que correspondem estadias *a priori* limitadas no tempo são considerados como migrações temporárias” (Idem, p.36).

Nesta esfera, é necessário esclarecermos, de modo sucinto, o contexto que envolve a mobilidade estudantil internacional. No século XIX, a partir da emergência da ciência moderna, a formação de pessoas altamente qualificadas se tornou algo indispensável. Por uma série de razões socioeconômicas, a qualificação de pesquisadores do mundo não é homogênea. Muitos países, como o Brasil, têm buscado formas para qualificar os seus profissionais com a *expertise* instalada em países da Europa e América do Norte. Haja vista que oferecer condições necessárias para a qualificação dos seus pesquisadores, tanto em quantidade quanto em qualidade, é proporcionar a capacitação autônoma para o desenvolvimento tecnológico e científico de um país (Velho, 2001).

É importante ressaltarmos que a internacionalização da educação deve ser compreendida como um fenômeno novo, estruturado na contemporaneidade, e que em função da globalização e das estratégias de internacionalização do ensino superior, não deve ser entendida apenas como um deslocamento de pessoas, mas como uma ligação entre países que implica um processo de relações entre culturas, funcionando como um recurso para desenvolver a qualidade do ensino e da pesquisa (Castro & Neto, 2012).

Nos últimos anos o Brasil, considerado um país de desenvolvimento tardio, vem tentando superar as dificuldades marcadas no campo da educação. A saber, desde a época colonial as elites brasileiras miravam as Universidades de Coimbra e Lisboa em busca de uma educação superior. Apenas em 1920, timidamente, foi criada no Rio de Janeiro a denominada Universidade do Brasil. Este atraso, à luz das experiências dos países centrais, trouxe graves consequências para o desenvolvimento da educação superior brasileira, refletindo, principalmente, em sua internacionalização, onde se percebe uma grande desigualdade no que diz respeito à estrutura física, aos recursos financeiros, ao prestígio dos atores envolvidos e à consolidação e capacidade de internacionalização (Lima & Contel, 2011).

Contudo, o Brasil tem se mobilizado e se esforçado para construir redes de universidades, programas de bolsas para o exterior, mobilidade docente e estudantil entre diferentes países, com o propósito de minimizar tais desigualdades. Neste panorama, Portugal se tornou um dos principais países de acolhimento de estudantes brasileiros. A este respeito

podemos citar a entrevista do Reitor da Universidade de Aveiro, publicada em 2013, no artigo do *Jornal Digital Económico*:

[...] a parceria entre as universidades portuguesas e brasileiras pode ser interpretada como um “casamento perfeito”: Portugal tem uma grande oferta instalada com qualidade no ensino superior e uma queda da procura. O Brasil tem falta de oferta e uma grande necessidade de qualificar a população face a um país em explosão económica (Queirós, 2013).

Segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a Universidade de Coimbra ocupa o 1º lugar no *ranking* das 15 instituições de ensino superior portuguesas com o maior índice de alunos pertencentes à Comunidade de Países falantes da Língua Portuguesa (CPLP). O mesmo quadro aponta que a Universidade do Minho está em 8º lugar, enquanto a Universidade de Aveiro ocupa o 11º lugar (2012, p. 23).

No quadro abaixo apresentamos o número de estudantes brasileiros e portugueses matriculados nas instituições acima mencionadas¹⁶.

Quadro 4. 1:
Alunos brasileiros e portugueses matriculados no ano letivo 2014/2015:

Universidades	Nº alunos brasileiros	Nº alunos portugueses
Aveiro	320	12.741
Braga	663	14.464
Coimbra	1.257	19.816

Na atualidade o ambiente universitário é visto como um espaço sociocultural em que as diversas presenças se encontram. Neste sentido, ressaltamos a importância em compreender os aspectos culturais, identitários e relacionais que envolvem a comunicação e as experiências pessoais destes estudantes. Conhecer a opinião e olhares de quem vive e sente num país estrangeiro, apesar das proximidades linguísticas e culturais entre brasileiros e portugueses, facilita o entendimento acerca das identidades, das representações sociais recíprocas, bem como das diversidades lusófonas.

¹⁶ Dados fornecidos pelos Serviços de Relações Internacionais das respectivas instituições.

Neste contexto, a presente investigação estrutura-se a partir de três fatores que consideramos fundamentais: o princípio das migrações, a importância do diálogo intercultural, e o desenvolvimento das relações lusófonas no âmbito académico português, tendo como propósito contribuir para a reflexão da educação sob o enfoque das alteridades. Esta discussão não diz respeito unicamente ao reconhecimento do “outro” como diferente, mas em pensarmos a relação entre o “eu” e o “outro”. Como esclarece Silva (2000), “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Idem, p. 83).

Deste modo tal estudo constitui um grande desafio, o qual implica a compreensão da situação de diversidade que caracteriza o ensino superior, onde são exigidas novas formas de comunicação e entendimentos para assegurar o sucesso dos relacionamentos e a plena integração dos alunos estrangeiros.

4.4 Objetivos

Objetivo Geral:

Investigar quais são as representações sociais recíprocas da Lusofonia e da identidade, entre os estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Objetivos específicos:

1. Identificar quais as imagens dos estudantes brasileiros das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho sobre os portugueses;
2. Identificar quais as imagens dos estudantes portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho sobre os brasileiros;
3. Analisar, comparar e discutir o sentido das representações sociais recíprocas dos estudantes brasileiros e portugueses;
4. Examinar quais as representações sociais dos estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho sobre a Lusofonia;
5. Analisar, dentro deste quadro de representações cruzadas, convergências e divergências que poderão influenciar a comunicação e as relações lusófonas entre esses universitários.

4.5 Critérios para recolha de dados

Como destacado anteriormente, nosso estudo é predominantemente qualitativo, suportado pelos métodos do questionário e do *Focus group*. Assim, apresentamos a estruturação da pesquisa empírica a partir dos quadros 4.2 e 4.3.

Quadro 4. 2:
Principais métodos de recolha de dados

Técnicas	Instrumentos
Questionário ¹⁷	Inquérito individual
Associação livre das palavras	Descrição das características típicas
<i>Focus group</i>	Entrevistas (Grupais)

Quadro 4. 3:
Procedimentos adotados para a recolha de dados

Técnicas	Objetivos	Intervenientes
Questionário	<ul style="list-style-type: none">- Identificar o perfil dos participantes da pesquisa;- De um modo geral, perceber como se desenvolvem as relações interpessoais dos sujeitos, no contexto acadêmico português.	<ul style="list-style-type: none">- Respostas individuais dos estudantes brasileiros e portugueses, de mestrado e doutorado, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.
Associação livre das palavras	<ul style="list-style-type: none">- Agrupar todos os verbos, substantivos e adjetivos, com o propósito de proceder à uma listagem das palavras associadas a cada grupo.	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizações recíprocas apontadas pelos sujeitos brasileiros e portugueses.
<i>Focus group</i>	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as representações sociais mútuas dos sujeitos da pesquisa, mencionadas nas diferentes sessões de <i>Focus group</i>.- Analisar, a partir das entrevistas em grupo, as representações sociais recíprocas da lusofonia e da identidade;- Conhecer as principais opiniões, percepções, diferenças e semelhanças, através do debate e confronto, entre estes sujeitos.	<ul style="list-style-type: none">- Discussão dos/entre estudantes brasileiros e portugueses, de mestrado e doutorado, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

¹⁷ As técnicas do questionário e da associação livre das palavras funcionaram como um recurso qualitativamente complementar ao *Focus group*.

Em uma primeira fase, buscamos dados acerca dos alunos brasileiros e portugueses junto aos órgãos e responsáveis das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Relativamente aos procedimentos adotados para a composição e seleção dos sujeitos, contamos com o apoio das instituições, de professores e de alguns estudantes que se dispuseram a convidar outros. Para tanto, utilizamos a técnica de amostragem por conveniência, não probabilística (bola de neve). Optamos também por enviar os convites por e-mail, mensagens através dos celulares e pelas redes sociais.

A escolha da data e hora para o desenrolar das sessões, ocorreu a partir da disponibilidade e confirmação da presença da maioria dos sujeitos. A formação dos grupos, ficou a cargo da acessibilidade e colaboração voluntária dos estudantes, em cada uma das instituições envolvidas. Assim, o público-alvo foi constituído por alunos brasileiros (**público-alvo 1**) e portugueses (**público-alvo 2**), de mestrado e doutorado, independente da área ou de possuírem bolsa de estudos. A única exigência era que estivessem matriculados nas Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Deste modo, constituímos grupos de cinco a dez participantes, em cada uma das instituições (1º Universidade de Aveiro, 2º Universidade de Coimbra, 3º Universidade do Minho). Planejamos a formação de três grupos: um constituído apenas por brasileiros, outro apenas por portugueses e, por último, um terceiro grupo misto.

Ao iniciar a pesquisa empírica, esclarecemos aos sujeitos sobre a preservação e confidencialidade dos dados recolhidos, evidenciando que tais informações possuíam fins puramente investigativos. Após a autorização prévia dos mesmos, através do Termo de Consentimento (ver anexo III), as sessões foram gravadas em áudio e vídeo, as quais foram posteriormente transcritas. A câmara de vídeo foi utilizada no decorrer de todas as sessões; já as fotografias somente no início ou no final de cada uma delas. Em termos documentais, a utilização de tais ferramentas teve como propósito a reunião de informações que serviram como dados possíveis para análise, além de terem exercido um papel facilitador no que se refere à um melhor entendimento acerca dos debates, comportamentos e opiniões dos sujeitos participantes. O material coletado no decorrer das sessões está disponível, podendo ser reanalisado e inclusive solicitado pelos sujeitos implicados.

As conversas informais com estudantes estrangeiros, professores e comunidade acadêmica em geral, também serviu como instrumento esclarecedor para o processo de desenvolvimento das questões a serem abordadas no questionário e no *Focus group*. Por estar inserida no meio acadêmico, houve diversas oportunidades para estabelecer conversas não estruturadas em momentos de descontração, através das quais, muitas vezes, foi possível ouvir relatos que interessavam levar em consideração. Histórias contadas espontaneamente, que suscitavam certa inquietação. Assim, foi possível registrar e anotar impressões, de diversas naturezas, proporcionando reflexões que funcionaram como um indicador para a construção das sessões de *Focus group*. No geral, consideramos que tal prática revelou-se como um facilitador útil, para o desenvolvimento de um trabalho em profundidade.

4.6 Ambiente do trabalho

A opção por desenvolver a pesquisa nas Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, para além das questões de acessibilidade, despontou do interesse em atuar nas duas instituições onde decorria o Programa Doutoral em Estudos Culturais (UA, Uminho). Já com relação a Universidade de Coimbra tal interesse surgiu devido ao fato desta instituição receber, todos os anos, um grande número de alunos brasileiros.

Para retratar e dar a conhecer o ambiente onde se realizou o nosso estudo, apresentamos as cidades de Aveiro, Coimbra e Braga, a fim de contextualizar brevemente a relação das respectivas universidades com os estudantes brasileiros e portugueses inseridos neste meio.

As cidades de Aveiro e Coimbra localizam-se na região Centro de Portugal. Já a cidade de Braga está situada no Norte do país.

A cidade de Aveiro possui cerca de 78.450.00¹⁸ habitantes, fica situada aproximadamente a 55 km a noroeste de Coimbra e a cerca de 70 km a sul do Porto. É também conhecida como a “Veneza de Portugal”, devido aos barcos “moliceiros”, um tipo de embarcação típica que pode ser comparada com as gôndolas venezianas, assim como pelo canal que atravessa o centro da cidade, a “Ria de Aveiro”.

¹⁸ Fontes (2011): PORDATA (Base de dados Portugal Contemporâneo), INE (Instituto Nacional de Estatística).

A região de Aveiro é um importante polo turístico marcado por suas paisagens, recursos naturais e gastronomia, como a praia da Costa Nova (com suas casas coloridas), as salinas e os doces típicos (ovos moles de Aveiro). É uma cidade de média dimensão e a segunda da região Centro após Coimbra.

A cidade de Aveiro também é conhecida por preservar alguns eventos e festas populares, especialmente aquelas que ganharam visibilidade e caracterizam o cenário da cidade, como a Feira de Março¹⁹ e a Festa de São Gonçalinho²⁰. Estes festejos criaram raízes na região, sendo representados por sua história e riqueza cultural, para além de serem eventos peculiares conservados pela população local, atraindo os turistas e contagiando os estudantes residentes na cidade.

É um importante polo urbano, portuário, ferroviário e universitário (Universidade de Aveiro), onde, atualmente, a tradição, a arquitetura antiga e a arte decorativa conjugam-se com o moderno. Os edifícios que constituem o campus universitário representam um verdadeiro exemplo de qualidade da arquitetura moderna e urbanística. Considera-se também que após a construção da Universidade o movimento devido ao número de estudantes apresenta um forte rejuvenescimento para a cidade.

A Universidade de Aveiro (UA), atualmente com 43 anos, foi criada em quinze de dezembro de 1973 e “é uma fundação pública com regime de direito privado que tem como missão a intervenção e desenvolvimento da formação graduada e pós-graduada, a investigação e a cooperação com a sociedade” (www.ua.pt). Frequentada no ano letivo de 2015/2016 por cerca de 14.280 estudantes, conta com 04 polos, 16 departamentos, 18 centros de investigação, 57 cursos de graduação e 127 cursos de pós-graduação (<http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=151>).

Na Universidade de Aveiro existem alunos de todas as nacionalidades, especialmente dos países que têm em comum o português como língua oficial, com destaque para o Brasil. Consequentemente, em sua página principal, a instituição dispõe informações gerais para

¹⁹ É uma feira popular realizada desde 1434, onde expositores de toda a região comercializam produtos típicos e apresentam seus negócios.

²⁰ Celebração religiosa em honra a São Gonçalinho, Santo português considerado casamenteiro e curandeiro. Durante os festejos pagam-se promessas lançando cavacas, doce seco feito de ovos e açúcar, do alto da capela à multidão que assiste e participa.

estudantes internacionais, com destaque para os alunos de nacionalidade brasileira. No ano letivo de 2014/2015, estavam matriculados 320 estudantes de nacionalidade brasileira e 12.741 estudantes de nacionalidade portuguesa, em todos os níveis de ensino²¹.

A Universidade de Aveiro assume um papel relevante no panorama universitário do país, sendo representada pela modernidade e qualidade das suas infraestruturas e excelência relativamente à investigação e corpo docente. Também é considerada uma referência no tocante ao acolhimento de estudantes estrangeiros, pois visa participar da visão de conjunto que a política social educacional sugere. Possui programas de apoio e incentivo aos estudantes internacionais que ingressam na universidade, em especial com a colaboração do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a Fundação das Universidades Portuguesas, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e, ainda, as embaixadas dos países envolvidos.

A Universidade de Aveiro compromete-se em investir na educação, proporcionando a igualdade de oportunidades para todos os alunos, cujo gabinete de relações internacionais conjuntamente com o serviços de ação social possuem a função de facilitar o acesso às informações, incentivar e promover a integração dos estudantes com o designo de uma formação bem-sucedida (Merçon, 2011).

Dentre as novas universidades mundiais com menos de 50 anos, a Universidade de Aveiro tem recebido destaque no *ranking* mundial publicado pelo *Center for World University Rankings* (CWUR). Em 2014, esteve entre as melhores instituições de ensino superior do mundo, ocupando a 557ª posição. Entre as universidades portuguesas, “surge em 4º lugar, atrás das Universidades de Lisboa, do Porto e Coimbra e à frente das universidades Nova de Lisboa, do Minho e do Algarve” (<https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=43247>).

Com o intuito de aperfeiçoar e partilhar as práticas de pesquisa de diferentes departamentos e unidades de investigação, a Universidade de Aveiro promove anualmente o *Research Day*, um evento que visa celebrar e difundir a investigação desenvolvida na instituição.

A Universidade também possui programas de integração e acolhimento dos alunos estrangeiros, nos quais funcionam com o apoio da própria universidade e de voluntários, como

²¹ Dados informados pelo Gabinete de Planeamento Estratégico da Universidade de Aveiro (GPE, 2015).

o Centro Universitário Fé e Cultura (CUFC). Existe ainda uma variada programação cultural e rituais acadêmicos que integram este ambiente.

Nos momentos de ócio e descontração, a população, turistas e os estudantes costumam apreciar os bares, a comida típica, parques, praias, os centros comerciais, etc. Além disso, a grande área da Universidade de Aveiro funciona como um complexo que dispõe de residências, restaurantes, bibliotecas, internet, área para atividades desportivas, médicos gratuitos ou coparticipados, etc.

Já Coimbra é uma cidade conhecida como o “Berço de Camões ou Cidade dos Doutores”: o primeiro nome deve-se ao fato de que Luís de Camões pode ter estudado na Universidade de Coimbra (UC) e o segundo por ser conhecida como o centro intelectual de Portugal. Com cerca de 143.396²² habitantes, situada a 196 km a Norte de Lisboa e a 115 a Sul do Porto, Coimbra é banhada pelo rio Mondego, e é conhecida por suas ruas estreitas, “altos e baixos”, pátios e arcos medievais, historicamente universitária, com sua majestosa biblioteca do século XVIII.

Desde meados do século XVI, a economia da cidade sempre girou em torno da Universidade (Universidade de Coimbra). É considerada uma das cidades mais antigas do país, já que foi a Capital de Portugal antes de Lisboa. Possui uma longa tradição de serenatas de fado e rituais acadêmicos. As atividades de lazer giram em torno de diversos eventos artísticos e culturais, bares, restaurantes, parques e vários tipos de convívio entre os estudantes.

Historicamente, a Universidade de Coimbra foi fundada em 1290, por D. Dinis, sendo considerada a mais antiga de Portugal e uma das mais antigas do mundo. Porém, começou a funcionar em Lisboa e somente em 1308 foi transferida para a cidade de Coimbra, passando a funcionar em ambas as localidades. Mais tarde, em 1537, instalou-se definitivamente em Coimbra.

Com mais de sete séculos, a Universidade de Coimbra formou as mais destacadas personalidades da cultura, ciência e política do país. É também reconhecida pelo importante papel que exerce na difusão mundial da cultura e da língua portuguesa. A instituição conta

²² Fontes (2011): INE, PORDATA.

com um patrimônio material e imaterial que possui matriz na história da cultura europeia e mundial. Em 2013, foi classificada pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade (www.uc.pt).

O panorama da cidade modificou-se devido à instalação da Universidade e à criação do polo II e de mais um outro polo, o que desenvolveu e ampliou a paisagem, transformando-a numa cidade universitária.

Segundo depoimento do Professor Doutor João Gabriel Silva (2014), “O ensino, a investigação e a transferência do saber assumem-se como missões fundamentais da UC. [...] A Universidade mais antiga do país mantém-se na frente graças a uma contínua renovação, tendo sempre em curso avultados investimentos humanos e materiais” (<http://www.crup.pt/pt/crup/membros/universidade-de-coimbra>).

A Universidade de Coimbra é uma instituição portuguesa de ensino superior pública. Foi a primeira e a única universidade portuguesa no espaço lusófono, durante vários séculos. A instituição se traduz a partir da conjugação entre a tradição, contemporaneidade e inovação, uma marca mundialmente conhecida. Atualmente, com 725 anos, conta com 03 polos, 08 faculdades, 46 centros de investigação, 35 cursos de graduação e 198 cursos de pós-graduação. No que diz respeito aos serviços de apoio social (*Social Support*), a Universidade de Coimbra dispõe de quartos em residências para os estudantes, unidades alimentares, internet, 23 bibliotecas, 02 estádios, 02 museus, 01 jardim botânico, apoio às atividades desportivas e culturais, etc (www.uc.pt).

A instituição também trabalha em ações e programas conjuntamente com as melhores universidades mundiais. Em junho de 2013, obteve cinco estrelas nas áreas de investigação, inovação, internacionalização, instalações e acessibilidades, pelo *ranking QS Stars University Ratings*, elaborado pela *QS Intelligence Unit* (www.uc.pt).

Na Universidade de Coimbra existem alunos de todas as nacionalidades, especialmente da comunidade brasileira. No ano letivo de 2014/2015 foi frequentada por cerca de 24.000

alunos, em que estavam matriculados 19.816 alunos de nacionalidade portuguesa e 1.257 de nacionalidade brasileira, desde a graduação à pós-graduação²³.

Em seu *site* principal, a instituição apresenta uma parte dedicada exclusivamente aos novos candidatos e estudantes brasileiros, onde são disponibilizadas informações práticas, oportunidades de estudo, guia de acolhimento, etc, destinadas a este público.

As tradições e festividades estudantis fazem parte da vida acadêmica da cidade, através das cerimônias oficiais, cortejos, festas e rituais acadêmicos (como a queima das fitas). As vestes (trajes - existentes em todas as universidades portuguesas), por sua vez, são símbolos que mantêm vivas as tradições e a história da Universidade de Coimbra.

Por último, apresentamos a cidade de Braga, que se situa no coração da região do Minho, noroeste de Portugal, com cerca de 181.494²⁴ habitantes. Localiza-se junto à fronteira espanhola e nos limites com a cidade de Vila Real. Braga é a terceira maior cidade e uma das mais antigas do país, contando com mais de 2000 anos de história como cidade. É conhecida como “Cidade dos Arcebispos”, devido ao fato dos detentores dos títulos eclesiásticos, durante quase sete séculos, terem sido senhores da localidade, pois detinham o poder administrativo da cidade e adjacências. É considerada, portanto, um dos maiores centros religiosos do país, refletindo-se a partir das inúmeras igrejas, dos monumentos presentes e da comemoração da Semana Santa, um dos acontecimentos mais grandiosos e famosos de Portugal.

A parte antiga da cidade é bastante imponente, embora a indústria, o comércio e a Universidade (Universidade do Minho) tenham dado origem a um estilo de vida mais moderno. A cidade conta com inúmeras oportunidades de entretenimento, como a sua animação noturna, teatros, exposições, museus, etc. Neste âmbito, a tradição, cultura e religião se entrosam com a indústria tecnológica e a vida universitária.

A Universidade do Minho (UMinho) foi fundada em 1973 e está inserida no denominado grupo das “Novas Universidades”, que veio modificar o panorama do ensino superior em Portugal. A Universidade do Minho, por estar entre as mais prestigiadas instituições de ensino superior do país, vem se destacando, também, no cenário internacional.

²³ Dados informados pela Divisão de Relações Internacionais (DRI) da Universidade de Coimbra (2015).

²⁴ Fontes (2011): INE, PORDATA.

Conforme o depoimento do Professor Doutor António M. Cunha (2014):

A Universidade do Minho (UMinho) tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade (<http://www.crup.pt/pt/crup/membros/universidade-do-minho>).

A instituição foi a primeira universidade portuguesa a publicar o seu relatório de sustentabilidade. Uma das características marcantes da instituição está em suas parcerias com diversos agentes sociais, principalmente no polo econômico, produtivo e cultural. Deste modo, está aberta ao mundo como um espaço multicultural e multilinguístico, fazendo com que seja reconhecida como projeto inovador aos níveis pedagógico, de investigação e de intervenção social (www.uminho.pt).

No ano letivo de 2014/2015 foi frequentada por cerca de 18.000 alunos. Conta com 02 polos, 11 departamentos, 32 centros de investigação, 53 cursos de graduação e 40 cursos de pós-graduação (sem contar os mestrados integrados) (www.uminho.pt). A instituição também acolhe estudantes de várias nacionalidades, especialmente os brasileiros. No ano letivo de 2014/2015, estavam matriculados 14.464 estudantes de nacionalidade portuguesa e 663 estudantes de nacionalidade brasileira²⁵.

O conselho de gestão e o conselho de ação social da Universidade fornecem aos estudantes alojamentos, bibliotecas, internet, serviços de alimentação, apoio médico e psicológico, apoio às atividades desportivas e culturais, etc (www.uminho.pt).

Assim como a maioria das instituições de ensino superior portuguesas, a Universidade do Minho, através do seu Instituto de Educação, possui uma parceria de cooperação que atualmente tem garantido progressivamente a formação pós-graduada e de estágios científicos para brasileiros. A cooperação, diante da mobilidade docente e discente, estende-se também aos projetos de investigação comuns, quando se desenvolvem pesquisas de natureza transcultural Portugal/Brasil (<https://www.ie.uminho.pt/pt>).

²⁵ Dados informados pelos Serviços Acadêmicos e Divisão de Pós-Graduação da Universidade do Minho (2015).

A Universidade do Minho, para além da sua moderna infraestrutura, tem origem numa herança histórica, ancorada na fundação dos povos portugueses. Por esse motivo, a instituição carrega toda a tradição académica milenar de ordem religiosa da cidade de Braga, sendo representada desde as festividades da cidade aos trajes académicos ²⁶.

Assim, observamos que as Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho possuem como característica comum o abrigo de estudantes de diferentes nacionalidades. Trata-se de ambientes bem diferentes, porém com contextos pluriculturais, onde os estudantes internacionais partilham do mesmo meio académico. É neste cenário pluricultural que a comunicação, os relacionamentos lusófonos e as representações sociais recíprocas são desenvolvidas.

4.7 Estratégias de ação

Em primeiro lugar, buscamos facultar, em nossos encontros, um espaço de acolhimento e aproximação. Por isso, para o bom andamento dos trabalhos, foi importante proporcionar aos agentes implicados um espaço físico apropriado ao desenvolvimento das sessões por meio de um ambiente de diálogo.

Ao abrir as sessões de *Focus group*, foi necessário apresentar o tema e esclarecer todos os pontos envolvidos relativamente à pesquisa, bem como explicar as condições gerais e o modo de funcionamento das reuniões, as quais foram acompanhadas previamente por um questionário individual. Neste sentido, a fim de criar uma atmosfera de descontração e um bom desenvolvimento dos trabalhos, foi servido um *coffe break* aos sujeitos envolvidos.

Em cada um dos encontros, contamos com o apoio de um colega, que se colocou numa posição imparcial, ficando responsável somente pelas gravações de áudio e vídeo, assim como do controle da hora de início e fim dos trabalhos. Já o papel de mediadora, respectivamente às questões em debate, coube à própria investigadora.

²⁶ Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

A estratégia desta discussão focalizada em grupo foi constituir um ambiente crítico e transformador, onde a auscultação e a troca de experiências pudessem se tornar um enriquecimento para além do propósito de nossa pesquisa, e trazer um momento de reflexão e compreensão para todos os envolvidos. Contudo, tínhamos como objetivo incitar e proporcionar uma atmosfera adequada à discussão individual e em grupo sobre os temas referidos.

Para além do questionário, como recurso qualitativamente complementar e provocativo ao *Focus group*, também aplicamos uma dinâmica individual anônima²⁷, que serviu como uma questão aberta, na qual buscamos conhecer a imagem generalizada que os estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, possuem uns dos outros. Neste sentido, procuramos estimular os participantes de maneira que as representações sociais mútuas do cotidiano pudessem se tornar visíveis e possivelmente discutidas.

4.8 Questionário

No presente estudo, a técnica do questionário funcionou como instrumento complementar e provocativo ao *Focus group*. O recurso utilizado foi composto por variáveis quantitativas categóricas ou atributivas qualitativas, que pretendem traduzir e operacionalizar em números, observações ou características. São ainda classificadas como variáveis discretas, pois assumem valores pertencentes a um conjunto enumerável e finito de números não negativos (Rauen, 2012).

Na área das Ciências Humanas, geralmente, a vertente qualitativa procura enfatizar as subjetividades e processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (Veiga & Gondim, 2001). Logo, optamos por analisar apenas os valores descritivos das variáveis quantitativas, através dos quais procuramos, a partir de dados numéricos descritivos, extrair dados qualitativos.

²⁷ Foi solicitado aos participantes que indicassem, em um minuto, cinco palavras ou adjetivos que representasse o brasileiro ou o português. Tais respostas foram reservadas e analisadas pela investigadora posteriormente.

O questionário é composto por questões fechadas e abertas, onde empregamos a escala nominal e ordinal. A aplicação do questionário foi administrada e assistida diretamente pela investigadora.

Como a presente investigação é de caráter exploratório e envolve uma abordagem interpretativa, o questionário foi empregado como uma ferramenta para alcançar a compreensão sobre determinadas percepções dos sujeitos da pesquisa. Tal instrumento foi aplicado em duas versões, porém com o estabelecimento de uma correlação entre eles: questionário 1 – estudantes brasileiros (anexo I) e questionário 2 - estudantes portugueses (anexo II), sendo apenas adequados de acordo com a necessidade em alcançar respostas específicas referente a determinado grupo.

O questionário abrange duas partes distintas: na primeira, do ponto de vista sociodemográfico, buscamos identificar os respondentes com o intuito de caracterizar os sujeitos da pesquisa; na segunda parte, procuramos perceber como desenvolvem-se suas relações interpessoais, no contexto acadêmico português. Assim, pretendemos conhecer os participantes e compreender as relações significativas a serem reveladas no *Focus group*.

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, optamos por considerar uma hipótese geral e uma hipótese específica que encontram-se ligadas ao questionário. Tais hipóteses também funcionaram como uma diretriz para o debate nas diferentes sessões de *Focus group*. Deste modo, apresentamos a hipótese geral, que abrange ambos os questionários, e a hipótese específica, que corresponde, particularmente, ao questionário dos brasileiros e dos portugueses.

Hipótese geral:

“Os alunos brasileiros e portugueses sentem alguma dificuldade em se relacionar uns com os outros no contexto acadêmico português.”

Hipóteses específicas:

Grupo dos brasileiros: “Os alunos brasileiros podem vivenciar algum tipo de situação de preconceito ou discriminatória em sua trajetória em Portugal”.

Grupo dos portugueses: “Os alunos portugueses consideram que os alunos brasileiros podem encontrar dificuldades em seus relacionamentos na sua trajetória em Portugal”.

As hipóteses foram construídas com base em estudos diversos, os quais serviram como fundamento teórico para a reflexão acerca da questão das identidades e das representações sociais relativamente às minorias. Dentre estes buscamos inspiração, principalmente, na tese de doutorado de Rosa Cabecinhas intitulada: *Racismo e Etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias* (2002); na tese de doutorado intitulada: *Cárcere público: processos de exotização entre Brasileiros no Porto* (2003), de Igor José de Renó Machado; na tese de doutorado intitulada: *Identidade e Lusofonia nas representações sociais de portugueses e de africanos* (2004), de Joaquim Pires Valentim; na tese de doutorado intitulada: *As representações nas vossas cabeças: sobre o estereótipo midiático da mulher brasileira no imaginário português* (2015), de Simone Formiga, entre outras pesquisas, que constituíram uma mais valia para o desenvolvimento da parte prática desta investigação.

4.9 A prática do *Focus Group*

No primeiro momento, construímos um guião de entrevistas, isto é, um roteiro de discussão com questões abertas para o *Focus Group*. Na prática, foram elaborados três guiões: um para o grupo dos alunos brasileiros (anexo IV), outro para o grupo dos alunos portugueses (anexo V) e, por último, um para o grupo misto, que contou com a participação de alunos de ambas as nacionalidades (anexo VI), pertencentes às Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho. Com efeito, pretendemos, a partir dos debates em contexto dos diferentes *Focus group*, produzir dados para serem submetidos à análise, proporcionando a verificação dos objetivos e problemáticas desta investigação.

As questões orientadoras foram elaboradas através de tópicos/perguntas abertas e não dirigidas, as quais buscamos, em torno das opiniões pessoais e em grupo, discutir sobre os temas principais da nossa pesquisa (a imagem e representações sociais recíprocas dos brasileiros e portugueses, as diversidades culturais e linguísticas entre Brasil e Portugal, como

também as questões relacionadas com a ideia de Lusofonia) entre outros assuntos que surgiram a partir destes debates.

Tais abordagens foram consideradas fundamentais para a compreensão acerca da comunicação, experiências e relações interpessoais dos estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho. Assim, pretendemos ter uma visão aprofundada sobre a identidade, a Lusofonia e as representações sociais recíprocas no ambiente acadêmico português.

Dentro desta perspectiva, através de (9) nove *Focus group*, buscamos possibilitar aos agentes envolvidos na pesquisa a partilha de vivências, conhecimentos, impressões, ideais e, até mesmo, sentimentos e emoções, fazendo com que as discussões fluíssem de forma livre e espontânea. As sessões foram realizadas no período correspondente aos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016 (27/03/2015 à 03/03/2016). A duração das sessões variou entre uma e duas horas e ocorreram dentro das próprias instalações das instituições e em associações de estudantes.

Os grupos formados foram compostos por, no máximo, dez participantes, os quais eram universitários de nacionalidade brasileira e portuguesa, e ainda constituímos um grupo com ambas as nacionalidades. A estratégia de juntar estudantes de duas nacionalidades foi considerada relevante, uma vez que, em termos de resultados, os sujeitos poderiam ter experiências diversas, em especial quando confrontados com a opinião dos outros estudantes de nacionalidade diferente.

Ao todo, foram realizadas (3) três sessões de *Focus group*: a primeira teve lugar na Universidade de Aveiro, a segunda na Universidade de Coimbra e a terceira na Universidade do Minho. Os detalhes referentes aos elementos participantes, duração de cada sessão e outras informações encontram-se nos quadros a seguir.

Quadro 4. 4:
Realização do *Focus group* na Universidade de Aveiro

Grupos	Data da Realização	Duração	Representantes	Total Participantes
A	27/02/2015	2h07m14s	Brasileiros	10
B	12/03/2015	1h28m44s	Portugueses	7
A/B	17/04/2015	2h04m30s	Brasileiros e Portugueses	10

As diferentes sessões de *Focus group*, decorrentes na Universidade de Aveiro, se realizaram no Departamento de Línguas e Culturas e foram constituídas, em sua maioria, pelo número máximo estipulado de participantes (brasileiros e portugueses).

Na reunião com o grupo misto (Grupo A/B), contamos com a presença de cinco estudantes brasileiros, os quais já haviam participado anteriormente. Já no caso dos portugueses, registramos a presença de dois integrantes novos, que ainda não haviam participado das sessões.

Quadro 4. 5:
Realização do *Focus group* na Universidade de Coimbra

Grupos	Data da Realização	Duração	Representantes	Total Participantes
E	20/05/2015	1h26m55s	Brasileiros	8
F	22/01/2016	1h12m26s	Portugueses	6
C/G	27/05/2015	1h25m58s	Brasileiros e Portugueses	8

As diferentes sessões de *Focus group*, decorrentes na Universidade de Coimbra, aconteceram no Departamento de Letras, na Casa da Lusofonia e no Instituto Superior Miguel Torga.

Os dois primeiros encontros, compostos por alunos brasileiros (Grupo C) e por alunos portugueses (Grupo D), não atingiram o número mínimo de participantes. Contudo, não foram desconsiderados em sua totalidade, uma vez que estes estudantes compareceram e

responderam aos questionários propostos. Sendo assim, a alternativa foi a realização de novas reuniões (Grupo E e Grupo F), nas quais os objetivos do *Focus group* foram satisfeitos.

No encontro do grupo misto (Grupo C/G), constituído por estudantes brasileiros e portugueses, contamos com a presença de três alunos brasileiros (Grupo C) que já haviam participado anteriormente, incluindo um novo aluno. Já no caso dos alunos portugueses (Grupo G), todos participaram pela primeira vez.

Quadro 4. 6:
Realização do *Focus group* na Universidade do Minho

Grupos	Data da Realização	Duração	Representantes	Total Participantes
H	18/11/2015	1h27m38s	Brasileiros	7
I	03/03/2016	58m47s	Portugueses	6
J/L	25/11/2015	1h26m43s	Brasileiros e Portugueses	6

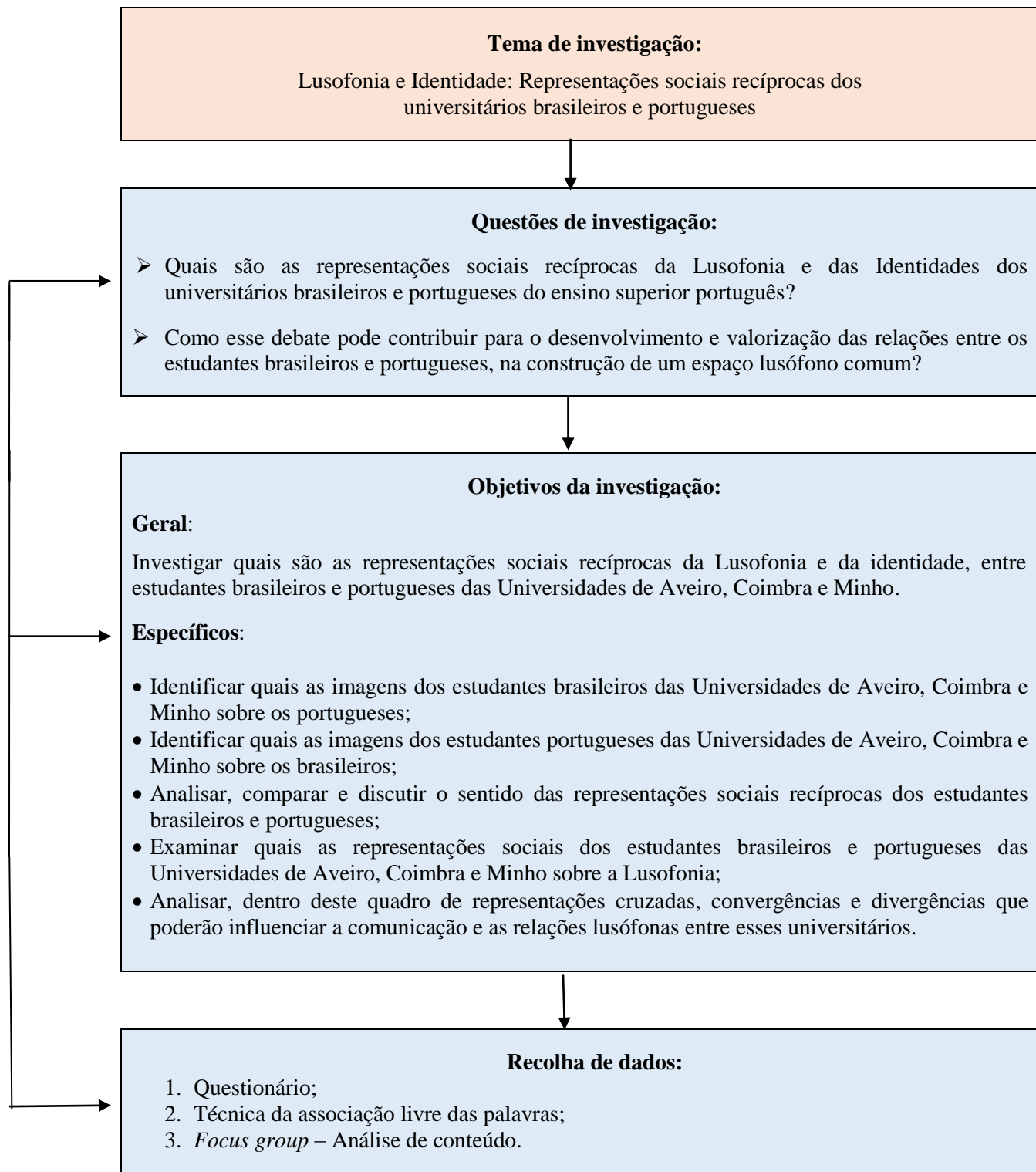
No que diz respeito a Universidade do Minho, as diferentes sessões de *Focus group* decorreram no Departamento de Comunicação. Neste caso, todos os alunos brasileiros e portugueses participaram uma única vez em cada grupo.

Ao observarmos os quadros apresentados, é possível notar que as reuniões de *Focus group* efetivadas foram coerentes quanto ao número de participantes e duração das discussões, apesar dos grupos realizados na Universidade do Minho terem envolvido um número menor de participações.

Com efeito, também constatamos que a presença feminina em nossa pesquisa é maioritária. O que indica que a análise dos dados pode apontar para conteúdos específicos, sobretudo aqueles relacionados com as questões de gênero.

4.10 Diagrama da investigação

Figura 4. 7:
Diagrama da investigação



Capítulo V – Representações recíprocas de alunos brasileiros e portugueses:

Estudo empírico

5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Visando atingir a diversidade no que diz respeito às experiências pessoais e pontos de vista distintos, buscamos envolver nesta investigação sujeitos de gêneros, idades, estados civis, habilitações e áreas de estudo diversos.

No quadro 5.1.1 apresentamos os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa, no total de 64 (sessenta e quatro) sujeitos: estudantes brasileiros (33) e portugueses (31), regularmente matriculados e a frequentarem os programas de mestrado e doutorado das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Quadro 5. 1.1
Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Características	Brasileiros	Portugueses
Idade	21 a 50 anos	21 a 50 anos
Gênero	Mulheres - 22 Homens - 11	Mulheres - 20 Homens - 11
Estado Civil	Solteiros - 23 Casados - 3 Separados - 3 Co-habites - 3 União estável - 1	Solteiros - 22 Casados - 5 Separados - 0 Co-habites - 4 União estável - 0
Habilitação	Doutorado - 26 Mestrado – 7	Doutorado - 18 Mestrado - 13
Área de estudo	Ciências Humanas - 28 Ciências Exatas - 4 Ciências Biomédicas - 1	Ciências Humanas - 20 Ciências Exatas - 11 Ciências Biomédicas - 0
Estatuto	Estudante a tempo inteiro - 29 Estudante trabalhador - 2 Estudante trabalhador temporário - 2	Estudante a tempo inteiro - 23 Estudante trabalhador - 8 Estudante trabalhador temporário - 0
Bolsa de estudos	Com bolsa - 12 Sem bolsa - 21	Com bolsa - 11 Sem bolsa - 20

Conforme os dados expostos no quadro acima, foi possível verificar que as idades dos sujeitos da pesquisa variam dos 21 aos 50 anos. O grupo é representado, maioritariamente, por mulheres (67,2%) e, minoritariamente, por homens (32,8%), sendo grande parte dos sujeitos solteiros (70,3%). 78,8% dos brasileiros estão matriculados no doutorado e 21,2% no mestrado, sendo que, 54,8% no caso dos portugueses frequentam o doutorado e 45,3% o mestrado. 78% dos sujeitos da pesquisa pertencem à área das Ciências Humanas e 22% às Ciências Exatas. 68,7% estudam a tempo inteiro e 64% dos sujeitos não possuem bolsa de estudos.

Assim, o grupo que investigamos, bastante heterogêneo, é composto predominantemente por sujeitos com idades compreendidas entre os 30 e 40 anos, mulheres, solteiras, por doutorandas e por alunos da área das Ciências Humanas. A maioria é estudantes a tempo inteiro e sem bolsas de estudo.

A partir daqui, buscamos mostrar, em cada universidade, como se caracteriza o grupo de alunos que foram objeto desta pesquisa.

Quadro 5. 1.2
Idade

		Nacionalidade		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Idade		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro		21-30		2	20	6	66,6	8	42
		31-40		5	50	2	22,2	7	36,8
		< 50		3	30	1	11	4	21,2
		Total		10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra		21-30		4	30,7	10	77	14	53,8
		31-40		7	53,8	2	15,5	9	34,6
		< 50		2	15,5	1	7,5	3	11,6
		Total		13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho		21-30		2	20	3	33,3	5	26,3
		31-40		4	40	5	55,5	9	47,4
		< 50		4	40	1	11	5	26,3
		Total		10	100%	9	100%	19	100%
Total				33		31		64	

No quadro 5.1.2 podemos verificar que os estudantes portugueses (com idades compreendidas entre 21 e 30 anos), apresentam uma moda de idades inferior aos estudantes brasileiros (com idades entre 31 e 40 anos), com exceção da Universidade do Minho, onde os portugueses apresentam idade superior (31 a 40 anos)²⁸.

Quadro 5. 1.3
Gênero

<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Gênero</div> <div>Nacionalidade</div> </div>		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Feminino	5	50	6	66,7	11	58
	Masculino	5	50	3	33,3	8	42
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Feminino	8	61,5	8	61,5	16	61,5
	Masculino	5	38,5	5	38,5	10	38,5
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Feminino	9	90	6	66,7	15	79
	Masculino	1	10	3	33,3	4	21
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

No quadro 5.1.3 podemos verificar que na Universidade de Aveiro a representatividade de alunos brasileiros do gênero feminino e masculino é idêntica. Já nas Universidades de Coimbra e Minho a presença feminina é maioritária. No que se refere aos sujeitos portugueses, a representatividade feminina é predominante em todas as instituições envolvidas, sendo que o grupo que investigamos na Universidade de Coimbra, se comparado aos demais, ter suscitado maior adesão masculina.

28 O fato dos participantes brasileiros, em sua maioria, terem idade superior aos portugueses pode estar relacionado com o encurtamento da obtenção do título de graduação do sistema pós-Bolonha, em que os alunos portugueses estão inseridos. O Processo Bolonha foi assinado em 1999 por 29 países da União Europeia, onde foi estabelecido um Espaço Europeu de Ensino Superior comum, com o propósito de promover a reforma política dos sistemas de Ensino Superior dos países signatários do acordo, desembocando numa reorganização dos graus e diplomas, contrato de estudos, escala europeia de comparabilidade de classificações, redução dos sistemas de crédito ECTS, entre outros aspectos

(https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=processo%20de%20bolonha%20na%20u.porto%20-%20mudan%c3%a7a%20de%20paradigma).

Como já apontado no capítulo IV, a escolha dos sujeitos não foi definida por qualquer tipo de restrição. Solicitamos sim, a participação voluntária de mestrandos e doutorandos brasileiros e portugueses, independente do gênero, da idade e do estado civil. Contudo, observamos que as mulheres se mostraram mais receptivas e prontas a colaborar com a presente investigação.

Quadro 5.1.4
Estado Civil

<div>Nacionalidade</div> <div>Estado Civil</div>		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Solteira (o)	8	80	6	66,6	14	73,8
	Casada (o)	0	0	1	11,2	1	5,2
	Separada (o)	0	0	0	0	0	0
	Co-habites	1	10	2	22,2	3	15,8
	União estável	1	10	0	0	1	5,2
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Solteira (o)	6	46	11	84,6	17	65,3
	Casada (o)	3	23	1	7,7	4	15,5
	Separada (o)	2	15,5	0	0	2	7,6
	Co-habites	2	15,5	1	7,7	3	11,6
	União estável	0	0	0	0	0	0
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Solteira (o)	9	90	5	55,5	14	73,8
	Casada (o)	0	0	3	33,3	3	15,8
	Separada (o)	1	10	0	0	1	5,2
	Co-habites	0	0	1	11,2	1	5,2
	União estável	0	0	0	0	0	0
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

Conforme demonstrado no quadro 5.1.4, é possível observar que grande parte dos sujeitos da pesquisa são solteiros (70,3%). Todavia, no que se refere aos alunos portugueses, verificamos que o número de solteiros na Universidade de Coimbra é mais expressivo (84,6%). Enquanto na Universidade do Minho, o número de estudantes brasileiros solteiros é tendencialmente maior (90%), se comparado com as demais instituições.

Quadro 5.1.5
Habilitação académica

<div> <div>Nacionalidade</div> <div>Habilitação</div> </div>		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Mestrado	4	40	4	45	8	47,2
	Doutorado	6	60	5	55	11	52,8
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Mestrado	1	7,7	6	45	7	27
	Doutorado	12	92,3	7	55	19	73
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Mestrado	2	20	3	33,3	5	26,3
	Doutorado	8	80	6	66,6	14	73,6
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

De acordo com o quadro 5.1.5, o número total de doutorandos, se comparado ao número total de mestrados, é consideravelmente maior (67%), sendo mais elevado o número de doutorandos brasileiros, conforme já exposto no quadro 5.1.1.

Quadro 5. 1.6
Área de estudos

<div> <div>Nacionalidade</div> <div>Área de estudos</div> </div>		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Ciências Humanas	7	70	4	44,4	11	58
	Ciências Exatas	2	20	5	55,5	7	36,8
	Ciências Biomédicas	1	10	0	0	1	5,2
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Ciências Humanas	11	84,6	7	53,8	18	69,2
	Ciências Exatas	2	15,4	6	46,2	8	30,8
	Ciências Biomédicas	0	0	0	0	0	0
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Ciências Humanas	10	100	9	100	19	100
	Ciências Exatas	0	0	0	0	0	0
	Ciências Biomédicas	0	0	0	0	0	0
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

Apesar do convite para participação voluntária de estudantes brasileiros e portugueses na pesquisa ter sido extensivo a todas as áreas do conhecimento, nas referidas universidades, verificamos, conforme demonstra o quadro 5.1.6, que a maioria dos participantes são de áreas pertencentes às Ciências Humanas e Sociais, com um valor total de 78%.

Quadro 5. 1.7
Regime/Estatuto de estudo

<div>Nacionalidade</div> <div>Regime/Estatuto</div>		Brasileiros		Portugueses		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Estudante a tempo inteiro	7	70	8	88,8	15	79
	Estudante trabalhador	2	20	1	11	3	15,8
	Estudante trabalhador temporário	1	10	0	0	1	5,2
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Estudante a tempo inteiro	12	92,3	7	53,8	19	73
	Estudante trabalhador	0	0	6	46,2	6	23,2
	Estudante trabalhador temporário	1	7,7	0	0	1	3,8
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Estudante a tempo inteiro	10	100	8	88,8	18	94,8
	Estudante trabalhador	0	0	1	11	1	5,2
	Estudante trabalhador temporário	0	0	0	0	0	0
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

No quadro 5.1.7 podemos observar que grande parte dos alunos que integram o grupo representativo dedicam-se exclusivamente aos estudos (68,7%)²⁹. A Universidade de Coimbra, se comparada às demais universidades, destaca-se por ter um número maior de estudantes portugueses trabalhadores.

²⁹ Apesar de não intentarmos verificar a situação econômica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, observamos apenas que os participantes, de ambas as nacionalidades, mantêm-se como estudantes a tempo inteiro (com dedicação exclusiva), condição que pode ser suportada a partir de diversos meios: bolsa de estudos, licença remunerada, serviço de ação social ao estudante, apoio familiar, etc.

Quadro 5.1.8
Bolsa de estudos

	Nacionalidade e Instituição Bolsa	Brasileiros (CAPES/CNPQ/ FCT)		Portugueses (FCT)		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade de Aveiro	Sim	3	30	4	44,4	7	36,8
	Nenhuma até a data	7	70	5	55,6	12	63,2
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Universidade de Coimbra	Sim	6	46	3	23	9	34,6
	Nenhuma até a data	7	54	10	77	17	65,4
	Total	13	100%	13	100%	26	100%
Universidade do Minho	Sim	3	30	4	44,4	7	36,8
	Nenhuma até a data	7	70	5	55,6	12	63,2
	Total	10	100%	9	100%	19	100%
Total		33		31		64	

Segundo o quadro 5.1.8, 64% dos sujeitos implicados na pesquisa não possuem bolsa de estudos. Já 34% se beneficiam de financiamentos da CAPES/CNPQ (Brasil) ou FCT (Portugal). O maior número de brasileiros com bolsa de estudos estão vinculados à Universidade de Coimbra, e de portugueses à Universidade de Aveiro e Minho, em igual proporção.

A variável a seguir surge não por razões econômicas ou sociais específicas, mas dado o fato do Brasil ser um país de grandes dimensões, sendo considerado relevante identificar a proveniência geográfica, por região e estado, dos sujeitos brasileiros implicados na pesquisa.

Quadro 5.1.9
Origem dos estudantes brasileiros por região

	Região	Sujeitos brasileiros	
		Nº	%
Universidade de Aveiro	Norte	0	0
	Sul	0	0
	Centro Oeste	0	0
	Sudeste	6	60
	Nordeste	4	40
	Total	10	100%
Universidade de Coimbra	Norte	0	0
	Sul	1	7,6
	Centro Oeste	4	30,8
	Sudeste	4	30,8
	Nordeste	4	30,8
	Total	13	100%
Universidade do Minho	Norte	0	0
	Sul	2	20
	Centro Oeste	0	0
	Sudeste	4	40
	Nordeste	4	40
	Total	10	100%
Total		33	

O quadro 5.1.9 faz menção à procedência dos alunos de regiões específicas do Brasil. Como podemos observar, o maior número de participantes brasileiros é oriundo da região sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), somando um total de 42,4%. O segundo maior grupo (36,3%) vem de regiões do nordeste brasileiro (Bahia, Maranhão e Paraíba).

Por último apresentamos os quadros 5.1.10 e 5.1.11, que fazem referência ao ano de entrada e ao tempo de permanência dos sujeitos brasileiros em Portugal.

Quadro 5. 1.10
Ano de entrada dos estudantes brasileiros em Portugal

Ano de entrada	Total	%
2015	4	12
2014	7	21,2
2013	6	18
2012	7	21,2
2011	4	12
2010	1	3,2
2009	2	6
2008	1	3,2
2006	1	3,2
	33	100%

No quadro acima, podemos observar que 42,4% destes sujeitos chegaram ao país nos anos de 2012 e 2014. A variável referente ao ano de entrada e o período de estadia dos brasileiros em Portugal é considerado um dado essencial nesta investigação, uma vez que o processo de adaptação e integração³⁰ tende a mudar em função do tempo de permanência no país de acolhimento.

³⁰ O choque cultural e o processo de adaptação no novo contexto de imigração envolve mudanças, no âmbito dos quais se reavaliam papéis sociais, questiona-se valores, costumes e a própria identidade (incluindo uma nova identidade “estabelecida”, a de estrangeiro/imigrante) (Wulfhorst, 2011, 2014).

Quadro 5. 1.11
Tempo de permanência dos estudantes brasileiros
em Portugal (até 2015)

	Ano de chegada	Anos de Permanência	Nº	%
Universidade de Aveiro	2014	1	3	30
	2013	2	2	20
	2012	3	2	20
	2009	6	2	20
	2006	9	1	10
	Total		10	100%
Universidade de Coimbra	2014	1	3	23
	2013	2	2	15,4
	2012	3	4	30,7
	2011	4	2	15,4
	2010	5	1	7,7
	2008	7	1	7,7
	Total		13	100%
Universidade do Minho	2015	<1	4	40
	2014	1	1	10
	2013	2	2	20
	2012	3	1	10
	2011	4	2	20
	Total		10	100%
Total			33	

Conforme demonstra o quadro 5.1.11, 48,5% dos sujeitos brasileiros estão em Portugal há mais de dois anos. Entre estes, destacam-se maioritariamente os alunos da Universidade de Coimbra. Já a maioria dos sujeitos brasileiros da Universidade do Minho, se comparados com os das demais instituições, encontram-se no país há menos de um ano.

Ao levar em consideração o complexo processo de transformações experienciado pelos imigrantes, o qual envolve fatores socioculturais, econômicos e psicológicos, como aponta o estudo de Cristina Wulforth (2014), podemos inferir que os sujeitos brasileiros implicados na pesquisa estão a vivenciar/experienciar diferentes níveis de adaptação no contexto acadêmico português (dependendo do tempo de estadia em Portugal). Segundo a autora supracitada, existem 04 (quatro) estágios que os estrangeiros, comumente, vivenciam em um processo adaptativo migratório:

- O primeiro é conhecido como *honeymoon* (fase do deslumbramento): algo parecido com a percepção do turista diante do novo e do estimulante, uma vontade de explorar o desconhecido e até mesmo uma certa ilusão sobre a realidade;
- O segundo é chamado de *emptiness*: o imigrante experimenta a realidade de fato, a pressão da adaptação intercultural e o sentimento de não pertença. Neste estágio a sensação de desconforto e os desafios de uma nova vida apresentam-se como resultado da experiência, que não condiz com a expectativa. Tais aspectos, normalmente, estão engajados aos padrões negativos sobre a nova cultura/povo/clima e a comunicação, ao mesmo tempo que o indivíduo procura justificativas para confirmar essa percepção;
- O terceiro é conhecido como *conforming*: quando se compreende melhor a nova cultura. Neste momento os laços de suporte e a identidade são construídos e fortificados, revelando-se os ganhos e trocas da experiência migratória;
- O último estágio é a *aculturação*: quando muitos aspectos da nova cultura se tornam “naturais e prazerosos”, embora dificilmente isso mude o *status* de “estrangeiro” e não “pertencente”. Esta fase não significa um abandono de referências anteriores, mas um equilíbrio e transformações diversas.

Isso quer dizer que, durante o percurso migratório o estrangeiro, estudante ou não, pode vir a confrontar-se com diversas peculiaridades e transições. Ou seja, somente após algum tempo de permanência no país de acolhimento é que este indivíduo conseguirá ultrapassar os inevitáveis aspectos negativos da experiência de aculturação.

5.2 O questionário

O questionário³¹, conforme exposto no item 4.8, foi constituído por um conjunto de questões de natureza quantitativa, cujas respostas também foram objeto de uma análise qualitativa, sendo aplicado precedentemente às discussões promovidas em contexto de *Focus group*. Como recurso complementar e sugestivo, o questionário serviu para identificarmos os participantes e para percebermos num primeiro momento como se desenvolvem as relações entre estudantes brasileiros e portugueses, no ambiente acadêmico português.

Assim, de uma forma sintética, apresentamos os resultados a que chegamos, primeiramente analisando as respostas dos universitários portugueses e, logo após, dos universitários brasileiros.

Começamos por saber se os sujeitos portugueses implicados na pesquisa já haviam estado no Brasil. Os resultados referentes a esta questão foram os seguintes:

Quadro 5. 2.1
Questão 1: a) Alguma vez já esteve no Brasil?

Quadro geral Sujeitos portugueses			
Sim	Não	Nunca pensei nisso	Total
4	26	1	31

De acordo como o quadro 5.2.1, é possível observar que a maioria dos sujeitos portugueses nunca esteve no Brasil (27), e apenas um número muito reduzido destes estudantes já lá esteve (04).

Este indicativo significa que a visão e interpretações destes sujeitos sobre o Brasil são imaginárias, ou seja, suas percepções partem de configurações partilhadas no cotidiano coletivo português, através da mídia, do contato nas universidades, do convívio com colegas e comunidade em geral.

³¹ Composto por questões fechadas e abertas, foi destinado, quer a estudantes brasileiros (conforme anexo I), quer a estudantes portugueses (conforme anexo II).

A seguir, procuramos ainda saber se os resultados se apresentam de forma diversa nas respostas dos participantes portugueses de diferentes universidades.

Quadro 5. 2.2
Questão 1: a) Alguma vez já esteve no Brasil?
Distribuição por Universidade

	Sim	Não	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	3	6	0	9
Universidade de Coimbra	0	12	1	13
Universidade do Minho	1	8	0	9
Total	4	26	1	31

Segundo o quadro 5.2.2, a maior parte dos estudantes portugueses que já esteve no Brasil é da Universidade de Aveiro (03). Embora tal valor seja reduzido, a presença dos alunos que já estiveram no Brasil foi considerada importante na análise das suas respostas em contexto de *Focus group* e, até mesmo, no modo como estes sujeitos em alguns momentos conduziram a discussão juntos dos colegas que não conhecem de todo o país. Quisemos também saber se estes sujeitos escolheriam o Brasil como destino académico. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 5. 2.3
Questão 1: b) Você escolheria o Brasil como destino para estudar?

Quadro geral Sujeitos portugueses			
Sim	Não	Nunca pensei nisso	Total
17	0	14	31

Conforme o quadro 5.2.3, 17 estudantes portugueses escolheriam o Brasil como destino académico, enquanto 14 sujeitos nunca pensaram sobre o assunto. Este indicativo significa que o Brasil pode ser visto por alguns sujeitos portugueses mais como um destino turístico do que para fins de estudos.

Com efeito, desagregamos também estes resultados por universidade.

Quadro 5. 2.4
Questão 1: b) Você escolheria o Brasil como destino para estudar?
Distribuição por Universidade

	Sim	Não	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	7	0	2	9
Universidade de Coimbra	6	0	7	13
Universidade do Minho	4	0	5	9
Total	17	0	14	31

No quadro 5.2.4, verificamos que a maioria dos estudantes portugueses que escolheriam o Brasil como destino académico encontram-se na Universidade de Aveiro (07), seguidamente da Universidade de Coimbra (06). Todavia, dos 14 sujeitos que nunca pensaram sobre o assunto, metade é da Universidade de Coimbra (07).

Já nos quadros seguintes, apresentamos os resultados do questionário dirigido aos estudantes brasileiros. A partir de uma questão aberta, quisemos conhecer as razões pelas quais estes sujeitos escolheram Portugal como destino académico.

Quadro 5. 2.5
Questão 1: a) Razão pela qual escolheu Portugal como destino para estudar

Quadro geral Sujeitos brasileiros	
Categorias	Nº respostas
Facilidade da língua	10
Qualidade e reconhecimento da Universidade	6
Conhecer outra cultura	5
Tradição na área dos estudos	4
Qualidade e reconhecimento da área e curso	4
Linha de pesquisa	2
Motivos pessoais	1
Outros	1
Total	33

Segundo o quadro 5.2.5, verificamos que a facilidade da língua (10) sobressai como um dos principais motivos dos sujeitos brasileiros para escolher Portugal como destino acadêmico, logo após surge a qualidade e reconhecimento da universidade (06), e o desejo de conhecer outra cultura (05). Tais resultados revelam que, para além da língua comum, a qualidade internacional do Ensino Superior Português, bem como a cultura portuguesa, são razões consideradas relevantes para estes sujeitos.

Buscamos conhecer também quais as motivações que levaram os sujeitos brasileiros implicados na pesquisa a escolherem as universidades em questão como destino acadêmico.

Quadro 5. 2.6
Questão 1: a) Razão pela qual escolheu Portugal como destino para estudar
Distribuição por Universidade

	Categorias	Nº respostas
Universidade de Aveiro	Facilidade da língua	4
	Qualidade e reconhecimento da área e curso	3
	Qualidade e reconhecimento da Universidade	2
	Conhecer outra cultura	1
	Outros	0
	Total	10
Universidade de Coimbra	Tradição na área dos estudos	4
	Qualidade e reconhecimento da Universidade	3
	Linha de pesquisa	2
	Conhecer outra cultura	2
	Qualidade e reconhecimento da área e curso	1
	Motivos pessoais	1
	Outros	0
	Total	13
Universidade do Minho	Facilidade da língua	6
	Conhecer outra cultura	2
	Qualidade e reconhecimento da Universidade	1
	Outros	1
	Total	10

No que concerne ao quadro 5.2.6, observamos que os alunos brasileiros da Universidade de Coimbra tendem a considerar, com mais frequência, a tradição na área dos estudos (04) e a qualidade e reconhecimento desta instituição (03) como as principais razões por terem escolhido Portugal como destino acadêmico. Os resultados parecem apontar para o

fato de que tais motivações podem estar relacionadas com o prestígio da Universidade de Coimbra – fatores históricos e a tradição acadêmica – são valorizados pelos brasileiros, pois ainda hoje se trata de uma das mais importantes e reconhecidas universidades portuguesas. Verificamos também que, dentre os interesses dos sujeitos brasileiros da Universidade de Coimbra, o fator linguístico não se destaca como nas demais instituições.

As questões apresentadas a seguir, foram formuladas com o intuito de estabelecermos um paralelo entre as respostas dadas pelos participantes brasileiros e portugueses. Neste propósito, buscamos compreender como se desenvolvem suas relações no contexto acadêmico português.

Quadro 5. 2.7

Questão 2: b) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos *portugueses*?

Respostas dos sujeitos brasileiros				
Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
3	15	12	3	33

Questão 2: b) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos *brasileiros*?

Respostas dos sujeitos portugueses				
Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
0	31	0	0	31

De acordo com quadro 5.2.7, verificamos que, enquanto os participantes portugueses são unânimes em afirmar que não sentem nenhuma dificuldade em relacionar-se com os alunos brasileiros, 03 dos sujeitos brasileiros declaram sentir dificuldades, ou algumas vezes (12), nos seus relacionamentos com os portugueses. Por outro lado, 15 participantes brasileiros consideram não ter nenhuma dificuldade neste aspecto ou nunca ter pensado (03) sobre o assunto.

Segundo apontam Andrade e Teixeira (2009), os estrangeiros do Ensino Superior, dado o choque cultural, podem vir a experimentar “dificuldade de adaptação, com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação”(p. 34), além de depararem-se com

outras dificuldades com as quais também necessitam lidar, como por exemplo: ausência de familiares, clima diferenciado e adaptação ao novo sistema de ensino, entre outros fatores.

De seguida, desagregamos estes resultados pelas três universidades em estudo.

Quadro 5. 2.8
Questão 2: b) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos *portugueses*?
Distribuição por Universidade
Sujeitos brasileiros

	Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	1	4	5	0	10
Universidade de Coimbra	2	4	5	2	13
Universidade do Minho	1	7	1	1	10
Total	4	15	11	3	33

Questão 2: b) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos *brasileiros*?
Distribuição por Universidade
Sujeitos portugueses

	Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	0	9	0	0	9
Universidade de Coimbra	0	13	0	0	13
Universidade do Minho	0	9	0	0	9
Total	0	31	0	0	31

No quadro 5.2.8, verificamos que, se comparada com as outras duas instituições, na Universidade do Minho o número de alunos brasileiros que afirmam não sentir dificuldade em relacionar-se com os portugueses é consideravelmente maior (07).

O fato dos participantes brasileiros da Universidade do Minho afirmarem não sentir dificuldade em relacionar-se com os estudantes portugueses pode estar relacionado com o tempo de permanência destes sujeitos em Portugal, haja vista que, como apresenta o quadro 5.1.11, estes encontram-se há menos tempo no país. Como já referido na descrição do quadro

citado, tais sujeitos podem estar a vivenciar o primeiro estágio do processo adaptativo migratório, nomeado por Wulforth (2014) como “honeymoon” (fase do deslumbramento).

No próximo quadro, quisemos ainda saber se os sujeitos implicados na pesquisa apreciam as culturas portuguesa e brasileira.

Quadro 5. 2.9
Questão 2: c) Gosta dos costumes e da cultura *brasileira*?

Respostas dos sujeitos portugueses				
Sim	Não	Razoavelmente	Nunca pensei nisso	Total
25	0	4	2	31

Questão 2: c) Gosta dos costumes e da cultura *portuguesa*?

Respostas dos sujeitos brasileiros				
Sim	Não	Razoavelmente	Nunca pensei nisso	Total
24	3	5	1	33

Segundo mostra o quadro 5.2.9, tanto os sujeitos portugueses (25) como os brasileiros (24) dizem maioritariamente gostar dos costumes e da cultura uns dos outros, sendo esta verificação interpretada como um aspecto relevante no contexto desta investigação.

Apesar dos sujeitos brasileiros estarem vivenciando estágios diferenciados do denominado processo adaptativo migratório, visto que o tempo de inserção de cada um deles no país e na nova cultura é bastante diferenciado (como demonstra o quadro 5.1.11), podemos considerar que sua apreciação sobre os costumes e a cultura portuguesa é bastante positiva.

A seguir, interessou-nos desagregar estes resultados para conhecer a opinião dos sujeitos da pesquisa por universidade.

Quadro 5. 2.10
Questão 2: b) Gosta dos costumes e da cultura *portuguesa*?
Distribuição por Universidade
Sujeitos brasileiros

	Sim	Não	Razoavelmente	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	7	1	2	0	10
Universidade de Coimbra	9	2	2	0	13
Universidade do Minho	8	0	1	1	10
Total	24	3	5	1	33

Questão 2: b) Gosta dos costumes e da cultura *brasileira*?
Distribuição por Universidade
Sujeitos portugueses

	Sim	Não	Razoavelmente	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	8	0	1	0	9
Universidade de Coimbra	10	0	2	1	13
Universidade do Minho	7	0	1	1	9
Total	25	0	4	2	31

De acordo com o quadro 5.2.10, apesar da opinião favorável, de ambos os grupos, acerca dos costumes e da cultura dos países em questão, percebemos que na Universidade de Coimbra, se comparada às demais instituições, sobresaem as respostas dos sujeitos brasileiros que afirmam não gostar (02) ou que gostam razoavelmente (02) da cultura portuguesa.

No quadro abaixo, buscamos verificar se os sujeitos implicados na pesquisa consideram que os brasileiros encontram dificuldades culturais ou vivenciam alguma situação de preconceito no ambiente acadêmico português.

Quadro 5. 2.11

Questão 2: c) Considera ter vivenciado algum episódio ou situação de preconceito ou discriminação na sua trajetória sob a forma de olhares, palavras indelicadas ou comportamentos reprováveis no meio acadêmico?

Respostas dos sujeitos brasileiros				
Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
15	11	7	0	33

Questão 2: c) Considera que os alunos brasileiros encontram dificuldades culturais (em manter seus valores e costumes) nos relacionamentos com seus pares, amigos e professores no meio acadêmico?

Respostas dos sujeitos portugueses				
Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
5	5	15	6	31

Segundo mostra o quadro 5.2.11, 15 dos sujeitos brasileiros afirmam já ter vivenciado situações de preconceito ou algumas vezes (07) experienciado esse tipo de situação, no contexto acadêmico português. Neste mesmo sentido, 05 dos sujeitos portugueses consideram que os brasileiros encontram dificuldades nos relacionamentos com seus pares, amigos e professores no meio universitário e outros 15 admitem que tal situação possa acontecer algumas vezes. É relevante porém observarmos neste contexto que, apesar da maioria dos sujeitos brasileiros declararem ter enfrentado situações de preconceito nos seus relacionamentos, 24 destes sujeitos afirmam gostar dos costumes e da cultura portuguesa (como indica o quadro 5.2.9).

Em seguida, quisemos ainda examinar estes resultados por universidade.

Quadro 5. 2.12

Questão 2: c) Considera ter vivenciado algum episódio ou situação de preconceito ou discriminação na sua trajetória sob a forma de olhares, palavras indelicadas ou comportamentos reprováveis, no meio acadêmico?

**Distribuição por Universidade
Sujeitos brasileiros**

	Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	7	2	1	0	10
Universidade de Coimbra	5	5	3	0	13
Universidade do Minho	3	4	3	0	10
Total	15	11	7	0	33

Questão 2: c) Considera que os alunos brasileiros encontram dificuldades culturais (em manter seus valores e costumes) nos relacionamentos com seus pares, amigos e professores no meio acadêmico?

**Distribuição por Universidade
Sujeitos portugueses**

	Sim	Não	Algumas vezes	Nunca pensei nisso	Total
Universidade de Aveiro	2	1	4	2	9
Universidade de Coimbra	2	4	5	2	13
Universidade do Minho	1	0	6	2	9
Total	5	5	15	6	31

De acordo com o quadro 5.2.12, na Universidade do Minho, o número de sujeitos brasileiros que afirmam frequentemente ter vivenciado (03), ou apenas algumas vezes (03), episódios de preconceito e discriminação em sua trajetória acadêmica é menor do que nas demais instituições.

No que diz respeito à resposta dada pelos participantes portugueses, verificamos que tanto na Universidade de Coimbra como na Universidade do Minho, 07 destes sujeitos consideram que os alunos brasileiros demonstram ter dificuldades nos seus relacionamentos dentro do contexto acadêmico português. Todavia, observamos também que na Universidade de Coimbra encontra-se o maior número de sujeitos portugueses que não consideram (04) a existência de tais dificuldades pelos alunos brasileiros.

Neste quesito, entendemos que como a Universidade de Coimbra faz parte de um território acadêmico estabelecido em uma cidade com fortes influências tradicionais, históricas e religiosas, os sujeitos portugueses, envolvidos neste ambiente, acabam por não reconhecer as diferenças internas de integração cultural e as dificuldades vivenciadas pelos colegas brasileiros, no contexto universitário português.

No quadro abaixo, buscamos identificar quais os fatores que interferem no processo de adaptação dos brasileiros em Portugal.

Quadro 5. 2.13

Questão 2: d) Na sua percepção, qual destes fatores interfere, de modo negativo, no processo adaptativo dos brasileiros em Portugal?

Respostas dos sujeitos brasileiros				
Falta de comunicação	Atitudes de preconceito	Comportamentos	Nenhum	Total
5	17	6	5	33
Respostas dos sujeitos portugueses				
Falta de comunicação	Atitudes de preconceito	Comportamentos	Nenhum	Total
6	14	7	4	31

Conforme o quadro 5.2.13, verificamos que, para a maioria dos participantes brasileiros (17) e portugueses (14), as “atitudes de preconceito” são consideradas o principal fator que interfere, de forma negativa, no processo de adaptação dos brasileiros em Portugal. Opinião também compartilhada por grande parte dos sujeitos portugueses da pesquisa (14).

De seguida, quisemos ainda saber como distribuem-se estes resultados nas diferentes universidades.

Quadro 5. 2.14

Questão 2: d) Na sua percepção, qual destes fatores interfere, de modo negativo, no processo de adaptação dos brasileiros em Portugal?

Distribuição por Universidade

	Falta de comunicação	Atitudes de preconceito	Comportamentos	Nenhum	Total
Brasileiros (UA)	2	5	2	1	10
Portugueses (UA)	2	4	3	0	9
Brasileiros (UC)	2	6	3	2	13
Portugueses (UC)	3	6	0	4	13
Brasileiros (UM)	1	5	3	1	10
Portugueses (UM)	1	5	2	1	9
Total	11	31	13	9	64

Segundo mostra o quadro 5.2.14, as respostas dos participantes portugueses da Universidade de Coimbra sobressaem, se comparadas às outras instituições, no que concerne à opção “nenhum fator interfere” (04), de forma negativa, no processo de adaptação dos brasileiros em Portugal. Esta verificação vai de encontro com o resultado exposto no quadro 5.2.12, o qual revela que alguns dos sujeitos portugueses desta instituição também consideram que os brasileiros não encontram dificuldades nos seus relacionamentos, no contexto acadêmico português.

Em suma, ao atentarmos para os desafios vivenciados na experiência intercultural dos universitários brasileiros (sujeitos implicados na pesquisa das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho), constatamos que os principais referem-se ao processo de adaptação sociocultural (Cf. quadro 5.1.11), às dificuldades no relacionamento com os portugueses (Cf. quadro 5.2.7) e às situações de preconceito (Cf. quadro 5.2.11), fatores presentes dentro e fora do contexto acadêmico. Embora estes sujeitos também declarem gostar dos costumes e da cultura portuguesa (Cf. quadro 5.2.9).

Ao analisar o conjunto de resultados do questionário partimos para uma discussão crítica e teórica, a fim de relacionar posteriormente este debate com a análise dos dados recolhidos no *Focus group*.

5.2.1 Relações lusófonas entre alunos brasileiros e portugueses: distinções e ausências

Como se sabe, a Universidade é um lugar de encontro, de troca de culturas e saberes, ainda mais quando se trata do acolhimento de uma grande fatia de alunos internacionais. As relações interculturais e a experiência da mobilidade são permeadas por um processo de transformação e por uma série de desafios, onde estes alunos necessitam enfrentar tensões emocionais, socioculturais e acadêmicas, que incluem perdas e ganhos. Conforme elucidam Oliveira e Freitas (2017),

A força do fenômeno da mobilidade acadêmica internacional na atualidade nos coloca diante de uma realidade desafiadora e complexa. Se por um lado a experiência de estudar em outro país abre uma série de oportunidades de aprendizagem para o aluno internacional, por outro, lhe traz uma série de desafios, pois demanda adaptação do indivíduo a fatores acadêmicos, socioculturais e psicológicos (p. 777).

Ainda que os desafios acadêmicos façam parte da vida dos universitários em geral, no caso dos alunos internacionais esta experiência é intensificada em razão da necessidade de adaptação e aculturação no país de acolhimento. Já no que se refere as dificuldades de socialização ou aos relacionamentos com os locais, estas barreiras têm sido associadas as diferenças nas normas culturais e à natureza das relações nos países receptores (Andrade e Teixeira, 2009; Oliveira e Freitas, 2017).

Conforme indicam diversos estudos (Lee & Charles, 2007; Marginson, 2011; Oliveira e Freitas, 2017), os desafios advindos da presença de preconceito na trajetória acadêmica de alunos internacionais pode surgir como uma fonte potencial de tensão, que coloca estes indivíduos numa posição de vulnerabilidade na sociedade anfitriã, bem como pode provocar um impacto negativo no processo de adaptação destes alunos. Logo, a evidência da reprodução de atitudes de preconceito no cotidiano português, em particular no meio

universitário, indica dificuldades de pôr em prática uma educação e diálogo intercultural, que atua na contramão dos discursos que promovem formas de resistência às discriminações.

Ainda neste aspecto, observamos que o fato dos alunos portugueses afirmarem sentir-se confortáveis em seus relacionamentos com os alunos brasileiros (Cf. quadro 5.2.7) e, ao mesmo tempo, perceberem a existência de situações de preconceito contra os mesmos (Cf. quadro 5.2.13), pode indicar que os sujeitos portugueses aparentam não atribuir tais comportamentos às suas atitudes pessoais, embora reconheçam a sua existência no contexto cultural português.

Segundo Lima & Vala (2004), atualmente verifica-se uma certa condenação social no que diz respeito às formas mais flagrantes e tradicionais de preconceito. Todavia, novas formas de expressão deste comportamento têm surgido, corporificando atitudes cotidianas de discriminação, tanto ao nível institucional quanto ao nível interpessoal:

(...) apesar da sua relevância enquanto problema social, o preconceito e o racismo quase sempre foram percebidos como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós. Seja porque nós, enquanto atores sociais e imbuídos dos valores do igualitarismo e da justiça que compõem a nossa formação democrática, analisamos o racismo na maior parte das vezes como um problema do outro “xenófobo”. Seja ainda porque as vítimas de preconceito são quase sempre outros que não nós mesmos (Idem, p. 402).

Sendo assim, observa-se que estas percepções sociais do preconceito surgem de forma sutil ou de modo flagrante nas atitudes e nos discursos, que se manifestam e proliferam, cada vez mais, em sociedades formalmente democráticas.

A este respeito, convocamos o ponto de vista de Silva (2000) e Candau (2012), conforme exposto no capítulo I, acerca da importância de ações voltadas para a *praxis* intercultural a partir da “pedagogia das diferenças”. Os autores supracitados defendem que em uma sociedade atravessada pela diferença é fundamental a existência de práticas pedagógicas que favoreçam a coesão social, de forma que o “outro cultural” deixe de ser um problema.

Em complemento André (2012) elucida que o princípio da interculturalidade necessita superar a noção simplista de tolerância ou de uma visão benevolente de reciprocidade, pois o “outro” não é alguém que nobremente aceitamos. A experiência do reconhecimento mútuo

busca um estado de paz, de aproximação, de troca de conhecimentos, do direito às diferenças, estabelecendo-se a interação no contexto de um efetivo interesse pelo “outro”.

Visto que a presente pesquisa é representada maioritariamente por mulheres (67,2%), tanto brasileiras quanto portuguesas, importa refletirmos acerca das dificuldades em se construírem relações lusófonas livres da herança de um pensamento colonial patriarcal, uma vez que os resultados do questionário apontam para a presença de preconceitos no cotidiano dos universitários brasileiros em Portugal. Neste sentido, consideramos extremamente relevante atentarmos para os resultados a que chegamos nesta pesquisa, no que diz respeito a incorência dos pressupostos da “ideologia da Lusofonia”, a qual sustenta a teoria da fraternidade entre os povos lusófonos.

Dentre os vários fatores que envolvem atitudes de preconceitos, dois aspectos revelaram-se merecedores da nossa particular atenção: o primeiro corresponde ao papel das pertenças de gênero nos processos e dinâmicas migratórias e o segundo ao pensamento abissal (Santos, 2007)³².

Como é possível observar, atualmente os fluxos migratórios vêm se feminizando. Portanto, é necessário ter em conta a realidade das mulheres imigrantes, visto que as experiências de homens e mulheres são diferentes. Os complexos e dinâmicos processos migratórios abarcam especificidades e devem ser analisados como um fenômeno contemporâneo muito próprio, onde as influências de gênero e as outras pertenças identitárias devem ser valorizadas. Se em alguns casos as migrações femininas envolvem experiências de violência e discriminação, em outros podem proporcionar vivências de empoderamento, autonomia, transformações e enriquecimento pessoal (Padilla, 2007; Neves & Miranda, 2011).

Cabe, então, compreender a dimensão global das migrações não só como um fenômeno que trata das mobilidades, mas como um processo com interesses que se desenvolvem para além dos aspectos econômicos, políticos, geográficos, culturais, religiosos, etc, cruzando-se em particular com a variável gênero.

³² Termo adotado por Boaventura de Sousa Santos, sustentado pela teoria pós-colonialista, o qual implica refletir acerca das relações de poder que demarcavam o velho e o novo mundo colonial e a ideia embutida de exclusão social, que ainda hoje subsiste estruturalmente no pensamento moderno ocidental.

Neste domínio, assim como existem estereótipos, representações e expectativas relacionadas aos imigrantes, também existem consequências diretas e indiretas na experiência migratória das mulheres, na qual o preconceito e as imagens negativas podem afetar e dificultar o seu dia a dia. Neste caso, essas situações podem levar à hostilidade entre as mulheres brasileiras e portuguesas, e entre as próprias brasileiras, passando mesmo pela desconfiança da sociedade portuguesa em geral (Padilla, 2007).

Os papéis tradicionais da mulher (mãe, esposa, dona de casa, dependente, dominada, etc.) fazem parte do imaginário social e dos valores, ideais e comportamentos do sistema patriarcal, onde a figura feminina é duplamente colonizada. Deste modo, é possível perceber que o princípio da dominação de gênero está subordinado às manifestações coloniais globais que prevalecem na sociedade contemporânea.

Ser mulher migrante significa estar em uma complexa intersecção entre diferentes demarcadores sociais. O racismo, o sexismo, a colonialidade, as desigualdades de classe e a condição de migrante marcam suas vidas (Gomes, 2013, p. 867).

Neste sentido, consideramos que os efeitos dos processos das migrações internacionais também estão vinculados às bases coloniais. Segundo esclarece Costa (2012), as migrações contemporâneas, produto da transculturação, traduzem redes de relacionalidades entre forças hegemônicas e subalternas que operam dentro da lógica dos interstícios. O colonialismo eurocêntrico ainda se apoia em uma noção biológica e binária, possibilitando, por sua vez, a articulação da colonialidade do poder/gênero em várias escalas (locais, nacionais, regionais, globais), bem como às posições de sujeito (gênero/sexual, étnico-racial, classe social, etc), demarcando as identidades.

Neste âmbito, cabe destacar o estudo de Lugones (2014a), sobre colonialidade e gênero, onde a autora faz uma crítica a ciência moderna e suas diferentes disciplinas, na qual menciona que tais recursos acabam por definir como ponto de referência um centro imaginado, em que o sexismo e o etnocentrismo estão de tal forma naturalizados que se tornam algo legítimo. Como por exemplo, as mulheres (gênero feminino), as quais foram definidas como “Outro” pelos homens (gênero masculino) – considerados como o centro e que definem as periferias – continuam sendo inferiorizadas pelo capitalismo global em todo o

mundo. É neste sentido que o sistema de poder desigual se reproduz, remetendo para as margens as mulheres imigrantes, sobretudo as do sul e do denominado “Terceiro Mundo”.

Essa indiferença é encontrada tanto no nível da vida cotidiana quanto no nível da ideia de teorizar sobre opressão e libertação. Não é causada apenas pela separação categórica entre raça, gênero, classe e sexualidade, separação que não nos permite ver claramente a violência. Não é só uma questão de cegueira epistemológica cuja origem reside em uma separação categórica (Lugones, 2014a, p. 14, tradução nossa).

Para a autora supracitada, a teorização da dominação global continua transmitindo a ideia de que não é necessário resistir à subordinação da mulher. Logo, caracterizar este sistema de gênero colonial/moderno nos permite ver claramente a profundidade e extensão dessa imposição colonial.

O princípio do pensamento moderno ocidental/europeu, que foi constituído e estruturado em bases coloniais, determina a dinâmica que, ainda hoje, conserva argumentos que marcam a posição “dos colonizadores e dos colonizados”, estabelecendo relações políticas e culturais excludentes, mantidas pelo sistema mundial global. Na concepção de Santos (2007), essa ideia deriva de um “pensamento abissal”.

Para o autor, a principal característica do pensamento abissal é a sua capacidade de produzir distinções e ausências. Este sistema estrutura a realidade social de modo que a divide em dois universos distintos, separados por uma linha, sendo que um dos lados torna-se inexistente e invisível. Por isso, o que quer que ocorra de um dos lados da linha não está sujeito aos mesmos princípios éticos, culturais, econômicos, religiosos, etc., que se aplicam para o outro lado. Atualmente, estas distinções concentram-se no olhar hegemônico diante da zona colonializada.

Segundo Santos (2007), as colônias representam um modelo de exclusão. O pensamento moderno ocidental continua a dividir o mundo e a negar uma parte da sua própria humanidade. Em consequência, as diferentes formas do pensamento abissal apropriam-se de práticas de violência e formas de discriminação cultural, sexual e racial, perdurando estruturas mentais assentes num pensamento discriminante, velado e instituído:

Muito mais que simples adição de fatores, trata-se da sobreposição de marcadores sociais de exclusão que reforçam uma posição social subordinada e sexualizada. São estatutos de gênero, classe e nacionalidade desvalorizados e essencializados (Fernandes, 2013, p. 222).

As representações do senso comum, que se construíram ao longo de três séculos de dominação colonial e dos quase dois séculos no contexto pós-colonial entre Brasil e Portugal, conservam ideias formuladas na lógica da exploração e do patriarcado, justificando a adoção da prática da violência simbólica de gênero (Fernandes, 2013; Formiga, 2015). O discurso colonial patriarcal, sedimentado no pensamento abissal, coloca a mulher numa posição de vulnerabilidade e invisibilidade, onde se constroem e se estabelecem representações sociais específicas.

Em complemento, Machado (2003) elucida que as generalizações criadas e que recaem sobre os brasileiros(as) são elaboradas quando os mesmos chegam a Portugal, e relacionam-se com o fato destes emigrarem para a ex-metrópole, onde ainda permanece o pensamento hierárquico “metrópole – colônia”. Portanto, é necessário refletir sobre opiniões, atitudes e comportamentos atribuídos em função de um passado de dominação colonial e que pode vir a comprometer as relações lusófonas.

As representações fundadas nas distinções históricas, culturais, sexuais e raciais, transmitidas internacionalmente, podem ser consideradas como um tipo de persuasão em que a condição social vulnerável da mulher imigrante brasileira é efetivamente forjada na ideologia de um caráter nacional, baseado nas desigualdades (Pontes, 2004).

O estereótipo sexualizado e da “brasilidade” da mulher brasileira tem como “pano de fundo” a história do imperialismo e do colonialismo português, expresso por meio das relações desiguais entre os dois países, bem como pela hegemonia econômica mundial. Estas representações estão associadas ao campo simbólico da tropicalidade e do exotismo, onde os diferenciais de desenvolvimento e distribuição de renda também são explorados (Fernandes, 2013).

Enquanto a representação do Brasil é feminizada a de gênero é sexualizada. O esquema classificatório envolvido nesse processo de sexualização da mulher imigrante brasileira está

ligado ao fato desta pertencer a um outro grupo étnico-nacional exótico, periférico, racializado e de uma classe econômica subalterna (Pontes, 2004).

No que tange ao imaginário relacionado à “mulher brasileira” em Portugal, a literatura apresentada no capítulo III mostra que a concepção de um “corpo colonizado”, alvo de opressão e visto como algo disponível, exótico e erótico (Fanon, 1983; Foucault, 1988; Lugones, 2014), pode ter contribuído com a criação de um imaginário colonial que acabou por favorecer a disseminação de representações negativas, as quais ainda permanecem atualmente:

Entende-se que, não sendo substantivo, nem essencial, “Mulher Brasileira” é antes de tudo uma construção social, discursiva e performática, imersa em relações de poder históricas e em modos de subjetivação sempre reconstruídos (Gomes, 2003, p. 868).

Segundo Pontes (2004) e Formiga (2015), na visão dos homens portugueses as mulheres brasileiras são vistas como objeto de desejo, enquanto que, para as mulheres portuguesas, a brasileira é considerada uma figura ameaçadora do modelo feminino tradicional. Portanto, as representações sociais da “mulher brasileira” são normalmente atravessadas por preconceitos e estereótipos.

O “jeito de ser e viver a cultura brasileira” têm sustentado, mesmo que não intencionalmente, as representações sobre a “brasilidade e sexualidade” em Portugal. Estas generalizações acabam por produzir representações sociais constituídas por relações de poder, através do imaginário hegemônico português, às quais as imigrantes brasileiras tendem a adaptar-se (Machado, 2003). Contudo, o que chama atenção é o suposto preconceito contra os brasileiros(as) ainda se apresentar na estrutura de pensamento da comunidade acadêmica e portuguesa (conforme indicam os resultados do questionário), o que, no fundo, estabelece uma contradição com a ideia da “fraternidade luso-brasileira”, bem como com os propósitos da educação e do diálogo intercultural, para além de infringir pressupostos dos direitos humanos.

5.3 Técnica da associação livre das palavras

Seguido ao questionário, e precedente as discussões promovidas em contexto de *Focus group*, desenvolvemos com os sujeitos implicados na pesquisa – estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho – uma dinâmica individual anônima³³, com o propósito de identificarmos os vocábulos de conotação positiva e negativa do cotidiano dos brasileiros e portugueses. Para tanto, recorremos à técnica da associação livre das palavras, onde elaboramos, a partir das palavras mencionadas para descrever os dois grupos, uma listagem com todos os adjetivos, substantivos e verbos, a fim de obtermos um agrupamento dos termos.

Para alcançarmos um agrupamento semântico, optamos por integrar todos os adjetivos, substantivos e verbos (que somaram um total de 232 palavras) numa forma adjetiva do masculino plural, o que constituiu, deste modo, uma base de dados a partir da qual realizamos uma análise essencialmente descritiva. Tal método apoiou-se no modelo utilizado nos trabalhos das representações sociais de Vala (1981) e Valentim (2011), e dos estereótipos mútuos de Cabecinhas e Amâncio (2004).

O quadro a seguir traz uma lista de adjetivos atribuídos aos brasileiros pelos portugueses, do mesmo modo, dos portugueses aos brasileiros.

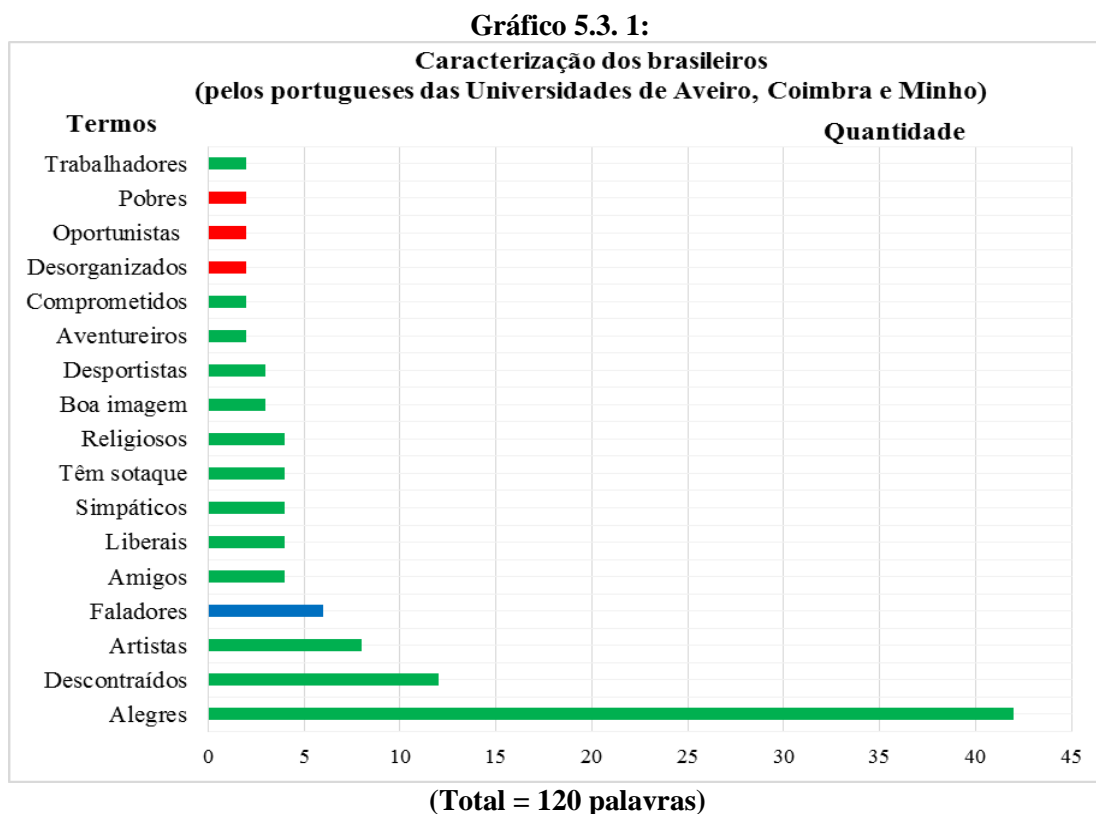
³³ Como uma questão aberta e sem revelarmos o objetivo da atividade, foi solicitado aos participantes que escrevessem, em 01 minuto, cinco palavras que representassem o brasileiro ou o português.

Quadro 5.3.1
Conjunto de atributos

Adjetivos dos brasileiros				Adjetivos dos portugueses			
	Nº		Nº		Nº		Nº
Alegres	42	Boa imagem	4	Amigos	14	Severos	3
Descontraídos	13	Desportistas	4	Tímidos	12	Respeitosos	3
Artistas	8	Aventureiros	3	Fechados	10	Trabalhadores	3
Faladores	6	Comprometidos	3	Desconfiados	8	Eurocêntricos	2
Amigos	5	Desorganizados	3	Inteligentes	8	Arrogantes	2
Liberais	5	Oportunistas	3	Sérios	6	Colonialistas	2
Simpáticos	5	Pobres	3	Preconceituosos	6	Hospitais	2
Tem sotaque	5	Trabalhadores	3	Conservadores	5	Impacientes	2
Religiosos	5			Tradicionalistas	5	Mal humorados	2
Total		120		Honestos	4	Nostálgicos	2
				Pessimistas	4	Solidários	2
				Metódicos	3	Superficiais	2
				Total		112	

Como podemos observar no quadro 5.3.1, os brasileiros, de um modo geral, são descritos com características mais positivas, ao contrário dos portugueses. Podemos notar também que o grupo dos brasileiros é caracterizado de forma mais homogênea e consensual do que o grupo dos portugueses. Estes dados indicam que as representações dos brasileiros parecem mais marcadas e relacionadas com o senso comum do que as representações dos portugueses.

A fim de expormos os resultados de forma mais aprofundada, examinamos, separadamente, os conteúdos descritivos associados a cada grupo. Para tanto, demonstramos, em primeiro lugar, o gráfico que representa a caracterização dos brasileiros pelos sujeitos portugueses.



Termos ³⁴		
	Positivos	13
	Neutros	01
	Negativos	03
	Total	17

Conforme exposto no gráfico 5.3.1, segundo os sujeitos portugueses, os brasileiros são descritos com características muito mais positivas do que negativas, os quais maioritariamente são definidos, como: alegres, descontraídos e artistas. Com menos representatividade, surgem também algumas características negativas, como: desorganizados, oportunistas e pobres.

Com base nestas caracterizações, verificamos que a percepção social bastante positiva sobre os brasileiros em Portugal pode estar relacionada às imagens que resultam de um processo de essencialização do Brasil e da identidade brasileira, cujas representações sociais da “brasilidade e tropicalidade” destacam-se através de atributos como a alegria, a simpatia e a

³⁴ O vocabulário de conotação positiva, negativa e neutra foi organizado tendo em conta o contexto e as inter-relações do cotidiano que envolvem os brasileiros e portugueses em Portugal.

cordialidade, embora tais representações passem a “ganhar vida” e a serem construídas tanto pelo grupo dos brasileiros quanto dos portugueses (Machado, 2003).

Segundo elucida o autor, por um lado, os portugueses ainda associam a imagem dos brasileiros ao “mercado da alegria”³⁵ e às novelas, e por outro, os próprios brasileiros adequam-se e assumem este papel, com o propósito de tornarem-se mais aceitos e que sua vida de imigrante em Portugal seja mais facilitada. Ainda que de fato esta imagem social (da alegria e das festas) ocupe um espaço privilegiado na vida dos diversos grupos de brasileiros, constituindo um traço marcante da sua identidade nacional (Formiga, 2015).

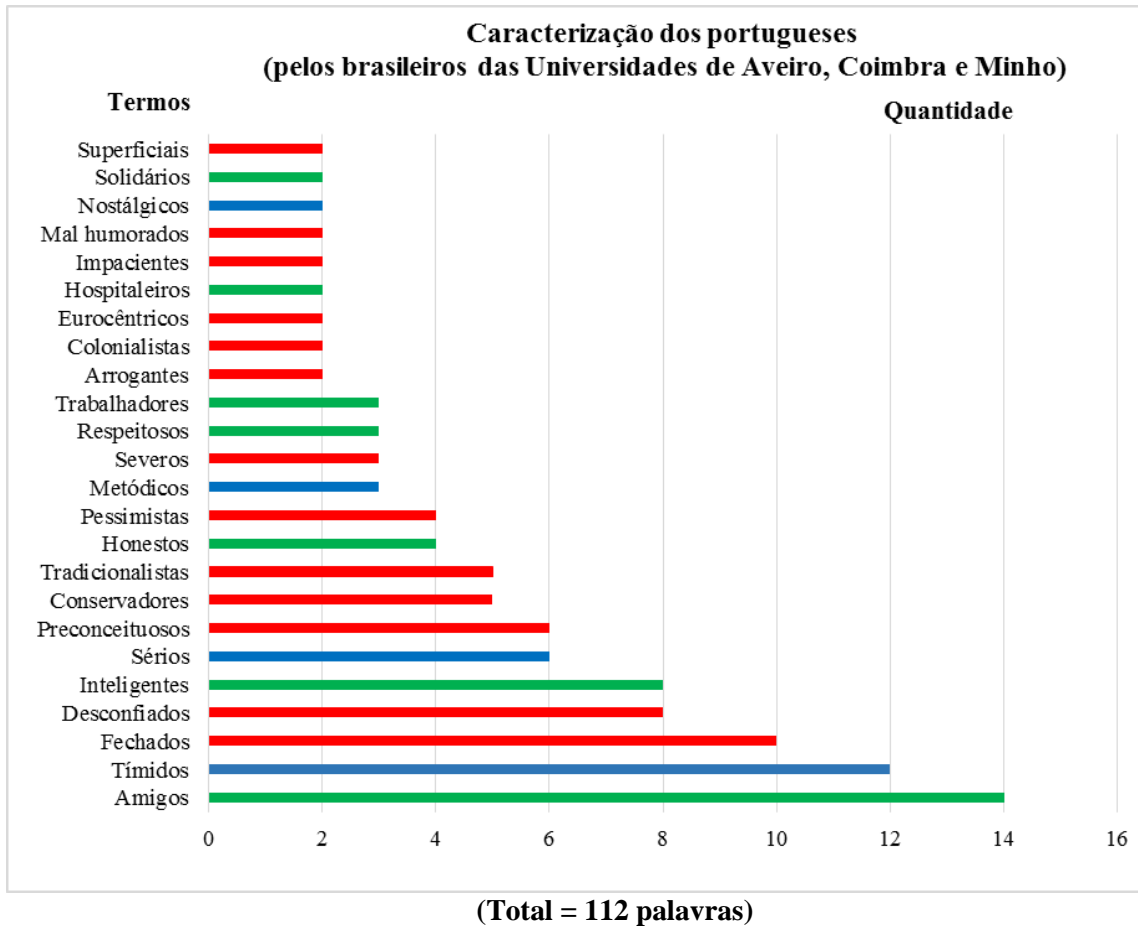
A construção de uma “brasilidade” é um processo onde um modo de ser, aquele que circula em Portugal como o estereótipo do brasileiro, é conduzido culturalmente e acaba permeando o discurso identitário de muitos imigrantes, que assim incorporam o lugar subalterno no próprio modo de ver o mundo (Machado, 2003, p. 114).

Conforme o autor supracitado, é deste modo que a imagem tropicalizada do “autêntico brasileiro” passa a ser “vendida” tanto pelo português quanto pelo próprio imigrante brasileiro.

De seguida, apresentamos o gráfico que corresponde a caracterização dos portugueses pelos sujeitos brasileiros.

³⁵ O fato dos imigrantes brasileiros dos anos 90 terem ocupado lugares no mercado de trabalho português, principalmente, na área da animação, serviços e entretenimento, como jogadores de futebol, músicos, dançarinas, capoeiristas e atendimento ao público, deu origem ao denominado “mercado da alegria”, fenômeno social que conduziu a efetivação de estereótipos e contribuiu para a construção da identidade essencializada sobre o Brasil e os brasileiros em Portugal (Machado, 2003).

Gráfico 5.3. 2:



Termos		
	Positivos	07
	Neutros	04
	Negativos	13
	Total	24

Como demonstra o gráfico 5.3.2, segundo os sujeitos brasileiros, os portugueses são descritos com características muito mais negativas do que positivas. No entanto, em primeiro lugar, são definidos com atribuições positivas e neutras, como: amigos e tímidos, e somente depois com atribuições negativas, como: fechados e desconfiados. Neste âmbito, observamos um maior nível de diversidade nas associações feitas pelos sujeitos brasileiros sobre os portugueses do que ao contrário.

Com base nestas caracterizações, verificamos a existência de uma ideia oposta à “alegria/descontração brasileira”, na qual subsiste uma imagem ligada aos portugueses

marcada pela “timidez/desconfiança” ou pela percepção social de um povo “fechado em si mesmo”.

Estas atribuições tendencialmente negativas sobre os portugueses, assim como as representações positivas do Brasil e dos brasileiros, estão associadas às imagens que resultam de um processo de essencialização de Portugal e da identidade portuguesa, cujas representações sociais da “timidez, desconfiança e de um povo fechado” podem estar relacionadas com o condicionamento dos comportamentos imposto pela ditadura portuguesa³⁶.

Durante o período da ditadura, como elucida António Barreto, no documentário intitulado: *Portugal, Um Retrato Social - Nós e os outros* (2011), havia uma só etnia, uma única língua, cultura, educação, religião e política em Portugal. – “Nos cafés, quase sempre frequentados por homens, conversava-se em voz baixa, sufocava-se lentamente em Portugal” (relato exibido no 08min:20s). – “Não podia haver grandes manifestações públicas de afecto, [...]pois estas eram, de certa forma, socialmente reprováveis” (relato exibido no 11min:53s). Ou seja, a vivência sob um longo período de submissão pode ter contribuído para a percepção social externa e a construção interna de uma identidade nacional marcada pelo traço da introversão. Logo, na prática cotidiana, esta representação social favorece a disseminação da imagem da “timidez, desconfiança e de um povo fechado” relacionada aos portugueses.

Como também menciona Vítor de Sousa, no artigo intitulado: “*O equívoco da Portugalidade*” (2014), ao relacionar a lógica do comportamento “saudosista” dos portugueses à uma experiência subjetiva associada ao temperamento, à personalidade e à emoção.

Portugal situa-se no extremo ocidental da Europa e é muito procurado por causa do sol que predomina, nomeadamente na parte sul do país, fazendo adivinhar um povo alegre. No entanto, a realidade parece contrariar essa evidência, mais parecendo, às vezes, que o povo teima em empunhar a bandeira de uma tristeza que parece decorrer de um fatalismo a que se não pode fugir, de uma sina que implode e de uma saudade que corrói (Idem, p. 354).

³⁶ A ditadura portuguesa (1926-1974), foi o mais longo regime autoritário do século XX na Europa Ocidental, isto é, entre a Ditadura Nacional (1926-1933) e o Estado Novo de Salazar (1933-1974), até sua extinção com a Revolução de 25 de abril de 1974. Este regime ditatorial estabeleceu um sistema repressivo que funcionou como um mecanismo de controle e condicionante, o qual incidiu sobre as várias áreas da sociedade. Nesta época, a censura era equipada de um poder castrador, o qual tentava moldar as mentalidades, os comportamentos, as informações e etc (Moraes, 2005).

Dentro desta perspectiva, entendemos que as imagens da identidade social da “alegria/descontração brasileira” e a imagem da “timidez/desconfiança e do português como um povo fechado”, podem ser interpretadas como imagens essencializadas antagônicas. Tais imagens definem, a partir do jogo das diferenças, a construção identitária de ambos os grupos, ao mesmo tempo que, ao contraporem-se, funcionam como núcleo de representações sociais (Machado, 2003).

Com efeito, ao analisarmos ambos os gráficos (5.3.1 e 5.3.2), notamos algumas divergências relativamente ao vocabulário comum de conotação positiva e negativa dos sujeitos implicados na pesquisa, em que as associações feitas pelos participantes brasileiros traduzem uma imagem tendencialmente mais negativa dos portugueses do que aquela que os participantes portugueses atribuem aos brasileiros, verificando-se assim a existência de alguns desencontros e imagens que se contrapõem, explícita ou implicitamente, nas suas representações sociais recíprocas.

5.4 Representações sociais mútuas dos universitários brasileiros e portugueses

De modo a aprofundarmos os dados recolhidos através da técnica de associação livre das palavras, cujos resultados expusemos e analisamos anteriormente, pretendemos verificar e discutir as dimensões caracterizadoras e diferenciadoras das representações sociais, com base na interpretação dos vocábulos mencionados livremente, nas discussões promovidas em contexto de *Focus group*, pelos participantes da presente investigação.

O elemento determinante do *Focus group* está no processo interativo desenvolvido entre os participantes e o entrevistador. A escolha desta técnica, como estratégia metodológica qualitativa, ficou a dever-se ao fato deste recurso envolver a partilha de ideias e pontos de vista, favorecendo a obtenção de dados por meio do debate em grupo, num curto espaço de tempo, podendo ser empregado para analisar determinados aspectos de um dado objeto, contribuindo para a obtenção de uma ampla variedade de dados, não facilmente alcançada por outros tipos de técnica de pesquisa (Veiga & Gondim, 2001; Amado, 2014). Conforme Amado (2014), procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e

das crenças dos participantes acerca do tema em causa, como também perceber as reações geradas no interior do grupo em virtude dessas discussões.

Partindo da interação verbal entre os sujeitos integrantes das 9 (nove) sessões de *Focus group*³⁷ realizadas, emergiram as representações recíprocas dos brasileiros e portugueses, bem como a autorepresentação do seu próprio grupo, a partir das quais despontam as percepções sociais subjetivas socialmente partilhadas, constituindo assim uma base de dados para a nossa análise.

Num momento anterior à análise de conteúdo mais detalhada, do material recolhido nas sessões de *Focus group*, criamos uma listagem de palavras (175 palavras), acompanhadas das devidas frequências de ocorrência, associadas respectivamente ao grupo dos brasileiros e dos portugueses, o que deu origem a uma lista de vocábulos relativa às representações recíprocas e autorepresentações de ambos os grupos. Partindo deste rol, efetuamos uma análise sistemática de cada um dos vocábulos e da sua significação no contexto das discussões levadas a cabo no *Focus group*.

Ao reunir estes vocábulos e características identificamos dimensões específicas, que foram construídas considerando a conjuntura das interações do cotidiano e demandas sociais estabelecidas entre brasileiros e portugueses. Tais dimensões, que foram submetidas à técnica da análise de conteúdo, passam pelo campo profissional, social, histórico (em especial das relações coloniais entre Brasil e Portugal), emocional e de personalidade.

Esta análise, das representações sociais dos brasileiros e dos portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, foi considerada de suma importância para se ter uma visão ampla em relação às questões das identidades nacionais assumidas pelos sujeitos, bem como a sua relação com a ideia de Lusofonia, no ambiente universitário português.

O quadro a seguir sistematiza os resultados a que chegamos, primeiramente apresentando os vocábulos associados aos portugueses pelos brasileiros.

³⁷ Conforme detalhado no item 4.9, do capítulo IV, foram realizadas 3 (três) sessões de *Focus group* por universidade (Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho): 1 grupo constituído por estudantes brasileiros, outro por estudantes portugueses e, por último, um grupo constituído por ambas as nacionalidades. Cada um destes grupos foram compostos por até 10 participantes. As sessões variaram entre 1 e 2 horas de discussão.

Quadro 5.4.1
Representação dos portugueses pelos sujeitos brasileiros

Dimensão	Características/ vocábulos	Sentido do contexto positivo ³⁸	Sentido do contexto negativo	Nº de ocorrências	Total
Profissional	Comprometidos	X		5	15
	Individualistas		X	7	
	Reservados	X		3	
Social	Frontais	X		5	27
	Grosseiros		X	8	
	Introversos		X	5	
	Preconceituosos		X	9	
Histórica	Conservadores		X	5	5
Emocional e de personalidade	Educados	X		7	35
	Antipáticos		X	3	
	Desconfiados		X	6	
	Fechados		X	10	
	Sérios		X	9	
				Total	82

Como podemos verificar no quadro 5.4.1, as características atribuídas aos portugueses pelos sujeitos brasileiros encontram-se sobretudo relacionadas com a dimensão emocional e de personalidade, e apresentam um sentido negativo (fechados, sérios, desconfiados e antipáticos), mantendo, de certo modo, o padrão anterior (Cf. gráfico 5.3.2).

Ao observarmos a principal caracterização no domínio social (preconceituosos) e a no domínio histórico (conservadores) percebemos uma inter-relação entre elas, cujos elementos remetem para questões históricas e culturais, dentre as quais se destacam a complexa relação colonial, trazendo à tona uma espécie de sentimento de “mágoa” referente ao ex-colonizador, a partir do qual se reproduzem representações sociais que reforçam o lado negativo dos portugueses.

De seguida, expomos os resultados que obtivemos no que se refere aos vocábulo associados aos brasileiros pelos portugueses.

³⁸ Como já mencionado no item 5.3, o vocabulário de conotação positiva, negativa e neutra constituiu-se de acordo com o sentido empregado pelos sujeitos da pesquisa no contexto das discussões do *Focus group*, servindo como um meio para facilitar a análise.

Quadro 5.4.2
Representação dos brasileiros pelos sujeitos portugueses

Dimensão	Características/ vocábulos	Sentido do contexto positivo	Sentido do contexto negativo	Nº de ocorrências	Total
Profissional	Descomprometidos		X	3	3
Social	Agrupados		X	8	33
	Comunicativos	X		7	
	Acolhedores	X		5	
	Solícitos	X		5	
	Cordiais	X		4	
	Descansados		X	4	
Histórica	Ressentidos		X	4	4
Emocional e de personalidade	Alegres	X		11	31
	Extrovertidos	X		6	
	Bem dispostos	X		5	
	Afáveis	X		3	
	Confiáveis	X		3	
	Exibidos		X	3	
				Total	71

Como demonstra o quadro 5.4.2, as características atribuídas aos brasileiros pelos sujeitos portugueses encontram-se sobretudo relacionadas com a dimensão social (comunicativos, acolhedores, solícitos e cordiais) e emocional e de personalidade (alegres, extrovertidos, bem dispostos, afáveis e confiáveis), todas de ordem positiva. Contudo, notamos que as associações negativas, como por exemplo: agrupados, descansados, ressentidos, descomprometidos e exibidos – as quais não haviam surgido anteriormente (Cf. gráfico 5.3.1) – foram emergindo à medida que os sujeitos portugueses eram provocados no decorrer dos debates. Este indicativo revela que as caracterizações negativas acerca dos brasileiros foram sendo externalizadas de forma implícita, destacando-se especialmente a característica de ordem social “agrupados”. Observamos também que, assim como no quadro 5.4.1, algumas representações produzidas pelos portugueses sobre os brasileiros remetem para questões históricas, como, por exemplo, o atributo “ressentidos”, dentre as quais se destaca a complexa relação colonial.

Nesta esfera, quando comparamos os resultados da técnica da associação livre de palavras (Cf. gráficos 5.3.1 e 5.3.2) e as características mencionadas nos quadros 5.4.1 e 5.4.2, chegamos à conclusão de que, ao surgirem como representações antagônicas (que refletem a articulação entre identidade social e relações intergrupais), as percepções sociais de ambos os grupos mantêm o padrão anterior. Segundo explica Vala (1997):

[...] Estas representações desempenham um papel nas interações entre grupos. No entanto, muitos autores referem-se a um tipo particular de representações, [...] as que dizem respeito aos traços ou atributos personológicos que definem os membros de um grupo, ou seja, os estereótipos. Pouca atenção foi dada aos valores percebidos como distintivos de um grupo, às crenças que lhe servem de razão de ser ou, mais especificamente, às representações que os grupos criam sobre os objectos relevantes para o seu campo de acção e que são objecto de polémica ou cooperação social (Idem, p. 07).

Para uma abordagem teórica mais aprofundada, cabe esclarecermos que a representação social é mais abrangente do que o estereótipo, contudo este constitui uma parte importante da representação, permitindo a articulação entre ambos. A representação, com um objetivo prático e como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, leva os grupos e indivíduos a validar a realidade e as informações através de explicações sistematicamente enviesadas, sobre as quais também se produzem os estereótipos (Baptista, 2004). De acordo com a autora, trata-se de dois conceitos diferentes, que remetem para níveis de abordagem cujo grau de generalidade difere. Neste sentido, as representações sociais tem como função estruturar e orientar, tanto a comunicação quanto os comportamentos, enquanto os estereótipos servem para classificar os sujeitos pela sua pertença a determinados grupos.

Logo, os resultados apresentados revelam que a visão dos sujeitos da pesquisa sobre uns e outros fazem parte de uma crença compartilhada acerca de características e comportamentos, dos brasileiros e dos portugueses, considerados “usuais”, os quais surgem como uma representação coletiva nos discursos destes indivíduos³⁹. Ou seja, se não compreendemos completamente os atos das outras pessoas, até que conheçamos os seus modos de ser e estar, para que as representações façam sentido, absorvemos os padrões e as versões correntes. Assim, neste caso, podemos inferir que a percepção social recíproca de ambos os grupos,

³⁹ A presença de estereótipos nas representações sociais entre brasileiros e portugueses não foram objeto de estudo específico nesta investigação, embora nos pareça plausível que eles se encontrem muito presentes nas percepções mútuas dos nossos sujeitos.

acaba por se estabelecer a um nível superficial e não a um nível profundo, no qual seja possível a individualização de cada sujeito.

Com efeito, as representações intergrupos são estruturadas a partir de categorizações sociais em torno de caracterizações e padrões partilhados pelo senso comum. As cognições simplificadoras relativas à categorização de pessoas geram comparações e diferenciações entre grupos, podendo exprimir formas de poder e conduzir à discriminação intergrupar (Deschamps & Moliner, 2009; Moscovici, 2009). Como complementa Paganotti (2007), a reprodução das representações e dos estereótipos acaba por originar generalizações, pré-concepções, modelos interpretativos preestabelecidos e, até mesmo, clichês. Essa praticidade e a divulgação superficial de informações podem, assim, transformar-se em preconceitos, reducionismos, exageros, etc.

De seguida, apresentamos os resultados referente a autorepresentação dos sujeitos brasileiros implicados na pesquisa.

Quadro 5.4. 3
Autorepresentação dos sujeitos brasileiros

Dimensão	Características/ vocábulos	Sentido do contexto positivo	Sentido do contexto negativo	Nº de ocorrências	Total
Profissional	-			-	0
Social	Pouco receptivos		X	5	8
	Autocentrados		X	3	
Histórica	Americanizados		X	2	2
Emocional e de personalidade	Alegres	X		7	12
	Descontraídos	X		5	
				Total	22

Como podemos observar no quadro 5.4.3, os brasileiros autodefinem-se como alegres e descontraídos, ou seja com características positivas mais ligadas à dimensão emocional e de personalidade. Quanto às características de ordem social de pendor negativo, estes descrevem-se como pouco receptivos e autocentrados, atributos que dizem respeito a uma tendência de preservação da própria cultura e resistência à cultura do “outro”, indo de encontro à opinião

dos sujeitos portugueses, quando apontam os brasileiros como “agrupados” (Cf. quadro 5.4.2). Tal aspecto parece-nos convocar a concepção de Maffesoli (1998) sobre os laços de uma “comunidade emocional”⁴⁰, os quais servem para eleger os diferentes agrupamentos que constituem as sociedades contemporâneas, através de proximidades culturais, comunicacionais, nacionalismos, modismos, gênero, etc. “É neste quadro que as crenças comuns são elaboradas, ou, simplesmente, que se procura a companhia daqueles que pensam ou que sentem como nós” (Idem, pp. 18-19).

No quadro seguinte, apresentamos os resultados referentes à autorepresentação dos sujeitos portugueses implicados na pesquisa.

Quadro 5.4. 4
Autorepresentação dos sujeitos portugueses

Dimensão	Características/ vocábulos	Sentido do contexto negativo	Sentido do contexto neutro⁴¹	Nº de ocorrências	Total
Profissional	Formais		X	4	4
Social	Passivos	X		3	3
Histórica	Colonialistas	X		5	9
	Patriarcais	X		4	
Emocional e de personalidade	Fechados		X	5	9
	Resmungões	X		2	
	Pessimistas	X		2	
				Total	25

De acordo com o quadro 5.4.4, os sujeitos portugueses autodefinem-se tanto através de características de ordem emocional e de personalidade (fechados, resmungões e pessimistas) quanto histórica (patriarcais e colonialistas), ambas negativas. Como indicam os resultados, a autorepresentação dos sujeitos portugueses incide em questões histórico-culturais relacionadas com a colonização. Segundo Santos (2002), a partir da posição de colonizador/colonizado, que

⁴⁰ Conceito exposto no item 2.1 do capítulo II, no qual Maffesoli (1998) trata do modo como as relações sociais são vividas, tendendo a prevalecer as emoções experienciadas em comum.

⁴¹ Tendo em conta os debates nas diversas sessões de *Focus group*, notamos que na perspectiva dos sujeitos portugueses as características “formais e fechados” são consideradas neutras, ao contrário da visão dos sujeitos brasileiros acerca dos portugueses.

também marca o colonialismo subalterno português, solidificou-se a condição de país semiperiférico e da marginalidade lusitana, que permanece até à atualidade. Nesta perspectiva, o autor explica que a auto-imagem portuguesa oscila entre a representação de um dos detentores do maior e mais duradouro império colonial, memória romântica do herói constituída no século XVI, e a vivência em séculos posteriores do papel da marginalidade europeia.

Ao observarmos o conjunto de resultados até agora apresentados, verificamos que algumas características são comuns nas associações dos sujeitos brasileiros e portugueses, tanto nas representações atribuídas por cada grupo ao outro, como em suas autorepresentações. No caso dos portugueses, a característica “fechados” surge como representação comum a portugueses e brasileiros (Cf. quadro 5.4.1. e quadro 5.4.4). Já com relação aos brasileiros, a característica “alegres” é identificada como representação comum (quadro 5.4.2 e quadro 5.4.3), indo de encontro, mais uma vez, aos resultados apresentados no ponto precedente deste trabalho.

Por último, construímos uma lista de palavras, que exprimem as representações dos sujeitos implicados na pesquisa, acerca do Brasil e de Portugal. Ao reunir estes vocábulos também identificamos dimensões específicas, que foram construídas considerando a visão do cotidiano dos brasileiros e portugueses. As dimensões utilizadas para esta análise referem-se ao campo simbólico (que remete ao âmbito dos significados abstratos e ao pensamento subjetivo) e concreto (que parte de uma significação relacionada à esfera do real e de uma ideia mais precisa).

Assim, demonstramos o quadro que apresenta, primeiramente, as representações dos sujeitos portugueses sobre o Brasil.

Quadro 5.4.5
Representação do Brasil pelos sujeitos portugueses

Dimensão	Percepção	Sentido do contexto positivo	Sentido do contexto negativo	Nº de ocorrências	Total
Simbólica	Desigualdade social		X	6	19
	Corrupção		X	5	
	Pobreza		X	4	
	Violência		X	4	
Concreta	Praias	X		8	15
	Calor	X		3	
	Novelas	X		4	
				Total	34

Conforme observamos no quadro 5.4.5, na visão generalizada dos sujeitos portugueses, o Brasil apresenta-se através de uma dimensão simbólica negativa (violência, corrupção, pobreza e desigualdade social), em detrimento de uma visão positiva mais concreta, baseada no clima, nas paisagens e nas novelas. Tal resultado significa que as visões e interpretações destes indivíduos sobre o Brasil são sobretudo do domínio imaginário, visto que a maioria destes sujeitos nunca esteve no país (Cf. quadro 5.2.2), ou seja, suas percepções partem de representações partilhadas pela mídia e recepcionadas no cotidiano coletivo português.

Segundo apontam os estudos de Pontes (2004), Lisboa (2008) e Formiga (2015), no imaginário português contemporâneo a atuação da mídia brasileira e portuguesa, conjuntamente com as inter-relações estabelecidas entre a história e a cultura, constituem o eixo fundamental que norteia as interpretações simbolicamente partilhadas no cotidiano português sobre o Brasil.

Neste sentido, os resultados revelam que as imagens sobre o Brasil estão associadas ao cenário de insegurança generalizada, aos fatores socioeconômicos e à visão midiática excessivamente “tropical”⁴².

⁴² Como também esclarecido no item 5.3, referente à discussão dos resultados da técnica de associação livre das palavras.

A seguir apresentamos os resultados referentes às representações dos sujeitos brasileiros sobre Portugal.

Quadro 5.4. 6
Representação de Portugal pelos sujeitos brasileiros

Dimensão	Percepção	Sentido do contexto positivo	Sentido do contexto negativo	Nº de ocorrências	Total
Simbólico	Desconhecimento anterior sobre o país.		X	6	10
	Estudantes brasileiros ajudam a manter a economia.	X		4	
Concreto	Segurança	X		12	27
	Qualidade de vida	X		9	
	Menos desenvolvido do que outros países da Europa.		X	6	
				Total	37

De acordo com quadro 5.4.6, para a maioria dos sujeitos brasileiros Portugal é representado por uma imagem concreta positiva (segurança, qualidade de vida). Observamos também que a visão negativa sobre Portugal está associada à condição de país semiperiférico, à crise econômica dos anos de 2015/2016, o que leva estes sujeitos a considerá-lo como um dos países menos desenvolvidos da Europa, e a um tipo de desconhecimento dos imigrantes brasileiros sobre o país antes de sua chegada.

Segundo Muniz (2009), a história do Brasil e de Portugal é marcada pelo distanciamento recíproco. De acordo com o autor, ainda hoje permanece a negação entre ambos os países, além de um desinteresse e o desconhecimento sócio-historiográfico que desemboca num abismo destruturador da Lusofonia, persistindo a incompreensão mútua entre Brasil e Portugal. Na sua opinião, a partir do estabelecimento da República (1889) o Brasil praticamente desconsiderou a História Contemporânea de Portugal, silenciando a sua herança com a antiga metrópole, renegando aspectos culturais e prevalecendo o esquecimento. Portugal, por sua vez, tem uma memória e imaginário imenso sobre as colônias, o que acarreta

na reelaboração de uma extensa justificativa para o discurso do fundador e de seu imperialismo.

Ao analisar o conjunto de resultados que obtivemos acerca das representações sociais mútuas dos brasileiros e portugueses, destacam-se as questões identitárias frequentes construídas a partir do processo de negação do outro. Conforme esclarece Silva (2000), as identidades e as diferenças emergem como conceitos quase que inseparáveis, pois, ao enunciar aquilo que não faz parte da nossa identidade ou com o que não nos identificamos, revela-se também implicitamente a produção de identidades invisibilizadas. Como produto das relações sociais, as identidades e as diferenças articulam-se e podem ser vistas a partir da lógica antagônica, exprimindo relações de poder, que conduzem à separação entre “nós e eles”, onde o grupo privilegiado é sempre visto em primeiro plano e o segundo numa posição de subalternidade, pois quem tem o poder de representar tem também o poder de estabelecer e definir a identidade e a diferença.

Logo, é neste processo complexo e paradoxal, nem sempre consciente, de sinuosidades, resistências e consequentes embates, que uma série de representações da identidade brasileira e portuguesa são constituídas (Machado, 2003).

Ainda nesta trajetória e para um maior aprofundamento teórico, partimos para uma discussão crítica do conjunto de resultados apresentados até o momento, buscando uma primeira reflexão sobre as questões de investigação e os objetivos do presente estudo.

Sendo assim, ao confrontarmos os resultados alcançados, verificamos que tanto a caracterização (Cf. gráfico 5.3.2) quanto a representação (Cf. quadro 5.4.1), mais negativa do que positiva dos portugueses, podem estar relacionadas com o fato de alguns dos estudantes brasileiros implicados na pesquisa já terem vivenciado situações de preconceito e/ou discriminação no meio acadêmico (Cf. quadro 5.2.11).

No que diz respeito aos estudantes portugueses, verificamos que, apesar destes reconhecerem que os brasileiros vivenciam situações negativas no ambiente acadêmico, (Cf. quadro 5.2.11), ainda assim caracterizam-os de forma positiva (Cf. gráfico 5.3.1), como também lhes atribuem uma representação mais positiva do que negativa (Cf. quadro 5.4.2). Logo, ao relacionarmos os resultados apresentados, observamos que mesmo admitindo que os

brasileiros vivenciam situações de preconceito, os sujeitos portugueses parecem não considerar que tais comportamentos estejam associados às suas próprias atitudes.

Este cenário remete aos estudos de Deschamps e Guimelli (2000), que defendem a ideia de que as componentes relativas a normas e valores sociais constituem elementos das representações. Ou seja, a expressão verbal no discurso diário, no momento das interações, pode não apresentar uma forma direta de comunicação em determinado contexto, pois as representações também possuem um caráter contra-normativo, onde existe uma representação explícita verbalizada e outra não expressa ou não verbalizada, a qual é denominada de “zona muda”.

Segundo Abric (2005) e Scoz e Martinez (2009), a zona muda pode ser definida,

(...) como um subconjunto específico de cognições ou de crenças que, mesmo sendo disponíveis, não são expressas pelos sujeitos nas condições normais de produção; e, se fossem expressas (notadamente em certas situações), poderiam questionar os valores morais ou as normas valorizadas pelos grupos (Scoz & Martinez, 2009, pp. 432-433).

Na zona muda, o princípio da “antidiscriminação” é muito forte, pois a demonstração do preconceito é considerada uma atitude imprópria dentro das normas sociais atuais, sendo negada, escondida ou mascarada. Tal processo é determinado pelo contexto, pelas características da situação e pela força normativa social, ou seja, quanto mais rígidas são as normas sociais, maior é o risco de existir uma zona muda (Abric, 2005). Portanto, neste caso particular, tendemos a colocar a hipótese da existência de uma possível “zona muda” nas representações dos sujeitos portugueses em relação aos brasileiros.

De acordo com Lima e Vala (2004), o preconceito sutil refere-se a uma nova expressão do preconceito, geralmente direcionado contra grupos externos e minorias culturais advindas das antigas ex-colônias. Esta forma de preconceito vem ganhando espaço na medida em que os efeitos da globalização intensificam os contatos interétnicos e os fluxos migratórios. Neste domínio, é possível observar que esta forma indireta de preconceito, efetiva-se por meio de crenças acerca de verdades e valores considerados adequados aos sujeitos em virtude de sua pertença a grupos específicos.

Este aspecto remete ainda à teoria dos discursos silenciados de Foucault (1999a), onde o autor defende que os discursos que permeiam as sociedades são controlados e perpassam por formas de repressão e poder:

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório (Idem, p. 8).

Segundo Foucault (1999a), existem diversos procedimentos de restrição do discurso, como a interdição, por exemplo. Em nossa sociedade, os indivíduos não têm o direito de dizer tudo, de falar qualquer coisa em todos os lugares ou circunstâncias. O discurso está longe de ser considerado neutro ou transparente, pois existem limites e tabus na enunciação do mesmo. Este estado restritivo também pode ser interpretado como um tipo de silenciamento. Para o autor, é a partir das regras sociais, institucionais e detentoras do saber que se estabelece o jogo de aspectos repressores/controladores no discurso.

Outro ponto a considerar refere-se às diferenças fundamentais entre o que vem a ser a verdade ou o que Foucault denomina de *no verdadeiro*, isto é, aquela verdade que é aceita por determinada sociedade, e que vem a interessar um grupo social específico. Esta pode ser considerada uma “verdade oficial”, desde que não afete os interesses de certas condições sociais, econômicas, culturais, etc que se mantém, sendo validada por diversas estratégias de propagação no verdadeiro. Portanto, “é como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário” (Foucault, 1999a, pp. 19-20), aparecendo diante dos olhos somente uma verdade que é considerada “doce e traiçoeiramente universal”:

As pessoas, face às pressões da legislação anti-racista e dos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais, começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada. É nesse quadro que se começa a falar de “Novos Racismos” ou de “Novos Preconceitos” (Lima & Vala, 2004, p. 403).

O poder pode transformar as práticas sociais, manifestando-se a partir de formas e níveis variados, velados ou não. Por esse motivo, entendemos que dentro destas dinâmicas de poder podem ser construídas representações sociais das identidades (de gênero, nacionais, étnicas,

etc) e das diferenças, o que contribui para a formação de estereótipos e preconceitos. Ou seja, no momento em que as relações de poder classificam ou estabelecem as posições de superioridade e inferioridade, determinam, ao mesmo tempo, a criação de representações sociais das identidades e das diferenças, as quais se propagam nas práticas sociais cotidianas e reforçam os estereótipos e os preconceitos nas sociedades.

Para além disso, o interesse e conhecimento limitados sobre os indivíduos e grupos – frente ao universo de informações, crenças e comportamentos que envolvem as relações interpessoais – favorece as percepções distorcidas. Assim, podemos dizer que o ato de “rotular” é um processo que está articulado ao ato de representar. Tal dinâmica pode ser encontrada nos relacionamentos com os outros, quando lhes atribuímos determinados rótulos que permitem que certos tipos de comportamentos sejam antecipados (Rodrigues *et. al*, 2009). Por exemplo, quando os portugueses rotulam os brasileiros como “descomprometidos” ou os brasileiros rotulam os portugueses como “conservadores”, estes indivíduos estão a realizar uma espécie de previsão e expectativa de certos comportamentos que deverão ser assumidos pelos mesmos frente a determinadas situações: “uma vez atribuído, nós tendemos a perceber os comportamentos da pessoa a luz do rótulo” (Idem, p. 142). Tal tendência, embora comum, pode levar a erros de julgamento e contribuir para a disseminação de ideias, as quais fortalecem a consolidação de representações sociais e de preconceitos.

Outro aspecto a ser destacado é o fato das ações discriminatórias atuais serem legitimadas quando interpretadas como uma forma justificada de preconceito, isto é, quando sua motivação é considerada não intencional ou não assente em crenças conscientemente preconceituosas (Pereira & Vala, 2010). Em outras palavras, “[...] a perspectiva conhecida por “conservadorismo por princípio” propõe atualmente que a discriminação seja mais motivada pela adesão sincera das pessoas a princípios e ideais não preconceituosos do que pelo preconceito” (Idem, p. 02), surgindo como um processo através do qual comportamentos de intolerância em função da raça, gênero, nacionalidade, religião, orientação sexual, classe social, etc., sejam aceites e justificados.

Neste contexto, os preconceitos e a discriminação contra grupos minoritários em sociedades igualitárias estão sendo facilitados por argumentos aparentemente livres de preconceito.

[...] um dos factores mais importantes usados como mitos legitimadores da discriminação em contexto migratório é a percepção de que os imigrantes representam uma ameaça económica e uma ameaça à segurança, como também a percepção de que são uma ameaça à matriz cultural das sociedades de acolhimento (Pereira & Vala, 2010, p. 09).

Cabe observar que este processo também envolve dimensões identitárias: as preocupações dos cidadãos nacionais estão ligadas à proteção da própria cultura, como os valores, os costumes, as tradições, os modos de vida, em suma, com o resguardo de uma identidade única. Esta ideia passa ainda pelo medo e desconfiança, que funcionam como um mecanismo justificador para a legitimação do apoio a políticas discriminatórias contra os imigrantes.

A este respeito Bauman (2009) afirma que, no mundo globalizado, o estrangeiro reflete o desconhecido passando a ser visto como “o perigoso e o desestruturador”, cuja percepção favorece o individualismo e a exclusão, ao invés do diálogo significativo, onde a busca pelo reconhecimento recíproco pode criar pontos de compreensão entre a diversidade de culturas, histórias, necessidades e etc.

Em seguida, discutiremos os dados referente à *análise de conteúdo* dos diferentes *Focus group*, realizados com os estudantes brasileiros e portugueses das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

5.5 Análise e discussão dos dados

Através do uso da técnica qualitativa da análise de conteúdo e com base nos referenciais teóricos discutidos na primeira parte deste trabalho, examinamos os dados recolhidos no decorrer das 9 (nove) sessões de *Focus group*⁴³, a fim de refletir criticamente sobre os temas centrais que emergiram desta investigação, a propósito das representações sociais recíprocas de estudantes brasileiros e portugueses⁴⁴.

Segundo já mencionado no capítulo IV, a análise de conteúdo é uma técnica que nos permite organizar o discurso dos sujeitos em estudo, tornando possível delimitar um conjunto de categorias de significação, codificadas de acordo com os critérios de classificação. Estas categorias permitem a exploração, compreensão, associação e interpretação dos dados e das informações, a partir da sua própria estrutura (Bardin, 1977; Amado 2014).

Conforme referência anterior, Bardin (1977) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (p. 31).

Da análise de todo o material coletado, privilegiamos a dimensão interpretativa e os significados culturais, procedendo em quatro etapas metodológicas: 1) análise prévia; 2) exploração dos dados; 3) tratamento e interpretação dos dados e 4) discussão dos resultados das análises. Assim, num primeiro momento, procedemos à leitura preliminar e exaustiva do *corpus* empírico.

Neste percurso investigativo, ao identificarmos e selecionarmos as questões mais relevantes que emergiram ao longo das 9 (nove) sessões de *Focus group*, buscamos analisar opiniões, percepções e ideias formuladas pelos sujeitos brasileiros e portugueses organizando-

⁴³ Participaram deste estudo 61 estudantes, sendo 32 de nacionalidade brasileira e 29 de nacionalidade portuguesa, como já mencionado no item 4.9 do capítulo IV.

⁴⁴ As questões orientadoras para este debate em grupo foram elaboradas a partir de tópicos/perguntas abertas e não dirigidas (Cf. anexos IV, V e VI), através das quais pretendemos, em torno da compreensão do diálogo pessoal e em grupo, responder aos objetivos e problemáticas da presente pesquisa.

as por temas, ou problemas, a partir das quais emergiram categorias, subcategorias e dimensões subjacentes a estas.

A partir da sistematização do conteúdo dos discursos, organizamos os temas, fazendo emergir as categorias teóricas (Interação; Integração e Representações da Lusofonia) e as suas respectivas subcategorias e dimensões. Tal debate em grupo teve como objetivo permitir o acesso a conteúdos das representações sociais e, a partir desta análise, salientar a problemática que envolve a questão das identidades e da Lusofonia na discussão dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Campos (2004), “o conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana, é tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações” (p. 612). Entretanto, é importante que os resultados desta análise reflitam os objetivos da pesquisa ao ter como apoio indícios manifestos do contexto social e histórico, à medida que se faz tal interpretação.

Neste sentido, no quadro abaixo, apresentamos os dados gerais respeitantes à análise dos diferentes *Focus group*, com base nas grandes categorias, as quais foram construídas a partir da codificação dos conteúdos dos debates, a fim de atender os objetivos e as questões definidas neste estudo⁴⁵.

⁴⁵ Conforme indica o diagrama da investigação, na pág. 174.

Quadro 5.5.1
Sinopse dos grupos focais com os universitários brasileiros e portugueses

Subcategorias/ Dimensões Categorias	Preconceitos	Qualidade dos relacionamentos				
	Tipos	Indiferente Formal				
Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral - Gênero - Étnico - Imigrante - Econômico 	<ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse - Distância 	<ul style="list-style-type: none"> - Profissional 			
Integração	Facilitadores			Obstáculos		
	Individuais	Sociais	Históricos	Individuais	Sociais	Históricos
	<ul style="list-style-type: none"> - Superação - Estatuto de estudante 	<ul style="list-style-type: none"> - Troca cultural - Música - Literatura - Gastronomia 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua comum 	<ul style="list-style-type: none"> - Aculturação - Clima 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento nos serviços - Relações interpessoais na Univ. - Subemprego imigrante - Diferenças culturais - Falta de conhecimento mútuo - SEF - Convivência 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua comum
Representações da Lusofonia	Crítica	Indiferente	Acrítica	Utópica		
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento crítico sobre Lusofonia - Acordo Ortográfico - Colonialismo - Língua comum - Resistência - Interculturalidade - Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da população brasileira - Desconhecimento individual - Falta de interesse dos brasileiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento acrítico sobre Lusofonia - Ressentimento dos brasileiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em todos os níveis para a Lusofonia - Políticas públicas lusófonas - Incentivo das Universidades ao ideal lusófono - Incentivo das mídias à Lusofonia 		

Conforme revela o quadro 5.5.1, ao reunir o conjunto de dados dos *Focus group* as subcategorias desdobraram-se em diversas dimensões, havendo a necessidade de apresentarmos por partes a análise e discussão do conteúdo dos discursos dos sujeitos.

Em busca de uma leitura mais aprofundada, o quadro a seguir demonstra os resultados a que chegamos no que se refere a categoria *Interação*, onde os sujeitos da pesquisa fazem menção a alguns tipos de preconceitos existentes, como também à qualidade do relacionamento entre brasileiros e portugueses, dentro e fora do contexto acadêmico português.

Quadro 5.5.2
Modos de interação dos universitários brasileiros e portugueses

Subcategorias/ Dimensões Categoria	Preconceitos	Qualidade dos relacionamentos	
	Tipos	Indiferente	Formal
Interação	- Em geral - Gênero - Étnico - Imigrante - Econômico	- Desinteresse - Distância	- Profissional

Pelo fato da subcategoria “Preconceitos” ter despontado de modo recorrente no debate dos participantes da pesquisa, iniciamos nossa análise e interpretação dos dados por este aspecto do discurso dos sujeitos.

No quadro 5.5.2 observamos que os preconceitos em geral⁴⁶ e de gênero emergem como duas das principais problemáticas que afetam a inter-relação em Portugal dos sujeitos brasileiros e portugueses, seguidos dos preconceitos étnicos, contra o imigrante e os econômicos, com menor intensidade. No que diz respeito aos preconceitos em geral e de gênero, encontramos-os referenciados nos seguintes discursos:

⁴⁶ Quando os sujeitos da pesquisa generalizam todos os tipos de preconceito em uma única dimensão mais vaga e ambígua, mas sempre de forma pejorativa.

Eu sou de uma terra assim pequena, uma aldeia, e vejo desde novo os comentários sobre os brasileiros que não eram muito positivos, porque muitas vezes, uma brasileira estava na origem de um divórcio e a associação com a prostituição ou qualquer coisa assim, e então havia essa conotação negativa (...) (**estudante português** de mestrado da Universidade de Aveiro).

(...) Quando fui alugar um quarto e a gente ia fechar o negócio, o senhorio, que era mais velho, falou que eu não poderia levar nenhum tipo de namorado, porque os brasileiros tem hábitos sexuais menos conservadores ou coisa do tipo (...) (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

(...) Eu sei de uma situação em que um amigo meu começou a namorar uma brasileira e, pelas costas, era sempre a mesma conversa: – Ela só anda atrás dele por causa da nacionalidade e ele nem gosta tanto dela assim. – É porque ela deve fazer aquelas coisas sexuais que não fazem cá! (**estudante português** de mestrado da Universidade do Minho).

Nos excertos dos discursos que apresentamos podemos observar que a imagem negativa e preconceituosa, construída socialmente, sobretudo acerca das brasileiras, representa ainda hoje uma realidade que abrange uma fração considerável da sociedade portuguesa. O estigma da hipersexualidade da mulher brasileira, por exemplo, com origem em imaginários tradicionalistas coloniais, desponta como um preconceito que aparece de modo indireto/sutil ou de modo flagrante no cotidiano português.

Conforme revelam os resultados, mesmo com o *status* de estudantes de nível superior altamente qualificadas, algumas das brasileiras participantes da pesquisa afirmam ter vivenciado episódios de preconceito em sua trajetória. Uma realidade que as coloca numa situação de grande desvantagem, implicando na forma como se adaptam, se integram e exercem seus direitos de ser e estar em Portugal.

Face a este cenário, buscamos, apoiados na literatura, identificar alguns fatores que podem influenciar, de forma negativa, os modos de interação da comunidade brasileira e portuguesa em Portugal. Um dos principais aspectos a ser observado parte da construção de representações sociais da mídia brasileira e internacional acerca da imagem das “mulheres brasileiras”. De acordo com Pontes (2004), os discursos textuais e imagéticos difundidos pelas mídias reconstroem um imaginário social colonial/patriarcal da “mulher brasileira”, mostrando a sua sensualidade com um excesso de preconceito e generalização, consolidando no mundo globalizado estruturas de poder que acabam por reforçar a imagem negativa destas mulheres.

Segundo complementa Cunha (2005), na medida em que os meios de comunicação simplificam e condensam informações, acabam por refletir e manifestar por excelência representações e estereótipos, sobretudo nos temas referente à raça, à imigração, à etnicidade, ao gênero, etc., tendendo a conferir uma visibilidade, ou invisibilidade, em função da percepção da sociedade dominante. Neste contexto, o simples fato de ser mulher perante um mundo hegemônico masculino, configurado por relações de poder, contribui para a construção e exploração de estereótipos do modelo feminino tradicional, cristalizando-se representações sociais associadas à dominação patriarcal e, conseqüentemente, ao imaginário colonial sobre “a mulher dos trópicos”.

[...] as relações coloniais, forjaram em Portugal um imaginário sobre o Outro, homem, mulher ou comunidades. Este imaginário, alimentado durante séculos, compreende imagens-síntese, muito próximas de estereótipos, que se encontram inculcadas, em diferentes níveis, nos cidadãos das ex-metrópoles coloniais. Garantindo a coesão identitária, estas imagens-síntese assumem, no mais das vezes, a forma de preconceitos identificáveis não só nos comportamentos como nas representações do Outro. A estas imagens não foge a *mulher brasileira* entendida como arquétipo de sensualidade, disponibilidade sexual e transitoriedade afetiva (Cunha, 2005, p. 537).

A estereotipia de gênero sobre a “mulher brasileira”, construída pelos estrangeiros, e também compartilhada pelos portugueses, recorrente tanto na mídia quanto no turismo, está relacionada à comercialização do exótico e do culto ao corpo perfeito. Segundo Pontes (2004), “essa estratégia de *marketing* ganha amplitude na sociedade portuguesa tanto pela inscidência real do fenômeno, quanto pela sexualização da mulher periférica” (p. 234).

Para a autora, os processos de exotização e sexualidade de gênero do Brasil são utilizados como estratégias de *marketing* e explorados pelo turismo regional e nacional, a partir de interesses da mídia para a mercantilização do local, da História, das paisagens, das *performances* culturais e corporais da população feminina brasileira, contribuindo para a construção de representações da identidade da “mulher brasileira” internacionalmente. Neste sentido, percebemos que a imagem da “mulher brasileira” imigrante na Europa enquadra-se num retrato de exotismo e sexualidade fixados, principalmente através da atração por aquilo que oriunda dos países tropicais. Os corpos bronzeados, torneados e as roupas leves podem, de certa forma, contribuir para que estas mulheres sejam vistas como mais disponíveis, perpetuando estereótipos no imaginário coletivo.

Como também destaca Silveira (2017), na tese de doutorado intitulada: O olhar europeu sobre o Brasil: da exotização do paraíso à mercantilização turística, onde refere que no âmbito da promoção turística do país, a visão nostálgica dos portugueses em relação aos povos e ao passado histórico colonial acaba por manter, de certa forma, as representações que carregam as marcas do olhar exotizado atravessadas por associações de poder e de dominação, reforçadas, frequentemente, pelo binarismo entre colonizador e colonizado.

Além disso, dentro deste espaço de representações, o mito da “miscigenação harmoniosa” do povo brasileiro, conjuntamente com as manifestações culturais atuais, são transformadas em um ornamento estereotipado do “Outro” exotizado, erotizado e diferente, em que o discurso midiático nacional e internacional torna estas imagens/características como as mais atraentes do país (Silveira, 2017).

Por outro lado, a visibilidade mundial do Brasil geralmente está veiculada às imagens divulgadas através das novelas, dos desfiles de escolas de samba, das celebridades, das músicas, das danças e etc. Mulheres belas, exuberantes, sensuais, fascinantes e disponíveis fazem parte da identidade nacional, da fantasia e do imaginário coletivo de milhares de estrangeiros, sobretudo portugueses. Essa marca identitária acaba por articular “supostas características físicas, culturais e comportamentais, para inferiorizar, essencializar e estigmatizar grupos humanos não europeus” (Gomes, 2013, p. 872). Neste sentido, tais concepções acerca do corpo feminino, implantadas desde o período colonial e apoiadas pelo patriarcado, impõem sua influência até os dias atuais.

A produção do estigma dos brasileiros em Portugal, de modo especial o da “mulher brasileira”, atravessa questões históricas, culturais, étnicas, de gênero e de pertença, sendo determinadas por relações desiguais de poder (Pontes, 2004; Formiga, 2015). Tal construção remete à perspectiva de Spivak (2010), exposta no item 2.4 do capítulo II, acerca do lugar do subalterno, intrincado e inquietante, ocupado pelas mulheres no contexto pós-colonial. No ambiente globalizante capitalista e excludente, as representações negativas face à imigrante brasileira passam a ser uma referência, interferindo na forma como estas mulheres são percebidas e tratadas pelos cidadãos nacionais.

Embora o preconceito de gênero seja visto como o tipo mais comum, os preconceitos étnicos, econômico⁴⁷ e em relação ao imigrante também são evidenciados pelos sujeitos da pesquisa. Ainda que ambos os grupos considerem que a condição de imigrante estudante altamente qualificado seja privilegiada, promovendo um patamar de inter-relação menos preconceituoso comparado com os demais imigrantes brasileiros, como mencionado em alguns debates:

Eu observo principalmente a questão do machismo e do preconceito com o imigrante. Claro que a gente está numa situação de... imigração, mas é uma imigração favorável (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

(...) Os meus colegas brasileiros são mais aqui da Universidade e penso que estes possuem certas condições financeiras, oportunidades e facilidades, que outros imigrantes brasileiros fora da Universidade não têm (...) (**estudante português** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Porque nós somos da academia, não é? A relação de respeito que eles têm conosco é diferente da relação com os demais brasileiros que vêm pra cá tentar a vida. Eu me sinto mais respeitado (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Fora da Universidade eu senti muita dificuldade, mas muita mesmo. Porque eu vivo nestes ambientes para além do profissional e percebi muito preconceito, no comércio, na rua e até na festinha da escola da minha filha, onde apareceram duas crianças, numa sala de trinta alunos (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Como apontado no item 4.3 do capítulo IV, a atual onda migratória do Brasil para Portugal é constituída, principalmente, por estudantes de nível superior, o que leva a estabelecer o novo perfil do imigrante brasileiro no país (Zamberlan *et. al.*, 2009; Almeida, 2016). As características deste tipo de fluxo, em contraponto com a imigração semi-qualificada ou desqualificada de brasileiros, permite-nos detectar sinais de que os membros do grupo dos estudantes de nível superior são mais “bem vistos” e aceites, apesar de também encontrarem algumas dificuldades, do que o grupo de imigrantes que vive a realidade do desemprego ou subemprego.

⁴⁷ O preconceito econômico em relação aos indivíduos com baixo poder aquisitivo.

Segundo Machado (2006), as identidades brasileiras construídas a partir da experiência da imigração são distintas entre si, sendo atravessadas por inúmeras variáveis:

1) por questões de classe entre a população imigrante, 2) por questões de temporalidade da imigração, 3) por questões de gênero e sexualidade, 4) de ascendência portuguesa (por sua vez diferenciada por graus diferentes de ascendência), 5) por questões de cor/raça, 6) por questões de ocupação no mercado de trabalho, 7) por questões de origem regional e, finalmente, 8) por questões de religião, entre outras possíveis (Idem, p. 126).

Para o autor, tais clivagens se combinam, formando complexas configurações diferenciadas dentro do processo de construção de identidades brasileiras em Portugal. Dentre estas, acrescenta-se também aquela que se refere à questão do nível de escolaridade e qualificação, que igualmente irá determinar posicionamentos diferentes entre os imigrantes brasileiros e os cidadãos portugueses. Deste modo, percebe-se que o tratamento dado ao imigrante considerado “desqualificado” tem a ver com o pensamento hierárquico de alteridade herdado do império colonial, o qual marca as posições de superioridade e inferioridade.

No que diz respeito à segunda subcategoria “Qualidade dos relacionamentos”, observamos uma certa indiferença e distância nas relações entre os estudantes brasileiros e portugueses, restringindo-se, muitas vezes, a um nível formal e profissional. Todavia, tais características são mais notadas nos relacionamentos dentro da universidade, como demonstram os relatos a seguir:

Ele é um relacionamento que não avança muito, há uma cordialidade, mas eu digo que fica no superficial, no profissional (...) (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Tenho aqui na universidade relações com professores, mas é bem formal e com uma certa distância. Eu senti isso um pouco mais do que sentia no Brasil ou na Suíça e Alemanha onde também estudei (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Eu acho que o relacionamento é bom, tendo em conta, claro, que pode haver uma aproximação maior de estudantes brasileiros com eles e uma aproximação de nós portugueses com os nossos, e lá está, há um pouco uma separação dos grupos (...) (**estudante portuguesa** de mestrado da Universidade de Coimbra).

Sinto muita diferença com essa coisa de cumprimentar fora de sala de aula; já tentei falar com pessoas que olharam pra mim e não responderam, eles passam direto e fingem que não te conhecem (**estudante brasileira** de mestrado da Universidade de Aveiro).

Entretanto, sublinha-se que o distanciamento entre os grupos é mais percebido pela comunidade brasileira, visto que estes indivíduos fazem parte do grupo não nacional. Com efeito, podemos inferir que os sentimentos de distanciamento e de indiferença, os quais marcam a relação recíproca entre ambos os grupos, podem estar relacionados com uma espécie de “quebra de laços de solidariedade”⁴⁸, que passa pelo processo histórico-cultural nos dois sentidos e, ao mesmo tempo, está ligada aos modos de acolhimento e de integração dos imigrantes brasileiros em Portugal (Soares, 2003).

A seguir, apresentamos, os resultados correspondentes à categoria *Integração*, a qual aponta os elementos facilitadores e obstáculos que envolvem os relacionamentos dos sujeitos brasileiros e portugueses, dentro e fora do contexto acadêmico.

Quadro 5.5.3
Modos de integração dos universitários brasileiros e portugueses

Subcategorias/ Dimensões Categoria	Facilitadores			Obstáculos		
	Individuais	Sociais	Históricos	Individuais	Sociais	Históricos
Integração	- Superação - Estatuto de estudante	- Troca cultural - Música - Literatura - Gastronomia	- Língua comum	- Aculturação - Clima	- Atendimento nos serviços - Relações interpessoais na Univ. - Subemprego imigrante - Diferenças culturais - Falta de conhecimento mútuo - SEF - Convivência	- Língua comum

⁴⁸ No item 2.1 do capítulo II, Maffesoli (1999) esclarece acerca do mecanismo de “participação” encontrado na solidariedade, que constitui a vida em comunidade e os diversos agrupamentos sociais. Esse mecanismo funciona como um fenômeno de engajamento em projetos e circunstâncias definidas em que os grupos se inserem e se ligam através de laços ou da proximidade social, cultural, histórica, linguística, étnica, de gênero, etc.

No quadro 5.5.3 verificamos que o exercício da superação, ou seja, a ação de ultrapassar desafios e dificuldades em contexto de imigração, e a troca cultural, aspectos facilitadores no domínio individual e social, segundo os participantes, são elementos fundamentais para se obter um nível de integração favorável. O estatuto de imigrante-estudante, a música e a língua comum, os quais abrangem aspectos individuais, sociais e históricos, também são apontados como fatores facilitadores em destaque. Já a literatura e a gastronomia são indicadas, pelos sujeitos da pesquisa, com um menor nível de relevância neste processo.

Contudo, percebemos que a importância destes elementos varia para cada grupo, refletindo as diferentes experiências vividas neste contexto, como observado em alguns depoimentos:

(...) De fato Portugal é um lugar privilegiado: são várias culturas vivendo aqui e a gente pode ter contato com essas linguagens todas. Porquê então não aproveitar e intercambiar, não é? (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Porque eu acho que a partir do momento em que as pessoas interagem, assim de se conhecerem e estarem mais próximas, percebem que somos todos iguais, mesmo nas dificuldades, que a meu ver surgem como uma forma de superação (...) (**estudante portuguesa** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Eu acho que Portugal tem uma cultura linda, eu gosto muito da cultura portuguesa e gosto muito da música portuguesa também (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Temos um carinho muito grande pelo Brasil, admiramos imenso a riqueza cultural tanto pelas praias, pelo ritmo, enfim, as cores. (...) Acho que a música e a língua são as coisas com que mais me identifico (**estudante portuguesa** de doutorado da Universidade do Minho).

Tendo em conta a complexidade e intensidade dos relacionamentos entre os estudantes nacionais (portugueses) e internacionais (brasileiros), verificamos que os conteúdos que se referem à vivência intercultural são os mais relevantes, confirmando a premissa de que a base de um diálogo significativo e favorável se encontra na troca de conhecimentos.

Embora as vivências dos estudantes brasileiros em Portugal sejam permeadas por diferentes dificuldades e desafios, cabe enfatizarmos os ganhos possibilitados pela experiência acadêmica intercultural, alcançados também pelos estudantes portugueses, os quais permitem a ampliação de horizontes, a troca de saberes, a relação com outros alunos estrangeiros, o

desenvolvimento da capacidade de superação de dificuldades, o conhecimento de uma nova cultura, a flexibilidade na interação com o “outro” e com as diversidades, etc. (Oliveira e Freitas, 2017): “A experiência de mobilidade revela-se como favorecedora da construção de um importante capital simbólico, contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais, interculturais, profissionais e acadêmicas” (Idem, p. 774).

Em consonância com o estudo de Oliveira e Freitas (2017), a análise dos dados permite-nos compreender que o capital simbólico concebido no ambiente universitário é consolidado e absorvido à medida em que os sujeitos da pesquisa desenvolvem estratégias para se adaptar e adquirir novas habilidades e conhecimentos.

Dentre os vários aspectos facilitadores expostos, o quadro 5.5.3 também aponta alguns fatores que, segundo os sujeitos da pesquisa, interferem de modo negativo no processo de integração e nos relacionamentos dentro e fora do contexto acadêmico. Na opinião dos sujeitos brasileiros por nós estudados, os fatores de maior dificuldade no processo de integração referem-se à forma de tratamento no atendimento dos serviços e o subemprego imigrante, aspectos de domínio social. Já os relacionamentos interpessoais na universidade, a língua comum, o processo de aculturação, as diferenças culturais e a convivência também foram mencionados, surgindo com um menor grau de intensidade, os quais abrangem elementos de dificuldade sobretudo no domínio social, mas também individual e histórico. Por último, surgem o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e o clima. Com efeito, observamos alguns destes temas nos diálogos que a seguir transcrevemos:

(...) O aspecto do tratamento, do lidar, principalmente na parte dos serviços. Eu acho que somos acostumados, com uma certa simpatia, um determinado tratamento na hora dos serviços. E aqui o que eu ouço mais falar é que somos uma espécie que chegou para dar trabalho, e que talvez tenham que despachar logo (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Acho que sou a única do grupo que vim como estudante, mas acabei ficando como imigrante trabalhador e então acho que tive um olhar bem diferenciado com relação ao meio acadêmico, que é “um mundo cor de rosa” em vista da realidade do subemprego (...) (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

A aculturação é um processo bastante doloroso para o imigrante. Eu estou em Portugal à seis anos e o primeiro e o segundo ano foram bem complicados. Pensamos que vamos nos adaptar facilmente, mas somos um estranho, porque entendemos muito pouco da política, da economia, da cultura, da história, dos modos de ser (...) (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Eu vim como turista e achei aqui o máximo e depois me mudei. Só que a casa caiu. O tratamento é outro, tem preconceito, tem toda uma dificuldade de convivência no início e que ninguém fala (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Já com relação aos sujeitos portugueses, os fatores de dificuldade na integração e nos seus relacionamentos devem-se sobretudo à falta de conhecimento mútuo, a língua comum e à escassa convivência, aspectos do domínio social e histórico, como é possível identificar nos discursos abaixo:

Porque isso vai depender muito do tipo de imigração que tens na cidade onde estás (...) e, se calhar, desenvolvem-se outros tipos de relações e preconceitos; depois, com o conhecimento e a proximidade com determinadas culturas, criam-se outras imagens. Por vezes, é a falta de conhecimento mútuo (...) (**estudante portuguesa** de doutorado da Universidade do Minho).

A minha opinião é exatamente esta. Os brasileiros tem muita dificuldade de nos entender, pois mesmo que estejam cá há alguns anos, se eu falar muito rápido eles não percebem nada. Temos que repetir. Realmente os portugueses entendem os brasileiros, mas os brasileiros não! (**estudante portuguesa** de doutorado da Universidade do Minho).

Tive uma experiência no núcleo da (CPLP) e, curiosamente, o povo que tivemos mais dificuldade em encontrar pessoas para participar foram os brasileiros e ficou uma ideia, um pouco generalizada, que são um povo muito unido entre si, acabam por ter uma “dificuldade”(...), pois convivem muito entre eles e não se relacionam tanto com os portugueses (**estudante português** de mestrado da Universidade de Aveiro).

Como verificado anteriormente, na subcategoria “Qualidade dos relacionamentos”, podemos inferir que as dificuldades de integração são mais notadas pela comunidade brasileira, cujos indivíduos estão inseridos no grupo dos não nacionais. Estes elementos apontam, principalmente, para dificuldades ligadas à condição de imigrante e aos problemas socioculturais e de convivência, embora as dificuldades destes sujeitos sejam vividas de modo distinto por cada um.

Segundo revelam os dados do nosso estudo, e em conformidade com a opinião de Oliveira e Freitas (2017), “os alunos internacionais em mobilidade tendem a formar redes de relacionamentos com pessoas que compartilham experiências semelhantes, por se constituir uma fonte de apoio e segurança” (p. 791), justificando assim uma das causas do agrupamento

dos brasileiros neste contexto. Contudo, consideramos que esse fenômeno também reflete o que Maffesoli (1998) denomina de tribalismo moderno, aspecto exposto no item 2.1 do capítulo II, definindo-se os grupos pela ligação por meio de laços ou proximidades culturais, comunicacionais, nacionalismos, modismos, gênero e etc, a uma determinada comunidade.

Identificar algumas das facilidades e dificuldades que influenciam o processo de integração dos imigrantes/estudantes brasileiros em Portugal, foi fundamental para o nosso estudo, implicando voltar o olhar para as barreiras socioculturais enfrentadas por estes indivíduos, pois ao serem devidamente integrados poderão criar impactos positivos no desenvolvimento de diversas áreas sociais do país.

Os imigrantes são co-habitantes activos de um lugar e co-produtores de uma cultura local. Por isso, as trajectórias de integração são processos de adaptação criativa às condições de vida locais e à (re)construção colectiva e cooperativa dos territórios onde vivem, envolvendo um processo de aprendizagem mútua (Fonseca, 2003, p. 108).

De acordo com a autora, as formas de inserção dos imigrantes nas sociedades receptoras envolvem processos complexos, dinâmicos e multifacetados, pelas quais passam por um ajustamento e adaptação mútua entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento. Sendo assim, a gestão eficiente da diversidade de intervenientes sociais, económicos e culturais constitui um desafio à sustentabilidade das cidades contemporâneas.

Conforme verificado na categoria *Integração*, a língua portuguesa ora é vista como um elemento facilitador e de proximidade, ora gera discussões, discordâncias e dificuldades, nos relacionamentos entre os sujeitos brasileiros e portugueses. Assim, a língua comum acaba por ser uma questão de análise fundamental, reaparecendo na categoria *Representações da Lusofonia*. Neste sentido, o quadro seguinte apresenta os resultados a que chegamos em relação aos discursos dos estudantes brasileiros implicados na pesquisa.

Quadro 5.5.4
Lusofonia e os universitários brasileiros

Subcategorias/ Dimensões Categoria	Crítica	Indiferente	Acrítica
Representações da Lusofonia	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento crítico sobre Lusofonia - Acordo ortográfico - Colonialismo - Língua comum - Interculturalidade - Resistência - Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da população brasileira - Desconhecimento individual - Falta de interesse dos brasileiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento acrítico sobre Lusofonia

De acordo com o quadro 5.5.4, verificamos que os sujeitos brasileiros possuem algum tipo de conhecimento crítico acerca do conceito de Lusofonia, embora admitam que uma compreensão mais aprofundada sobre o tema ocorreu já com a sua permanência em Portugal. Por isso, os participantes chamam atenção para o desconhecimento da população brasileira face à Lusofonia.

Os laços históricos e culturais profundos que unem Portugal e Brasil têm estado presentes nos discursos político-econômicos há mais de cem anos. Todavia, um certo desconhecimento mútuo entre os países ainda persiste (Lourenço, 1999; Freixo, 2010; Soares, 2003).

De acordo com Soares (2003), a questão colonial, “mal-resolvida” até os dias atuais, encontra-se no centro das relações e dos discursos culturais assimétricos dos dois países, como também refere Lourenço (1999), acerca dos mitos que envolvem a tradicional relação entre lusos e brasileiros. Assim, metaforicamente, para ambos os autores, *Portugal contempla um sonho falso sobre o Brasil, onde é o único sonhador* enquanto o Brasil decide sonhar com o futuro, no qual *prefere não ter um pai colonizador, apagando o passado comum*. Deste modo, entendemos que as relações luso-brasileiras integram uma invisibilidade mútua, “por

excesso (de Portugal em relação ao Brasil) ou por escassez (do Brasil em relação a Portugal)” (Soares, 2003, p. 219).

Segundo Freixo (2010), através do resgate do ideal lusófono o conceito de Lusofonia ganhou um novo sentido e consistência, tornando-se uma força mobilizadora em amplos setores da sociedade portuguesa, sustentando um ideário carregado de uma representação afetiva da comunidade lusófona. Como elucida o autor:

[...] nos outros países que possuem o português como idioma oficial, dentre os quais o Brasil, tal ideia não tem grande repercussão, visto que a mesma se sustenta em uma mitologia cultural e em um imaginário social que são essencialmente lusitanos carecendo, assim, de uma “comunidade de sentido” para os não-portugueses. Tais questões – longe de serem as únicas – ajudam a explicar o desinteresse – e o desconhecimento – da opinião pública e dos formuladores da política externa brasileira pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Freixo, 2010, p. 65).

Conforme o autor, os elementos que formam o imaginário histórico-social português não possuem necessariamente a mesma importância para os demais países de língua portuguesa. Logo, o discurso da Lusofonia acaba caindo no vazio para os “não-lusitanos”, uma vez que não parte de um imaginário coletivo preexistente ou de uma “comunidade de sentido”⁴⁹.

Deste modo, ao analisarmos as relações luso-brasileiras a partir da “ideia da fraternidade”, cuja noção é baseada na relações familiares, sustentada por uma amizade histórica, observamos alguns equívocos que marcam a distância mais do que física entre os “países irmãos”.

Diante de tão enredada “teia de complexos, em lugar do meio caminho da fraternidade ambígua”, talvez fosse mais vantajoso fazer o caminho todo” e “avancarmos para o estatuto de parceiros que ainda por cima têm a vantagem de uma língua em comum (o que, no plano cultural, tanto une como separa)”. Não é, portanto, recorrendo a discursos que reforçam esse mito que ambos os países conseguirão estabelecer um efetivo diálogo (Soares, 2003, pp. 215-216).

Em um outro ponto de análise, verificamos o descontentamento dos sujeitos brasileiros com relação ao acordo ortográfico e as críticas ao colonialismo. Neste sentido, embora tais sujeitos considerem a importância do diálogo intercultural neste contexto, ainda prevalece a

⁴⁹ Freixo (2010) atribui o conceito a uma noção suportada por um imaginário social, carregado de sentido, relativamente à determinada comunidade.

resistência quanto ao princípio da Lusofonia, conforme apontam alguns trechos dos seguintes discursos que aqui transcrevemos:

Me irrita profundamente quando alguém fala para mim: – Você fala brasileiro! E o acordo ortográfico, então, é algo que, para mim, é o piloto das discussões (**estudante brasileira** de mestrado da Universidade de Aveiro).

Nós não falamos a mesma língua, é outra língua que se fala, não é a mesma! Isso é um mito! Essa ideia de que falamos a mesma língua e somos o mesmo povo! O que é isso?!? Eu acho que essa coisa de lusofonia e do acordo ortográfico é um engodo. Eu acho que é uma conversa pra inglês ver. Eu acho lusofonia um termo que deveria ser riscado (...) (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Estou falando mesmo dessa reciprocidade verdadeira, que é o que diz o conceito, a partir da língua portuguesa como um tronco comum. Ao partilharmos a língua que haja uma intensa intercambialidade, trocas e aprendizagens mútuas, em horizontalidade, mas essa verticalização ainda não existe na lusofonia (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Aveiro).

(...) Temos de refletir sobre a questão do próprio colonialismo: o que é, o que foi e o que ele ainda representa. A colonialidade está aí, a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, do corpo, ou seja, está tudo presente (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Segundo revelam estes discursos, a maioria dos sujeitos brasileiros da pesquisa tratam o tema da Lusofonia a partir da ideia do projeto colonial. Este posicionamento nos remete à perspectiva de Ballestrin (2014), a qual defende que pensar no colonialismo e no imperialismo do séc. XXI não se trata de um “apelo paranóico terceiro-mundista”. De acordo com a autora, muitos estudos apontam que:

Em diferentes direções, a contínua elaboração intelectual sobre os processos que marcaram o passado dos países colonizados oferecem interpretações interessantes sobre a persistência de diferentes níveis de desigualdades globais no presente. Analisar tanto os resquícios e as continuidades das relações coloniais e imperiais, quanto suas diferentes formas contemporâneas de reprodução, podem auxiliar a compreender os complexos níveis e escalas de injustiças estruturais, nos campos econômico e cultural (Idem, p. 192).

Neste sentido, percebemos que a ideia de continuação das formas coloniais de dominação pode atravessar o que genericamente representa a Lusofonia, pois ao partir de uma

visão fragmentada acerca dos demais países lusófonos, através da lógica do pensamento abissal⁵⁰ ou da subalternidade, pode acontecer que seu significado se mantenha fechado em modelos hegemônicos contemporâneos. Com efeito, o diálogo intercultural e de cooperação entre os países lusófonos é considerado pelos sujeitos brasileiros como um mecanismo que funciona de modo insatisfatório.

É necessário ressaltar que a discussão crítica dos participantes brasileiros, em torno do conceito da Lusofonia, desempenha um papel fundamental para se pensar sobre a desconstrução da ideologia de naturalização e conformação das relações sociais de desigualdade e subalternidade no mundo (Santos, 2002; Ballestrin, 2014). Tal posicionamento é necessário para impedir o processo de “colonização invisível e consentido”, que se manifesta nas instituições do saber, nos aparatos teóricos, na vida cotidiana e social (Quijano, 2005). Neste sentido, ao abordarmos a questão da descolonização do pensamento, não deixamos de atravessar o processo de ressignificação do conceito de Lusofonia, o qual implica questionar acerca do que julgamos saber sobre os sujeitos, países e a comunidade lusófona (Lemos Martins, 2015).

Segundo os participantes brasileiros, no que se refere a dimensão da língua (falada e escrita), o idioma comum também pode surgir, paradoxalmente, como um fator de dificuldade de integração. Como verificamos em alguns comentários:

Para mim, a questão da língua pega bastante com essa coisa da linguística, porque chegam pessoas e falam: – ah, você tem que falar e escrever desse jeito ou daquele! E isso é um negócio que, para mim, é uma imposição (**estudante brasileira** de mestrado da Universidade de Aveiro).

(...) É assim, uma coisa horrível, chega ao ponto das pessoas não se cumprimentarem, ou, todo mundo olha meio estranho, no mercado, na farmácia, na padaria. Até ao momento em que eles não ouvem o teu sotaque é tudo normal, mas quando você abre a boca, pronto! Eles fecham a cara, ficam mal humorados e as vezes são grosseiros e, isso, chega uma hora que cansa e não dá mais vontade de sair de casa (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Aveiro).

⁵⁰ Para Santos (2007), conforme exposto no item 5.2.1, esta noção deriva da construção de uma linha cartográfica imaginária que demarca o Velho e o Novo mundo colonial, subsistindo estruturas de um pensamento excludente ocidental no sistema mundial contemporâneo.

Eu tive um caso que escrevi um artigo para uma revista portuguesa e na avaliação, a meu ver, quiseram levar vantagem do anonimato para colocar defeito. Disseram que eu não escrevia português! Eu corriji tudo, todas as questões colocadas, mas não mudei para o português de Portugal e depois aceitaram. Mas acho que esta pessoa se aproveitou do anonimato para externalizar o preconceito (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

A partir da leitura atenta destes discursos percebemos que as relações de poder existem, mas não se encontram à superfície, pois, em geral, a ideia de que a cultura dos imigrantes das ex-colônias é “inferior” pode ser interpretada e expressada pela sociedade receptora de modo naturalizado (Machado, 2003; Cunha, 2005; Gomes, 2013).

Como é possível observar, falar ou escrever o “português do Brasil” em Portugal tornou-se uma marca identitária, que traz à tona questões de dominação da língua portuguesa. A este respeito, conforme mencionado no item 3.4 do capítulo III, Lourenço (1999) defende que uma língua não pode ser considerada propriedade de ninguém. Portanto, é necessário reconhecer que a língua portuguesa é um patrimônio cultural de todos os seus falantes, a qual necessita se estabelecer em um ambiente de pluralidade, multilíngue, sem limitações nem preconceitos, onde o direito linguístico seja posto em prática, nas suas identidades e sotaques vários.

Tendo isso em conta, cabe questionar acerca de um discurso que parece estar latente na Lusofonia e que revela questões identitárias, as quais estão ligadas à proteção da matriz cultural portuguesa e a reafirmação dos valores, das tradições, dos modos de vida e do patrimônio imaterial português ou com ele conectado. Como elucida Ventura (2014), “a ideia de posse da língua portuguesa enquanto patrimônio imaterial identitário é parte integrante do mito da lusofonia” (p. 493).

Outro ponto abordado pelos sujeitos brasileiros, como um obstáculo à concepção da Lusofonia, refere-se à desvalorização da língua portuguesa em detrimento do inglês, sobretudo dentro do ambiente acadêmico, conforme mencionado nos discursos que se seguem:

(...) Sobressai aqui uma questão que chega a ser anedótica, mas é real. É com essa coisa do professor ter uma certa dificuldade com a forma que a gente escreve, mas de uma forma amigável. Então tem aquela questão de: – O que você quis dizer com isso? Daí tomamos a decisão de fazer a tese em inglês (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Apesar de haver um acordo ortográfico, o que permite de certa forma escrever sem grandes conflitos o português de Portugal e do Brasil, eu não quis enfrentar isso. Evitei certos problemas. Então facilita para todos nós fazer em inglês, facilita, e vamos ter menos preconceito (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Olha, acho que o Brasil caminha ao contrário disso quando está destimulando a vinda de estudantes brasileiros para Portugal, porque o Brasil acha que não vai acrescentar, porque aqui fala-se o português, então é bom que o estudante vá por exemplo para a Inglaterra pra aprender outra língua. Então do ponto de vista político, ele não está apoiando (**estudante brasileiro** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Neste quesito, verificamos que o estranhamento e a resistência mútua têm conduzido a uma substituição da língua portuguesa comum por uma segunda língua estrangeira – o inglês. Tais divergências revelam uma tensão e disputa identitária, entre brasileiros e portugueses, em que a diversidade da sua língua comum é entendida como um obstáculo ao invés de uma partilha de conhecimentos.

Com efeito, os dados mostram que esta distância gramatical e simbólica entre o “português europeu” e o “português brasileiro” têm trazido desconfortos e recusas por parte de intelectuais e acadêmicos, que, de certo modo, acabam por impedir o uso ampliado e inclusivo da língua portuguesa, acabando também por afetar a corresponsabilidade da comunidade lusófona para com o idioma e para com as práticas e metodologias de trabalho compartilhado, não sendo reconhecida a sua natureza plural como um aspecto enriquecedor.

Tal realidade remete à opinião de Silva (2015) acerca da mitologia da língua franca, onde o inglês é visto como um esperanto da ciência. Segundo o autor, como uma opção de senso prático, abrir mão da língua nacional em nome da língua universal hegemônica, útil, de intercâmbio e de comunhão na atmosfera global é considerado um posicionamento habitual. Logo, o autor alerta para a valorização da diversidade linguística, de modo que este aspecto seja usado como um argumento de importância da variedade e do patrimônio, pois cada língua possui graus de expressividade diferentes.

Conforme já mencionado no item 3.4 do capítulo III, Franco (2015) ressalta que a língua portuguesa, como todas as outras, transporta consigo memórias e histórias de construção e desconstrução, de domínio e subjugação. A língua portuguesa enfrentou desafios para sobreviver funcionando como instrumento de encontro, aproximação, diálogo, segregação,

guerra e paz. As línguas, em geral, são consideradas armas poderosas, que tanto podem orientar como desfavorecer as diversidades identitárias. Logo, as línguas estão em constante transformação e são a expressão da rica diversidade da humanidade.

Em complemento Memmi (2007) justifica que, “a língua materna do colonizado, aquela que é alimentada com suas sensações, suas paixões e seus sonhos, aquela em que se liberam ternura e seus espantos, aquela, enfim, que envolve para ele a maior carga afetiva, é precisamente a menos valorizada” (p. 280). Do mesmo modo, os resultados do nosso estudo indicam que, com o propósito de evitar as barreiras da diversidade linguística, os caminhos escolhidos pela academia, têm vindo a contribuir com os interesses hegemônicos e de dominação cultural e social, inculcados nos indivíduos na era da globalização.

Neste sentido, tendo em conta a multiplicidade e a complexidade das relações entre a comunidade lusófona, podemos inferir que a discussão face ao conceito de Lusofonia e o sentimento de resistência expostos pelos sujeitos brasileiros, constituem, em boa parte, uma crítica aos resquícios do colonialismo e à convocação da liberdade e da diversidade linguística mais do que uma rejeição ao acordo ortográfico em si.

A seguir, no quadro abaixo, apresentamos os discursos dos sujeitos organizados segundo a categoria *Representações da Lusofonia*, a partir da perspectiva dos estudantes portugueses implicados na pesquisa.

Quadro 5.5.5
Lusofonia e os universitários portugueses

Subcategorias/ Dimensões Categoria	Crítica	Indiferente	Acrítica
Representações da Lusofonia	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento crítico sobre Lusofonia - Acordo ortográfico - Colonialismo - Língua comum - Interculturalidade - Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da população brasileira - Desconhecimento individual - Falta de interesse dos brasileiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento acrítico sobre Lusofonia - Ressentimento dos brasileiros

De acordo com o quadro 5.5.5, verificamos que a maioria dos sujeitos portugueses possui uma perspectiva crítica acerca do conceito de Lusofonia. Em consonância com a análise anterior, os sujeitos portugueses também percebem o desconhecimento da população brasileira sobre a comunidade lusófona.

Tendo como pano de fundo os dados até agora apresentados, podemos concluir que a percepção da Lusofonia encontra uma significância somente parcial no Brasil. Com efeito, quase duas décadas depois da criação da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa), a sociedade brasileira, maioritariamente, ainda se mantém distante deste debate, dificultando a consolidação harmônica e concreta do ideal lusófono no país (Freixo, 2010).

A ideia da lusofonia e o investimento na construção de um espaço comunitário articulado em torno de uma identidade linguística e cultural não conseguem empolgar a sociedade brasileira que, maioritariamente, mantém-se alheia a esta discussão e nem mesmo entre as elites culturais, políticas e intelectuais tais questões têm encontrado muito eco (Idem, p. 72).

Conforme Freixo (2010), apesar de existirem diversos interesses político- econômicos comuns entre o Brasil e os demais países de língua portuguesa, buscou-se priorizar no país mais o estabelecimento das relações bilaterais com os Estados lusófonos do que um espaço comunitário internacional de língua portuguesa, de trocas de experiências e aprendizados histórico-culturais, fazendo com que o significado da Lusofonia, bem como a diversidade linguística – especialmente no plano fonológico – soasse como algo absolutamente irrelevante para a maioria dos brasileiros. Com tudo isto, a “imagem de comunhão” proposta pela CPLP é esvaziada de sentido, revelando que os elementos que compõem o ideal lusófono acabam por formar um imaginário desejado essencialmente pelos portugueses.

Segundo demonstra o quadro 5.5.5, verificamos também o descontentamento dos sujeitos portugueses com relação ao acordo ortográfico e as críticas ao colonialismo, apesar das questões coloniais terem surgido nas discussões dos sujeitos brasileiros com um maior grau de intensidade. Entretanto, embora ambos os grupos reconheçam a importância do diálogo intercultural neste contexto, criticam o modo insatisfatório no qual decorre a cooperação entre os países lusófonos. Por fim, os sujeitos portugueses chamam atenção para o sentimento de ressentimento dos brasileiros e a respectiva falta de interesse em compreender o “português de Portugal”, como referido em alguns debates:

(...) As novelas ajudam muito, porque em termos culturais nós temos um pouco daquilo que é uma amostra do Brasil, mas no Brasil isso não acontece. Eu, por exemplo, estive lá e, por vezes, sentia-me mal, porque eu não falo inglês e eu falava e as pessoas diziam: – Olha, traduz o que ele está a dizer (**estudante português** de mestrado da Universidade de Aveiro).

Tivemos um trabalho no Brasil e fizemos um relatório e estava escrito no português de Portugal e o problema é que eles não percebiam nada e tivemos de refazer para o português do Brasil, e isto nos deu uma volta valente! (**estudante português** de doutorado da Universidade de Aveiro).

Já ouvi muito falar, ou, melhor, por assim dizer, tive uma colega que se queixou que foi maltratada por brasileiros, que diziam que os portugueses foram para o Brasil roubar todo o ouro e diamantes e deixaram lá a herança da corrupção (**estudante portuguesa** de mestrado da Universidade de Coimbra).

Eu não uso o acordo ortográfico, só uso se me obrigarem a usar. Eu não concordo, por isso não faço! Porque eu tenho que fazer isso ou aquilo pra ficar igual aos outros países?!? É assim que vamos nos tornar mais “irmãos”?!? (**estudante portuguesa** de mestrado da Universidade de Coimbra).

Com relação às posições contrárias ao acordo ortográfico, consideramos, que nestas resistências há um sentimento, consciente ou inconsciente, de preservação do mito em torno da língua portuguesa e da Lusofonia (Lemos Martins, 2004; Freixo, 2010; Ventura, 2014; Baptista, 2017), no qual “o que se perde, neste sentimento exposto nas resistências portuguesas ao acordo, não é a língua em seu aspecto mais objetivo, e, sim, o mito: a língua portuguesa enquanto divindade linguística que legitima o reino imaginário da lusofonia” (Ventura, 2014, p. 500). Segundo defende a autora supracitada, a noção distorcida da imposição do acordo ortográfico do Brasil a Portugal revela a ideia de uma perda, uma recusa ressentida e um domínio da língua frente aos demais países que possuem o português como língua oficial.

De acordo com Ventura (2014), todo mito omite uma verdade, e, neste quesito, a Portugal custa admitir a autonomia cultural e linguística ativamente perseguida pelo Brasil ao longo do século XX. Desde a independência, o Brasil buscou encontrar meios de afastamento da sua ex-metrópole, para formar uma nação e identidade nacional autenticamente brasileira. Neste contexto, e à medida que o Brasil toma consciência sobre a sua grandiosidade e diversidade, num esforço de auto-afirmação, a língua, apesar de ser a mesma, também se torna um elemento de identidade nacional, afirmando-se com autonomia e afastando-se, de certo modo, da língua mátria portuguesa (Lourenço, 1999; Muniz, 2009; Freixo, 2010).

Se para o imaginário português o Brasil era uma continuidade de si, para o Brasil Portugal era o grande “outro”. Junte-se a isso a decisão portuguesa de promover uma reforma ortográfica em 1911 – a primeira delas – à revelia dos brasileiros e está erguida a base do desencontro entre as ortografias que irá se agravar ao longo do séc. XX (Ventura, 2014, p. 501).

Com efeito, a língua portuguesa é de importância central, enquanto elemento principal do ideal lusófono, que deve servir a todos os seus falantes, de modo a traduzir as negociações culturais no atual mundo globalizado, fazendo com que o contato e o aprofundamento das relações entre a comunidade lusófona funcionem como um instrumento de anulação das desigualdades e das relações de poder, onde se defrontam o colonizador e o colonizado (Santos, 2002; Hall, 2006; Ventura, 2014).

Neste contexto, desde logo, Lemos Martins (2015) critica a controversa preservação, através da “escola dos ressentimentos”, das eventuais clivagens entre ex-colonizadores e ex-colonizados, uma vez que a repercussão desses ideais se encontra na contramão dos propósitos da interculturalidade.

Conforme exposto no capítulo III, Macedo (2015) também destaca que é necessário pensar na recomposição de um discurso lusófono integrador, com uma abordagem pós-colonial que não seja radical a ponto de correr o risco de substituir as ideias de dominação do ex-colonizador por ideias de ressentimento do ex-colonizado.

Dentro desta perspectiva, Lourenço (1999) complementa que não é possível pensar na existência de uma comunidade lusófona sem um imaginário e uma mitologia cultural comum e compartilhada. Para o autor, o sentido da Lusofonia deve ser repensado de modo a que não represente uma política neo-colonialista, seja por parte do imperialismo português seja por parte de um novo colonialismo brasileiro, desta vez em sentido inverso.

Por último, apresentamos, no quadro abaixo, as Representações da Lusofonia que dizem respeito à visão *utópica* quer dos sujeitos brasileiros quer dos portugueses, para o desenvolvimento do ideal lusófono no mundo globalizado.

Quadro 5.5. 6
Lusofonia e os universitários brasileiros e portugueses

Subcategoria/ Dimensão Categoria	Utópica
Representações da Lusofonia	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em todos os níveis para a Lusofonia - Políticas públicas lusófonas - Incentivo das Universidades ao ideal lusófono - Incentivo das mídias à Lusofonia

No quadro 5.5.6, conforme revelam os resultados da investigação, os participantes brasileiros e portugueses posicionam-se ao defender um sentido mais intercultural para o projeto da Lusofonia, de modo que este possa integrar toda a comunidade lusófona, tornando possível o questionamento acerca do movimento neocolonial que tende a revisitar tal conceito, como destacado em alguns discursos:

(...) Aquelas pessoas já existiam e também já existia uma história antes de nós chegarmos lá e matarmos todos. Por exemplo, se chegasse aqui alguém e quisesse mandar nisto tudo. E nós?!? E as pessoas que cá estão? Não contam? Quem são elas? Tudo isso faz parte e é História e também deve ser contada (**estudante portuguesa** de mestrado da Universidade de Coimbra).

Há ainda esse mito do bom colonizador, que é passado pelas escolas e professores, e que foi colocado como ideia dominante no Estado Novo, um pensamento de que Portugal foi um bom colonizador e que recebe a todos de braços abertos (...) (**estudante brasileira** de doutorado da Universidade de Coimbra).

Nós aqui nas escolas, somos bombardeados com os passinhos todos de História, ano a ano, pois o Brasil e a África estão presentes, mas nós como os grandes conquistadores. A rota toda e nós somos o máximo! Portugal e os portugueses brancos (**estudante portuguesa** de doutorado da Universidade do Minho).

Eu acho que a mudança tem que passar por várias etapas, vários processos, mas a educação pra mim é fundamental, porque se você for pegar um manual escolar português ou brasileiro destes primeiros anos, os próprios manuais passam estereótipos (**estudante brasileira** de mestrado da Universidade de Coimbra).

Ao que podemos observar, as propostas dos sujeitos participantes vão ao encontro da questão de investigação, a qual busca uma resposta acerca de *como o debate sobre a Lusofonia pode contribuir para o desenvolvimento e valorização das relações entre os estudantes brasileiros e portugueses, na construção de um espaço lusófono comum?*

Neste domínio, podemos inferir, a partir das críticas dos sujeitos da pesquisa face ao ideal da Lusofonia, que a efetiva troca cultural lusófona precisa ser desenvolvida especialmente por meio da educação e das políticas públicas. Segundo suas sugestões, é necessário concentrar-se na transformação dos manuais e currículos escolares portugueses e brasileiros atuais, para que se possam eliminar estereótipos e representações sociais que ainda veiculam a soberania e o imperialismo português. A este propósito, seria desejável modificar a visão subalterna que ainda hoje existe sobre os povos colonizados. Contudo, os participantes sugerem também que as universidades e a mídia invistam neste aspecto, com o intuito de proporcionar maior visibilidade e conhecimento sobre as diversas culturas lusófonas.

Nesta perspectiva, como já mencionado no capítulo III, Khan & Morgado (2014) defendem que embora a reversão da tendência colonialista no ambiente educacional não seja tarefa fácil, para a alteração deste cenário, é preciso compreender que, como artefato social, político e cultural, o currículo e os seus desdobramentos não devem ser percebidos como elementos neutros ou desinteressados da transmissão do conhecimento nas escolas, pois estes são, sobretudo, dispositivos propícios aos interesses do Estado e das classes dominantes. Tal como afirma Foucault (2008), o saber constitui:

(...) a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. [...] Forma o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado (Idem, p. 203).

Conforme o autor supracitado, a vigilância e o adestramento do corpo e da mente estão presentes na ideologia pedagógica da educação moderna, contribuindo na produção de um determinado tipo de sociedade. Logo, é necessário continuar a propor modelos de educação que assumam, como projeto e prática, uma progressiva descolonização das mentalidades, com a intenção de promover a construção e o encontro de novos e diferentes saberes.

No próximo tópico, ainda a este respeito, partimos para uma discussão teórica acerca do conjunto de resultados da pesquisa, a fim de refletir criticamente sobre as questões e objetivos da presente investigação.

5.5.1 Preconceitos, aculturação e língua: novas formas de revisitar o colonialismo?

A partir da análise e interpretação do conjunto dos resultados da pesquisa, foi possível perceber que mais do que um simples debate em grupo, os discursos dos universitários brasileiros e portugueses manifestam formas diversas de pensar e viver socialmente as relações com o “outro”. Ademais, tais resultados apontam para a necessidade de fazer uma reflexão mais aprofundada acerca dos principais aspectos que afetam as inter-relações destes sujeitos.

Os resultados revelam que, para além das questões problemáticas já apontadas pelos sujeitos brasileiros em sua trajetória acadêmica (conforme exposto na análise dos dados do questionário), de um modo geral essa percepção tendencialmente mais negativa também passa pela condição de imigração em que estes sujeitos se encontram, visto que necessitam atravessar todo o processo de adaptação, integração e aculturação em Portugal. Todavia, esse não é o caso dos sujeitos portugueses que, na condição de autóctones, vivenciam sua relação com os brasileiros sem maiores dificuldades. Neste sentido, Ramos (2013) aponta alguns dos desafios que geralmente acompanham o processo migratório, tais como mudanças de diversos tipos:

- Temporais - que acontecem antes e depois da imigração;
- Espaciais - o novo ritmo e a falta de conhecimento sobre a nova cidade e país;
- Físicas - novo meio, habitação, transporte, trabalho, etc;
- Biológicas - clima, nova alimentação, doenças, etc;
- Sociais - novas relações, padrões de atividade, educação, isolamento ou agrupamento;
- Culturais - hábitos e costumes, religião, língua, diversidades, etc;

- Psicológicas - nível de motivação, estresse, contatos individuais e intergrupais;
- Econômicas - situação financeira individual, familiar e do país, trabalho, etc.

De acordo com Maalouf (1999) e Fonseca (2003), o país de acolhimento não deve ser considerado uma página em branco, pois há a necessidade das comunidades recém-chegadas reconstruírem suas histórias neste novo contexto. Dentro desta lógica, é um grande desafio para ambas as partes superar os intervenientes que envolvem as formas de inserção dos imigrantes, passando por processos complexos e multifacetados nas sociedades receptoras. A mesma situação ocorre com os modos de integração e adaptação, que abrangem uma dinâmica de aprendizagens mútuas, feita de cooperação, oposições, diálogos, experiências e práticas culturais diversas entre indivíduos, grupos e sociedades. Por isso, a diversidade econômica, social e cultural, potenciadora de conflitos, mas também de troca e inovação de saberes, deve ser considerada aquando da observação e análise do contexto, dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos imigrantes nas sociedades de acolhimento.

Conforme temos vindo a referir, as questões mais problemáticas desta investigação dizem respeito ao grupo dos brasileiros, as quais envolvem a complexa condição de imigrante, atravessada por preconceitos em geral, e de gênero em particular, assim como pelas dificuldades de integração, ainda que o estatuto de imigrante estudante altamente qualificado torne essa situação mais favorável. Tal cenário também é identificado pelo grupo dos sujeitos portugueses, que reconhecem e desaprovam atitudes preconceituosas existentes dentro e fora da comunidade académica portuguesa em relação aos brasileiros.

Os resultados do nosso estudo mostram ainda que o tempo de estadia dos imigrantes brasileiros em Portugal é uma variável a ter em conta, visto que o nível de adaptação e integração sociocultural tende a aumentar gradualmente, até finalmente se estabilizar na condição possível. Outro ponto de destaque é verificado nos relacionamentos pessoais na universidade, que, apesar de serem cordiais e profissionais, revelam certa distância e indiferença entre portugueses e brasileiros, limitando o processo de integração dos estudantes brasileiros no meio académico e a interação entre ambos os grupos.

Contudo, mesmo com os problemas apontados, é perceptível que a troca cultural proporciona experiências recíprocas de conhecimentos e superação, destacando-se a música

que foi um dos principais elementos referidos como facilitador comum de integração entre os sujeitos de ambas as nacionalidades, servindo como um instrumento de aprofundamento da conexão lusófona.

Por outro lado, a língua portuguesa ora é vista como um fator facilitador e de proximidade entre ambos os grupos, ora gera discussões, discordâncias e dificuldades. No plano da expressão gráfica, surge o exemplo do Novo Acordo Ortográfico, no qual a padronização da língua portuguesa – movida essencialmente por razões político-econômicas – não consegue ultrapassar a diversidade (sintática e lexical) existente entre o “português de Portugal e o “português do Brasil”. No campo fonológico, o “sotaque português” é visto pelos brasileiros como um entrave comunicativo, ao passo que, para os portugueses, esta dificuldade de compreensão dos brasileiros soa como falta de interesse e uma certa rejeição. Tais fatores acabam por gerar desconfortos e desencontros, que têm vindo a contribuir para algum descontentamento recíproco.

Neste contexto, os sujeitos brasileiros e portugueses tecem críticas às relações lusófonas, ainda que defendam o princípio da interculturalidade. Para a maioria dos participantes brasileiros, a Lusofonia destaca-se como uma forma de continuação do colonialismo português, conceito que parece ter operacionalidade apenas do lado lusitano. Essa percepção conduz ao desinteresse da população brasileira e ao questionamento e resistência de ambos os grupos quanto às intenções político-econômicas, operacionalização, intercambialidade e cooperação que norteiam o ideal da Lusofonia.

Ao examinarmos os resultados da análise de conteúdo a que procedemos, a partir das grandes categorias que emergiram – “Interação, Integração e Lusofonia” –, verificamos que os aspectos negativos emergem como pontos de discussão mais do lado dos participantes brasileiros do que dos participantes portugueses. Como já mencionado, esses aspectos dizem respeito aos fatores relacionados com a condição de imigrante, com os preconceitos e com as dificuldades nos relacionamentos, fazendo surgir alguma perplexidade sobre a suposta relação da “fraternidade” luso-brasileira.

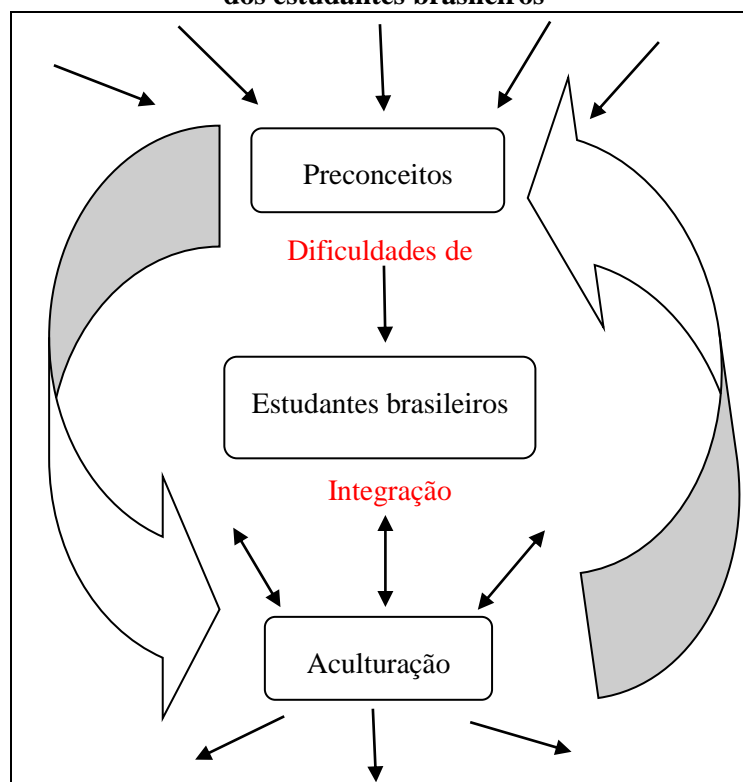
Segundo estudos de Fonseca (2003) e Andrade & Teixeira (2009), o fenômeno da imigração está longe de significar apenas uma deslocação geográfica, pois esta trajetória pode

ser vivenciada pelos imigrantes de forma mais ou menos harmoniosa, dependendo das características da sociedade e das condições do país de acolhimento. Com efeito, as consequências desta experiência podem influenciar o processo de aculturação, de adaptação e de integração social dos imigrantes no país receptor.

No caso dos estudantes brasileiros, a presente investigação revela que, apesar da língua comum e da cultura serem percebidas como elementos facilitadores e de aproximação entre ambas as nacionalidades, existem ainda alguns obstáculos que impedem a adaptação e a integração destes sujeitos em sua totalidade, aspectos estes, que acabam por desencadear a dimensão mais dolorosa do processo de aculturação.

Para ilustrar tal problemática, demonstramos, em forma de esquema, como se apresentam os preconceitos e quais os efeitos da experiência de aculturação no processo de integração dos imigrantes brasileiros em Portugal.

Figura 6.2.1
Aspectos internos e externos de dificuldade de integração dos estudantes brasileiros



De acordo com a figura 6.2.1, o preconceito constitui-se e instala-se a partir de aspectos culturais, sociais, psíquicos e individuais externos, que são interiorizados e, por vezes, assumidos pelo grupo minoritário. Estas experiências negativas, por conseguinte, conduzem a um processo de aculturação problemático, gerando dificuldades de integração. Em outras palavras, a experiência aculturativa, que aparece como um processo individual interno, sofre a influência, em maior ou menor grau, de preconceitos sociais, sendo externada pelos indivíduos por meio de sentimentos e inquietações que podem ocasionar dificuldades de integração. Ou seja, o modo como os sujeitos lidam interna e externamente com atitudes de preconceito é determinante para o eventual resultado do processo de aculturação que vivenciam. Em suma, são duas formas de contato intercultural que podem influenciar diretamente a qualidade do processo migratório, além de implicar nos direitos e modos de ser e estar destes indivíduos, tornando tal experiência cotidiana mais difícil.

Os resultados mostram ainda que as representações sociais face à mulher brasileira são fortemente marcadas por mensagens estereotipadas compartilhadas no cotidiano português, as quais influenciam negativamente as suas experiências no processo migratório. Se por um lado a imagem da comunidade brasileira é predominante positiva por parte dos portugueses (Cf. gráfico 5.3.1 e quadro 6.1.1), por outro, existe uma ambivalência em suas relações, assinalada pela afinidade *versus* preconceito (Cf. quadro 6.2.2). Tal dinâmica, por sua vez, acaba por influenciar e estabelecer a identidade social da mulher brasileira em Portugal, conforme apontam os estudos de Malheiros (2007), Padilha (2007), Pontes (2004) e Formiga (2015).

Segundo Formiga (2015), “se há um estereótipo da mulher brasileira que habita o imaginário português, podemos afirmar que “ser mulher” no Brasil difere da forma como se deve “ser mulher” em Portugal” (p. 50). Em consonância com a opinião da autora, observamos a existência de uma relação entre a identidade da mulher brasileira e a sexualidade que, por vezes, condiciona o modo de ser e como são representadas essas mulheres em Portugal. Este fato faz com que o estereótipo da hipersexualidade seja reproduzido e assumido, consciente ou inconscientemente, por algumas destas imigrantes (Foucault, 1988; 1999). Portanto, o que se verifica é uma limitação à “liberdade de ser” da mulher brasileira, pois a sua objetificação e exotização (Fanon, 1983) acabam por convocar e impor, de certa forma, um estado restritivo de comportamento em função de representações sociais produzidas no cotidiano português.

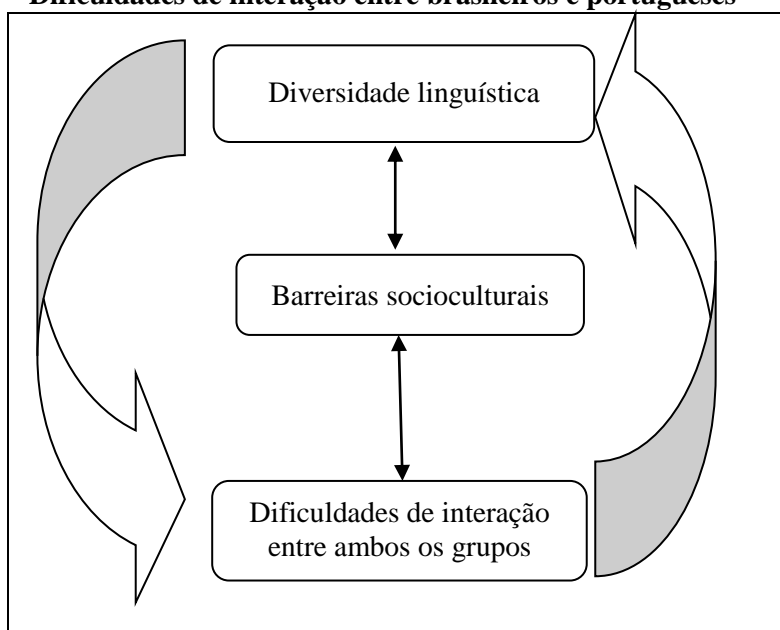
Admite-se portanto que no contexto da sociedade portuguesa ser brasileiro corresponde a uma identidade cujo valor “para os outros” é inferior ao valor “para si”, tendo em conta a contradição entre a identidade nacional de origem, valorizada, e a imagem dos nacionais no destino, desvalorizada (Xavier, 2007, p. 162).

Tendo em conta o aparato teórico apresentado sobre o tema, podemos inferir que no decurso da experiência de integração sociocultural, tanto quanto os elementos de ordem intercultural, os fatores de competência linguística, as formas de interação social, a identidade cultural e a percepção dos preconceitos destacam-se como aspectos relevantes do processo de adaptação e integração dos imigrantes brasileiros em Portugal.

No caso dos estudantes portugueses, emergiram problemáticas diversas que apontam para a questão da convivência, especialmente no que se refere à comunicação e à interação entre os sujeitos de ambas as nacionalidades. No plano sociocultural, os portugueses ressaltam a questão do agrupamento dos brasileiros, visto por estes como um mecanismo de proteção e resistência à interação, que desfavorece a qualidade dos seus inter-relacionamentos. No plano linguístico, apesar dos esforços do ideal lusófono para fazer da proximidade cultural um fator de coesão e integração entre os países de língua portuguesa, a diversidade linguística, como já mencionado, ainda é um tema que gera discussões, podendo se tornar um entrave na relação entre brasileiros e portugueses.

Para ilustrar tal dinâmica apresentamos na figura abaixo, o esquema que representa as dificuldades de interação apontadas pelos sujeitos brasileiros e portugueses da pesquisa.

Figura 6.2.2
Dificuldades de interação entre brasileiros e portugueses



Segundo mostra a figura 6.2.2, a diversidade linguística entre brasileiros e portugueses, muitas vezes, surge como uma espécie de barreira sociocultural a ser ultrapassada por ambos os grupos. No caso dos portugueses, o fato de nem sempre serem compreendidos pode causar certo desconforto e dar a ideia de desinteresse e de um desconhecimento dos brasileiros sobre Portugal e a sua cultura. Já com relação aos brasileiros, apesar da língua ser uma das principais razões pelas quais escolheram Portugal como destino para estudar (Cf. quadro 5.2.5), o sotaque dos portugueses, cuja pronúncia acaba por não ser tão familiar, pode ser considerado como um elemento de dificuldade na interação.

De acordo com Lourenço (1999), tal realidade revela a relação de distanciamento da língua portuguesa entre Portugal e Brasil, na qual sobressaem dinâmicas de poder que atravessam o plano histórico-cultural e comunicacional, configurando uma espécie de “não-lação”. Para o referido autor, em todos os domínios, as relações entre Portugal e Brasil constituem um caso “labiríntico” ainda reverberando a situação colonial. À historiografia brasileira, cabe afastar-se da origem portuguesa e recriar continuamente o discurso do passado colonial, de modo que não sinta a necessidade de regressar ou de comunicar com a cultura portuguesa. Enquanto para Portugal, o discurso colonial criou um Brasil quase mítico, que

funciona ainda como suporte simbólico dos antigos sonhos imperiais. No plano da comunicação, se uma parte da cultura brasileira, como também o modo de ser dos brasileiros, chega até aos portugueses por meio das telenovelas, dos noticiários e, principalmente, da música, o mesmo não acontece no Brasil, sobretudo em função da realidade empobrecida e sombria do passado colonial, a qual estabelece um distanciamento cultural e linguístico que repercute e invisibiliza Portugal no Brasil contemporâneo. Conforme elucida o autor:

A comunidade luso-brasileira é um mito inventado unicamente pelos portugueses. Não é minimamente vivida do outro lado do Atlântico, como pôde sê-lo a *Commonwealth* ou até o conjunto formado pelas antigas colônias espanholas e a Espanha. [...] Se Portugal absorve, dia e noite, há dezenas de anos, as telenovelas, os filmes portugueses não conhecem qualquer sucesso no Brasil. Não é apenas porque “foneticamente” o brasileiro médio os não compreende, mas, mais profundamente, porque o código cultural do Brasil contemporâneo se está a afastar, do velho país Europeu que Portugal é (Lourenço, 1999, pp. 158-159).

No que concerne à grafia, emergiram questões e discordâncias relacionadas ao acordo ortográfico e às variações do português de Portugal e do Brasil. No contexto acadêmico, tais problemáticas, por sua vez, acabam por motivar professores e alunos a “abandonarem” a língua portuguesa comum em detrimento de uma outra, neste caso, a língua “universal” inglesa.

Com efeito, podemos inferir que a diversidade de usos da língua e as questões identitárias culturais que envolvem a língua portuguesa revelam pontos de discordância e até mesmo disputas, as quais acabam por levantar dúvidas face ao projeto da Lusofonia. No caso português, despontam discursos e atitudes que evidenciam um sentimento de apego à língua portuguesa, enquanto patrimônio cultural nacional. No que se refere ao Brasil, dado ao fato de ser “a única ex-colônia, cuja fonia responde pela quase totalidade dos falantes (85%)” (Lemos Martins, 2015), surge a necessidade do país em se afirmar na comunidade lusófona, sobretudo através de interesses geopolíticos e econômicos. Neste contexto, não admira que encontremos com frequência discursos hegemônicos em torno da língua portuguesa, desencadeados por relações de poder que causam impasses, desentendimentos e desigualdades. Logo, a diversidade linguística entre Brasil e Portugal conduz à certas dificuldades, as quais têm potencial para comprometer os ideias da Lusofonia.

De acordo com Medeiros (2006), embora a questão linguística seja central na origem da Lusofonia, processos históricos, questões ideológicas, econômicas, políticas e sociais concorrem para dar um tom mais complexo à construção desta comunidade.

Não obstante, ela [a língua] está intimamente ligada a relações de poder e a opções culturais. Estas são algumas das questões, retomadas pelos estudos pós-coloniais, que vêm denunciar a opressão imperialista, numa das suas principais dimensões políticas e culturais: o controlo e dominação linguística (Medeiros, 2006, p. 04).

Conforme a autora, é necessário recordar que a riqueza da língua portuguesa está na aceitação das suas variantes e na partilha e respeito pelas variantes de todos os países lusófonos, quer na sua versão escrita quer na oral, sublinhando que os diversos sotaques da língua portuguesa necessitam fazer parte desta intercambialidade. Como complementa Hanna *et. al* (2010):

(...) num contexto geograficamente disperso, naturalmente multi e pluricultural, de vários sistemas linguísticos e de diferentes normas do português, somente é possível conceber uma comunidade lusófona legítima quando a entendermos múltipla e quando nela distintas vozes são reconhecidas e respeitadas (Idem, p. 160).

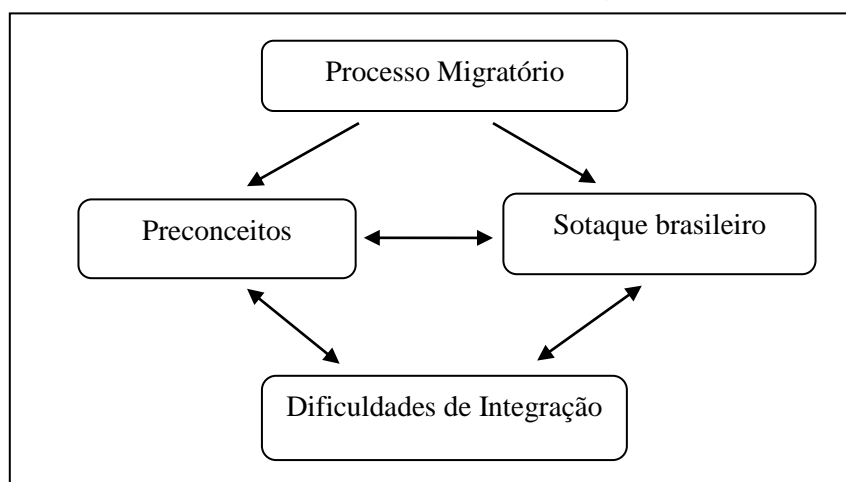
Segundo os autores supracitados, o fato do mundo moderno ter remodelado as relações entre as colônias e ex-colônias não soluciona todos os problemas e consequências do colonialismo: “Nesses casos, a configuração ou circunstância histórica passa de um poder para outro - problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial persistem no pós-colonial” (Hanna *et. al*, 2010, p. 165). Logo, entendemos que o discurso lusófono que promove a uniformização linguística não abrange, em sua totalidade todos os países de língua portuguesa, ignorando os restantes países lusófonos, ao levar em consideração, primeiramente, os interesses de Portugal e do Brasil, trata-se ainda, em nossa opinião, de resquícios da colonização que acabam por ser entendidos como impeditivos da credibilidade e desenvolvimento da Lusofonia.

Como mostram os resultados do nosso estudo, que revelam a reação maioritariamente negativa dos participantes da pesquisa acerca do novo acordo ortográfico, a qual foi exposta a partir da discussão sobre a diversidade da língua portuguesa, é possível verificarmos posições de resistência quanto à Lusofonia, pois, para estes sujeitos, o ideal da língua como um tronco comum não justifica as relações de poder que a partir daí consideram desenvolver-se. Do

mesmo modo, a noção de união lusófona voltada para a semelhança/fraternidade, para alguns dos sujeitos, faz parte de uma relação colonial ainda não completamente resolvida. Por outro lado, para outros dos sujeitos, as questões concernentes ao colonialismo português já estão ultrapassadas, e vêm sendo superadas através da comunicação, da troca intercultural lusófona e da valorização e expansão mundial da língua portuguesa.

Contudo, os resultados finais apontam especialmente para as dificuldades enfrentadas pelo grupo dos brasileiros, uma vez que se encontram no centro das questões mais problemáticas desta investigação. No esquema seguinte procuramos apresentar as principais dificuldades referidas por estes sujeitos.

Figura 6.2.3
Fatores de dificuldade de integração no processo migratório dos brasileiros em Portugal



Com base nos referenciais teóricos apresentados e no que pudemos constatar a partir do nosso estudo, em todo processo migratório é necessário ter em conta o complexo sistema de contato multi e intercultural experienciado pelos imigrantes, o qual envolve aspectos quer socioculturais quer psicológicos. Conforme demonstrado na figura 6.2.3, neste caso específico, verificamos que os preconceitos de gênero e a diversidade linguística (sobretudo no plano fonológico), são fatores que influenciam diretamente a qualidade do processo de integração dos brasileiros em Portugal. Tais elementos configuram barreiras socioculturais

atravessadas por relações de poder, que trazem à tona uma série de representações negativas, principalmente sobre a mulher brasileira.

A partir dos debates analisados, percebemos que esta imagem é construída como hipersexualizada e disponível, muitas vezes, associada à espetacularização da cultura brasileira, isto é, a um “corpo exótico/colonizado”⁵¹. Esses elementos emergem, em sua maioria, de modo crítico, nos discursos dos participantes brasileiros e portugueses, inclusive no depoimento dos sujeitos masculinos de ambas as nacionalidades envolvidos na pesquisa.

Conforme revelam os resultados, o “sotaque brasileiro” surge como um fator identitário que pode conduzir a situações inusitadas de preconceito e discriminação, uma vez que foi construído um lugar hegemônico pela ex-metrópole, onde a figura da mulher, associada à pronúncia/sotaque, tornou-se uma espécie de *marca identitária nacional*, a qual determina a posição de marginalização e de desconfiança por uma fração considerável da sociedade portuguesa. Face a estas questões, entendemos melhor alguns dos problemas do ideal e prática de uma comunidade lusofônica, os quais parecem girar em torno das relações de compreensão mútua e do direito à diversidade no espaço lusófono pós-colonial.

Este contexto remete de uma forma mais particular para o debate acerca da crise das identidades (Hall, 2006) e do processo de tradução cultural (Bhabha, 1998), onde as mulheres brasileiras, por vivenciarem situações assimétricas de poder (Foucault, 1999), necessitam ajustar-se, reformular-se e continuamente negociar sua identidade de imigrante. Tal realidade implica com frequência em um doloroso processo, no qual a negociação entre as novas e as antigas matrizes culturais e identitárias conduzem a um embate que pode dificultar a experiência de aculturação e integração destas mulheres em Portugal.

Ainda nesta perspectiva, é possível perceber que o hibridismo pode funcionar também como um instrumento de poder sobre “os não tão híbridos” em uma comunidade imigrante, já que a exigência de uma nova identidade acaba por desvalorizar as antigas:

⁵¹ Fanon (1983) faz uma análise do poder colonial, enquanto exercício de saber-poder sobre o corpo das mulheres indígenas e negras (que são afetadas pelas intersecções entre o racismo e o sexismo). Em nossa pesquisa, para além do caráter “colonial subalterno”, associamos a este conceito a ideia de “corpo exótico”, referente à categoria das mulheres imigrantes, sendo entendido como um corpo invulgar, erótico, excêntrico e culturalmente primitivo.

Por um lado, o hibridismo essencializa “as culturas dos imigrantes” ao torná-las todas híbridas da mesma forma. Ora, as culturas imigrantes são móveis como quaisquer outras, mas não são uniformemente híbridas. De fato, há hibridizações, não hibridismos, pois cada caso é único, e os ritmos destas *mèlanges* são relativos aos pressupostos culturais de imigrantes e receptores. Afirmar, por outro lado, que essas identidades são mais móveis, fluídas ou “em transição” que antigas identidades, é uma falácia (Machado, 2003, p. 277).

A partir do exposto, cabe convocar à discussão final os conceitos de identidades compósitas (Maalouf, 1999) e da *différance* (Derrida, 1991), no âmbito do qual os autores tratam do tema da diversidade como uma das formas mais importantes de expressão da liberdade e da alteridade.

O conceito de *identidades compósitas* passa pelo direito que cada indivíduo possui de conceber e viver as suas identidades conforme as várias componentes, afiliações, multiplicidades e pertenças, que são únicas e, ao mesmo tempo, partilhadas. Isso torna os indivíduos singulares e insubstituíveis, pois “o imigrante não é um ser dividido, pode ser considerado um estrangeiro, [...] pois possui uma outra identidade, uma outra cultura que segue seu caminho” (Machado, 2003, p. 279). Já o conceito da *différance* concebe as identidades e diversidades como um lugar que evita remeter para o processo de diferir, não designando o exercício de cisão e divisão constituído na significação da palavra diferença.

Neste sentido, acreditamos que a presente tese, situada no âmbito dos Estudos Culturais, vem contribuir para a compreensão de que a convivência, o respeito pela alteridade e o efetivo encontro com as diferenças e com o “Outro” são fundamentais para promover enfim o desenvolvimento da comunicação e das relações interculturais entre brasileiros e portugueses no contexto universitário lusófono.

Conclusões, recomendações e limitações

No contexto do atual mundo globalizado, problematizar e compreender questões sobre as práticas migratórias e a Lusofonia em Portugal possibilita refletir acerca de conteúdos relacionados com as identidades, representações sociais, alteridade, interculturalidade e, sobretudo, as relações de poder que ainda se manifestam nos discursos e comportamentos no espaço lusófono pós-colonial.

Ao investigarmos as representações recíprocas da identidade e da Lusofonia, dos estudantes brasileiros e portugueses pertencentes às Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho, acabamos por analisar também como se constituem os relacionamentos e quais as percepções sociais entre ambos os grupos, além das respectivas implicações no processo migratório dos estudantes brasileiros em Portugal.

Conforme revelam os resultados da pesquisa, embora a experiência da mobilidade internacional de estudantes seja permeada por uma série de desafios, é possível perceber que os elementos facilitadores apontados, como a vivência intercultural e a troca de conhecimentos, constituem este processo e contribuem para o enfretamento das dificuldades (Cf. quadro 5.5.3) neste novo contexto.

Os resultados demonstram também que, de modo geral, as características atribuídas aos brasileiros pelos portugueses traduzem uma imagem tendencialmente mais positiva do que aquela que os brasileiros conferem aos portugueses. Neste sentido, os dados revelam a grande divergência entre os dois grupos acerca das representações mútuas. Do lado dos brasileiros, enquanto grupo imigrante, tal dissonância indica uma atmosfera de convivibilidade, muitas vezes, desarmoniosa, ou seja, esta realidade acaba por contradizer a teoria da afinidade entre os povos lusófonos. O que nos leva a refletir sobre o posicionamento de Eduardo Lourenço (1999), onde evidencia que o apelo à Lusofonia, para ter efeitos práticos e fazer sentido, precisa expressar-se não apenas pelos portugueses, mas, principalmente, pela voz de todos os outros povos lusófonos.

No caso das autorepresentações, tanto os sujeitos portugueses quanto os brasileiros possuem uma opinião tendencialmente mais crítica e negativa do que positiva sobre si

próprios (Cf. quadros 5.4.3 e 5.4.4). Já com relação as representações mútuas, para além do atributo “fechados”, caracterização maioritariamente referida pelos brasileiros sobre os portugueses (Cf. quadro 5.4.1), e o atributo “alegres”, dos portugueses sobre os brasileiros (Cf. quadro 5.4.2), a característica “preconceituosos”, com relação aos portugueses, também acaba por atravessar todo o discurso de ambos os grupos.

Com base nos objetivos da pesquisa e na análise empírica apoiada na teoria utilizada, foi possível verificarmos as hipóteses do estudo ao constatarmos que os estudantes brasileiros enfrentam dificuldades de integração, até porque se sentem alvo de preconceitos, especialmente de gênero, na sua trajetória em Portugal (Cf. quadro 5.5.2). Portanto, podemos dizer que, tanto os alunos brasileiros quanto os portugueses consideram existir situações de preconceito, as quais dificultam a vivência cotidiana, especialmente, das mulheres brasileiras no país.

Apesar desta investigação não ser um estudo de gênero, através da análise dos resultados do Questionário e dos diferentes *Focus group*, foi possível confirmar a presença de atitudes preconceituosas no contexto português, nas quais predomina um preconceito de conotação sexual pelas mulheres brasileiras, enquanto que a representação do Brasil é feminilizada e o gênero é sexualizado.

Ainda que os alunos portugueses não associem estes comportamentos às suas próprias atitudes, esta conduta passa pelo princípio da zona muda ou da “antidiscriminação”, a qual é muito forte dentro das instituições. Sendo os preconceitos considerados uma atitude imprópria conforme as normas sociais atuais e, principalmente, no meio acadêmico, onde a sua demonstração é fortemente criticada, negada ou silenciada. No entanto, os sujeitos portugueses não são alheios a tal situação, pois reconhecem e desaprovam os episódios de preconceito experienciados pelos brasileiros, cometidos pelo que consideramos ser uma fração da sociedade portuguesa.

Enquanto realidade migratória, para além de lidar com tais situações, essas mulheres necessitam confrontar-se com uma série de transições e instabilidades durante tal processo, como enfrentar problemas de integração, adaptação e aculturação, o que pode tornar o seu percurso muito mais doloroso e difícil, ou também levar a diferentes formas de resistência.

Logo, percebemos que assim como existem estereótipos, representações e expectativas relacionadas com os imigrantes em geral, também existem consequências diretas e indiretas na experiência migratória das mulheres, pois o preconceito e as imagens negativas podem afetar e dificultar ainda mais o seu dia a dia.

Neste sentido, é possível compreendermos o papel da mídia no processo de construção das representações sociais das mulheres, em que são apresentados, criados e reforçados, muitas vezes, modelos tradicionais e estereotipados de identidades de gênero. Esses modelos podem conduzir a concepções que colaboram com as cristalizações simbólicas e culturalmente condicionadas, ou seja, uma imagem preconcebida da mulher brasileira.

Os papéis tradicionais da mulher fazem parte do imaginário social e dos valores, ideais e comportamentos do sistema patriarcal, onde a figura feminina é duplamente colonizada. Deste modo, percebemos que o princípio da dominação de gênero está subordinado às manifestações neocoloniais globais, que prevalecem na sociedade contemporânea.

As relações do senso comum, que se construíram ao longo de três séculos de dominação colonial, ainda conservam ideias formuladas na lógica da exploração e do patriarcado, justificando a adoção de princípios e comportamentos hegemônicos, tradicionalistas e machistas. Sendo assim, o discurso colonial patriarcal coloca a mulher numa posição de invisibilidade, construindo e estabelecendo as representações sociais atuais. Essas imagens também acabam por funcionar como um mecanismo simbólico de contraste diante da “imagem da virtude atribuída historicamente à mulher portuguesa” (Formiga, 2015). São ideias antigas e novas trazidas pela mídia portuguesa e brasileira, que acabam por contribuir para sustentação desse universo repleto de representações recíprocas antagônicas.

Os resultados demonstram que os processos de exotização, de essencialização e o jogo das diferenças, entre brasileiros e portugueses, constituem uma gama de representações antagônicas, as quais definem a construção identitária de ambos os grupos. A reconstrução de uma suposta “brasilidade” ou “lusitanidade” (processos em que um modo de ser e algumas características fundadas em estereótipos predominam) acaba por permear o discurso identitário e as atitudes de ambos os grupos.

Cabe, então, refletir sobre os resultados que apontam para uma suposta “tristeza e introversão portuguesa”, a qual virou uma marca identitária de Portugal, assim como a “alegria e extroversão brasileira”, no caso do Brasil. Estas representações, por um lado, possuem suas vantagens naturais e, por outro, transformaram-se em uma “barreira simbólica”. No caso brasileiro, estas características resultam de um processo de essencialização do Brasil e da identidade brasileira, cujas representações de “tropicalidade” estão estabelecidas mundialmente. Já no caso português, estes atributos estão associados à percepção de uma identidade nacional marcada pela condição de país “semiperiférico da Europa”. Logo, é neste processo complexo e paradoxal, nem sempre consciente, que tais percepções sociais passam a “ganhar vida”, edificando as representações.

Dentro desta lógica, a análise dos resultados revela uma visão “tropicalizada” dos portugueses sobre os brasileiros e uma visão “tradicionalista” dos brasileiros sobre os portugueses. Neste ambiente, essas duas percepções contrárias e, ao mesmo tempo, condicionadas por relações de poder diferenciado tentam dialogar com o universo simbólico de um e de outro. Não obstante, essas representações atravessam tanto brasileiros quanto portugueses em seus embates no cotidiano em Portugal.

Tal processo pode ser entendido quando os brasileiros se submetem acriticamente às representações hierarquizadoras, como a tropicalidade, a hipersexualização e a subalternidade, ou quando os portugueses colocam-se no lugar hegemônico do ex-colonizador, incorporando a imagem do herói e desbravador, assumindo um lugar de superioridade diante dos outros países lusófonos. Portanto, é possível compreender que este jogo de imagens acaba por articular os estereótipos, alimentar as representações sociais recíprocas e constituir relações de poder. Com efeito, embora as representações sociais não tenham um caráter imutável, mostram-se resistentes à novas informações, não sendo fácil contestá-las ou alterá-las (Valentim, 2011). Sendo assim, dificilmente deixarão de moldar atitudes e continuar a circular na comunidade lusófona.

A partir da análise das discussões em grupo, verificamos que o imaginário da “mulher brasileira” está atrelado às relações de poder e tornou-se uma marca identitária registrada. A pesquisa ainda revela que estas interpretações obrigam tais mulheres a carregarem consigo a etiqueta do “corpo exótico/colonializado”, pela qual são definidas, essencializadas e

discriminadas. Naturalmente, a força desta marca é percebida, ainda mais, em outras realidades migratórias brasileiras femininas. Neste sentido, a investigação revela que o público-alvo brasileiro, especialmente as mulheres, independentemente de fazerem parte de uma elite intelectual universitária, vivenciam situações de preconceito interseccionado pelo sexismo e sotaque brasileiro, marcado pela colonialidade.

Os resultados demonstram que os brasileiros, especialmente a mulher, são classificados e identificados, muitas vezes, pela fala. Por isso, é bastante revelador que “a língua comum”, considerada o principal elemento de união entre os povos lusófonos, como pretende o ideal da Lusofonia, quando objeto de um sotaque diferente seja um elemento segregador e criador de sentimentos de superioridade e inferioridade.

Este mecanismo classificador é potencializado quando as mulheres brasileiras “abrem a boca”, pois, ainda que a fala seja inicialmente considerada como um modo “doce de expressão da língua portuguesa”, esconde subjetividades, nas quais, num segundo momento, requalifica essa mulher a partir de outra categoria, a do “sotaque”.

Ao identificarmos a reprodução de práticas de preconceito no cotidiano português, sobretudo no ambiente acadêmico, conforme indicam os resultados da pesquisa, percebemos uma contradição com os ideais da educação, do diálogo intercultural e da Lusofonia, atuando na contramão dos discursos que promovem as resistências às discriminações. Diante disso, podemos inferir que, para a maioria dos nossos sujeitos, o principal discurso da Lusofonia é posto em causa, pois não está a funcionar em sua horizontalidade, na sua cotidianidade gerando o questionamento acerca das relações de compreensão mútua e do direito à diversidade no espaço lusófono pós-colonial.

Na presente investigação, a Lusofonia é percebida pelo público-alvo a partir de três pontos de vista: o primeiro expõe a colonialidade contemporânea, expressa pelo olhar subordinado, como algo que caracteriza os brasileiros. O segundo parte da crítica acerca da naturalização das marcas da exploração/colonização portuguesa no Brasil e na África. E por último, alguns dos sujeitos participantes defendem que as questões do colonialismo português já estão ultrapassadas, sendo superadas através da comunicação, da troca intercultural lusófona e da valorização e expansão da língua portuguesa no mundo.

Diante destes resultados, chegamos a conclusão de que o espaço da Lusofonia existe, porque nos comunicamos e intercambiamos em português. Essa troca é essencial e um dado importante em nossa investigação. Entretanto, para que as trocas culturais aconteçam de forma circular ou horizontal, é necessário pensar em uma efetiva ressignificação do conceito de Lusofonia, eliminando as hierarquias e a ideia dos consensos. Descontruir este modelo, a fim de “refazer o conceito ao avesso”, o qual possa servir como uma proposta ou instrumento de inclusão, reconhecendo as fragilidades deste espaço.

Considerando que a língua é um lugar de poder e de desencontros, é possível perceber que esta Lusofonia entrou num impasse, sendo fundamental pensar num sentido mais amplo do conceito. Portanto, segundo defendem Brito (2015), Lemos Martins (2015), entre outros, a Lusofonia mais viável e que importa é aquela simultaneamente “descêntrica”, marcada pela heterogeneidade, construída a partir de um conceito plural, ou seja, como *Lusofonias*. É essencial que os lusófonos aprendam a se reconhecer nas suas diferenças e semelhanças, unindo esforços em prol de benefícios mútuos, fazendo disto as suas identidades e subjetividades.

Neste sentido, os participantes brasileiros e portugueses da pesquisa posicionam-se ao defender um sentido mais intercultural para o projeto da Lusofonia, de modo que este possa integrar toda a comunidade lusófona, tornando possível o questionamento acerca do movimento neocolonial que tende a revisitar tal conceito.

Em nosso estudo, a língua portuguesa é de importância central enquanto elemento principal do ideal lusófono, que deve servir a todos os seus falantes, de modo a traduzir as negociações culturais no atual mundo globalizado, fazendo com que o contato e o aprofundamento das relações entre a comunidade lusófona funcionem como um instrumento de redução das desigualdades e das relações de poder, onde se defrontam o colonizador e o colonizado (Santos, 2002; Hall, 2006; Ventura, 2014).

Tendo em vista a quantidade e diversidade do material empírico analisado, podemos concluir que a crítica de ambos os grupos sobre a Lusofonia é um modo de resistência às atitudes de preconceito, bem como de ressignificação daquilo que é considerado inferiorizado. Do lado dos brasileiros, a afirmação da “brasilidade”, a partir da valorização da cultura, da

música ou do sotaque, serve como uma tentativa de modificar o discurso hegemônico, permitindo uma ruptura com elementos essencialistas, a fim de criar a possibilidade de reconstrução de novas definições identitárias dos imigrantes brasileiros em Portugal. Já do lado dos portugueses, a crítica pesa mais sobre o acordo ortográfico ao defenderem a diversidade da língua portuguesa, pois entendem que o acordo não consegue unificar as duas normas ortográficas atuais, desconsiderando as grandes divergências (fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) existentes entre o “português de Portugal e o português do Brasil”. No geral, os resultados revelam que ambos os grupos são considerados “desacordistas”, ou seja, mantêm uma posição contrária ao acordo ortográfico.

Para além das críticas, buscamos também sugestões para uma melhor operacionalização da Lusofonia, entre elas, conforme proposta dos nossos sujeitos, a construção de um conhecimento crítico sobre o tema e o desenvolvimento de uma efetiva intercambialidade da cultura lusófona. Na opinião dos participantes, tal princípio necessita ser construído e estabelecido, sobretudo a partir dos vários níveis da educação para a Lusofonia e das políticas públicas lusófonas. Um início pode estar na transformação dos manuais e currículos escolares portugueses e brasileiros atuais, buscando eliminar qualquer tipo de estereótipo e a propagação da soberania e do imperialismo português, com o propósito de modificar a visão subalterna sobre os povos colonizados. Os sujeitos envolvidos na pesquisa sugerem também que as universidades e as mídias invistam neste aspecto, a fim de proporcionar maior visibilidade e conhecimento sobre as diversas culturas lusófonas.

Com efeito, uma das questões de relevância neste estudo parte da compreensão em torno da dinâmica das subjetividades e do poder, tendo em vista a importância da valorização e da visibilização das diferenças, como forma de manutenção do processo cultural/identitário e como uma mais valia no mundo contemporâneo globalizado. Logo, consideramos que a presente pesquisa contribui para a quebra de paradigmas e reflexão sobre a representação e imagem das mulheres e de toda a comunidade brasileira em Portugal. Para além disso, serve como um termômetro sobre o efetivo exercício e desenvolvimento da Lusofonia, especialmente no que diz respeito à presença dos imigrantes lusófonos no país.

Consideramos, ainda, que, tal investigação possui uma dimensão humanista ao identificar que o preconceito inter cruzado de gênero e da língua funciona como um barreira

que interfere, diretamente, na boa qualidade da integração dos imigrantes brasileiros em Portugal.

Como limitação da pesquisa, mas não menos importante, se reconhece que investigar apenas as representações sociais dos sujeitos brasileiros e portugueses acabou por deixar de fora outros olhares da comunidade lusófona. Entretanto, a partir desta investigação, estudos posteriores podem igualmente ser realizados, no Brasil, por exemplo, envolvendo outros estudantes lusófonos.

No que diz respeito aos obstáculos superados, destaca-se o fato da pesquisa ser constituída por um número reduzido de sujeitos. Neste aspecto, procuramos justificar que em estudos qualitativos o aumento da dimensão da amostra, não é, em si, uma vantagem, sobretudo quando pretendemos conhecer intensiva e profundamente as reflexões recíprocas dos universitários brasileiros e portugueses em Portugal. Para além disso, apontamos ainda as dificuldades em reunir os integrantes de ambas as nacionalidades nas sessões de grupo, nas diferentes universidades; e as dificuldades de organização e análise da grande quantidade de dados obtidos nas nove sessões de *Focus group*. Contudo, a possibilidade de viver em Portugal, conhecer a cultura, as respectivas universidades onde o estudo se desenvolveu, assim como observar as convergências e divergências que envolvem o relacionamento entre brasileiros e portugueses colaboraram enormemente para a aproximação e compreensão do objeto de estudo.

Com efeito, acreditamos que a presente investigação vem contribuir para a construção de uma nova consciência, a fim de buscar uma ruptura com os estigmas negativos construídos socialmente acerca da imigração brasileira. Assim como consideramos que, ao atravessar todo este percurso investigativo, tal pesquisa favorece uma leitura do cotidiano, acerca das representações sociais recíprocas da identidade e da Lusofonia, dos universitários brasileiros e portugueses em Portugal, abrindo um leque de possibilidades para a produção de futuras investigações, as quais envolvam mulheres imigrantes lusófonas no país, podendo a temática ser aprofundada no pós-doutorado.

Por último, a pesquisa apresentada tem como objetivo final indicar um possível caminho de desconstrução da essencialização dos sujeitos e da naturalização dos preconceitos. Poderá servir como um instrumento, no que diz respeito à diversidade, de descolonização e desmistificação do pensamento da sociedade contemporânea globalizada, ou seja, como uma nova forma de pensar o “Outro”.

Bibliografia

- Abriç, J.-C. (2005). A zona muda das representações sociais. In: Oliveira, D. C. O. & Campos P.H.F. (Ed.), *Representações sociais uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, L. (1996). Identidade social e relações intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, A. M. J. d., & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de orientação profissional*, nº 10.
- Andrade, P. (2014). Hibridação e Pós-colonialismo. In M. M. Baptista e S. V. M. (Ed.), *Colonialismos, Pós-Colonialismos e Lusofonias – Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais*. Aveiro: Edição Online. Programa Doutoral em Estudos Culturais.
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões Culturais da Globalização - A modernidade sem peias* (T. Costa, Trans.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, pp. 89-117.
- Ballestrin, L. (2014). Colonialidade e Democracia. *Revista Estudos Políticos do Núcleo de Estudos em Teoria Política*, V. 5, nº 1, pp. 191-209.
- Baptista, M. M. L. (1996). Estereótipos de adultos moçambicanos face à aprendizagem. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Baptista, M. M. (2000). O Conceito de Lusofonia em Eduardo Lourenço: Para Além do Multiculturalismo 'pós-humanista'. III Seminário Internacional «Lusografias», Universidade de Évora.
- Baptista, M. M. (2004). Estereotipia e Representação Social – uma abordagem psico-sociológica. In Barker, A. (ed.), *A Persistência dos Estereótipos*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 103-116.
- Baptista, M. M. (2006). A Lusofonia não é um jardim ou Da necessidade de “perder o medo às realidades e aos mosquitos. In M. d. L. M. e. al (Ed.), *Comunicação e Lusofonia – Para uma Abordagem Crítica da Cultura e dos Media*. Porto: Campo das Letras, pp. 23-44.
- Baptista, M. M. (2009). Estudos culturais: O quê e o como da investigação. *Revista da Universidade de Aveiro, nº especial*, p.p 451-461.
- Baptista, M. M. (2017). *O “Gênio Colonial” português. O papel dos media na criação de um Mundo Português*. Coimbra: Grácio Editor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização consequências humanas* (M. Penchel, Trans.). Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade* (E. Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Belinazo, D. P., & Jacomelli, J. (2006). Diversidade e hibridismo culturais: bases do desenvolvimento regional. *Revista da FAE*, v. 9, nº 2, pp. 1-12.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/2004). *A construção social da realidade* (E. d. Carvalho, Trans. 2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.

- Bhabha, H. K. (1998). *O local da Cultura* (M. Ávila, E. L. d. L. Reis & G. R. Gonçalves, Trans.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Birou, A. (1982). *Dicionário das Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. d. Santos & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bonomo, M., & Souza, L. d. (2007). *Processos identitários e representações sociais em um cenário político conflituoso: quando os bezerros e os caranguejos se enfrentam*. Paper presented at the V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas sobre a teoria da ação* (M. Corrêa, Trans. 9ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Brito, R. P. d. (2015). “À mistura estão as pessoas”: Lusofonia, política linguística e internacionalização. In M. d. L. Martins (Ed.), *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia* (pp. 253). Famalicão: Edições Húmus.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Cabecinhas, R., & Amâncio, L. (2004). *Estereótipos sociais e assimetria simbólica: três estudos com jovens angolanos e portugueses*. Paper presented at the Actas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In M. M. Baptista (Ed.), *Cultura: Metodologias e Investigação*. Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Cabecinhas, R. (2011). Narrativas identitárias e memória social : estudos comparativos em contexto lusófono. Universidade do Minho: CECS - Livros e capítulo de livros.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, Brasília, 57(5), pp. 611-4.
- Canclini, G. N. (1990). *Culturas Híbridas estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Canclini, N. G. (1997). *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Canclini, N. G. (1999). *La Globalización imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, v. 33, nº 118, pp. 235-250.
- Candau, V. M. F. (2016). “Ideias-Força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, nº 1, pp. 15-34.
- Cantarino, C. (2007). Ficção Pós-Colonial retrata conflitos Contemporâneos. *Ciência e Cultura*, V. 59, nº 2.
- Casado, T. (2002). O indivíduo e o grupo: a chave do desenvolvimento In M. T. L. Fleury (Ed.), *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura*. (4ª ed. Vol. 1). São Paulo: Paz & Terra.
- Castelo, C. (2011). Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. *blogue de História Lusófona*, VI. <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=17451>
- Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, p.p 69-96.
- CEPAL. (2002). *Globalização e desenvolvimento*. Brasília: Nações Unidas.
- Coelho, K. K. S. F. (2011). A Representação e o real em Michel Foucault. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 03, nº 1.
- Coll, A. N. (2002). *Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização*. (Instituto Pólis ed.). V. 2. São Paulo.

- Coronil, F. (2005). Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo (C. W. Porto-Gonçalves, Trans.). In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens - escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Costa, C. L. (2012). Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *Portuguese Cultural Studies*. Universidade Federal de Santa Catarina. Nº 4.
- Cuche, D. (2003). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais* (M. S. Pereira, Trans. 3ª ed.). Lisboa: Fim de Século - Edições, Sociedade Unipessoal.
- Cunha, I. F. (2007). Lusofonia, Media e Conteúdos. *Estudos do Século XX*, nº 7, pp. 97-113.
- Cunha, L. (2006). A identidade da nação: encenação e narrativa. In M. I. J. Joana Miranda (Ed.), *Identities nacionais em debate* (1ª ed.). Oeiras: Celta. pp. 97-112.
- Cunha, L. (2015). Liminaridade e descentramento: identidades lusófonas e suas narrativas. In M. d. L. Martins (Ed.), *Lusofonia e Interculturalidade: promessa e travessia*. Famalicão: Edições Húmus. pp. 113-127.
- Cunha, T. (2006). Gênero, paz e interculturalidade - Uma crítica feminista e pós-colonial. *Ação para a Justiça e Paz - Coleção Agitações*, nº 40.
- Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Delors, J. (1998). Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (J. C. Eufrázio, Trans.). Brasília-DF: Cortez Editora.
- Derrida, J. (1991). *Margens da filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2009). *A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais* (L. M. E. Orth, Trans.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Dias, A. F. (2011). Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. *Revista Fórum Identidades*, v. 9, nº 5, pp. 151-166.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ElHajji, M. (2013). Migrações internacionais, fuga das mentes e corrida dos cérebros: custos materiais, benefícios simbólicos e dúvidas existenciais. In E. Araújo, Fontes, M. & Bento (Ed.), *Para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Escosteguy, A. C. (2010). *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Fanon, F. (1983). *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Factor.
- Fanon, F. (1997). *Os condenados da Terra* (J. L. d. Melo, Trans. V. 2). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Fava, F. D. M. (2012). *A Lusofonia e a Competência Intercultural na Aula de Português Língua Estrangeira*. Mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- Felgueiras, M. L., & Vieira, C. E. (2010). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fernandes, D. d. A. (2013). Representações da diferença: a mulher brasileira migrante na mídia impressa da Europa. *Anuário Americanista Europeo*, nº 11, pp. 217-237.
- Fernandes, M. A. F. (2004). A vitalidade da Lusofonia. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, V. 6, nº 1, p. 121.

- Ferreira, A. C. (2014). Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. *Revista Sociedade e Estado*, V. 29, nº 1.
- Filho, A. d. S. (1995). Cultura, ideologia e representações. *Medos, mitos e castigos*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, M. L. (2003). *Integração dos imigrantes. Estratégias e Protagonistas*. Paper presented at the I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade, Cidadania e Integração, Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- Fonseca, A. M. (2013). Em português nos entendemos? Lusofonia, literatura-mundo e as derivas da escrita. *Epistemologias do Sul: Contextos de Investigação*, pp. 105-116.
- Formiga, S. C. X. (2015). As representações nas vossas cabeças: sobre o estereótipo midiático da mulher brasileira no imaginário português. Doutorado, Universidade do Porto, Porto.
- Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1999a.). *A ordem do discurso* (Sampaio, L. F. d. A. Trans.). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir* (R. Ramalhe, Trans. 27ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (S. T. Muchail, Trans. 8ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do Saber* (L. F. B. Neves, Trans. 7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Franco, J. E. (2015). A Lusofonia e Globalização: A possibilidade de refazer utopias. In M. d. L. Martins (Ed.), *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia* (pp. 313). Famalicão: Edições Húmus.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, A. (2010). As relações luso-brasileiras e a CPLP. Algumas reflexões em torno da ideia da lusofonia. *Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade*, p. 65.
- Freyre, G. (2003). *Casa-Grande & Senzala* (48ª ed.). Recife: Global Editora.
- Freyre, G. (2010). *O Mundo que o português criou: Aspectos das Relações Sociais e de Cultura do Brasil com Portugal e as Colônias portuguesas* (v. 24). Rio de Janeiro: É Realizações.
- Gahagan, J. (1980). *Comportamento interpessoal e de grupo* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Galito, S. M. (2012). Conceito de Lusofonia. CI-CPRI, AI, nº 18, pp. 1-21.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade* (R. Fiker, Trans. 5ª ed.). São Paulo: Editora Unesp.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade* (P. Dentzien, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gioielli, R. L. P. (2004). Pistas para entender a identidade cultural no contexto da globalização. *Novos Olhares*, nº 14.
- Godinho, V. M. (2003). *Portugal a emergência de uma nação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Goergen, P. (2005). Prefácio - Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. In J. D. Sobrinho (Ed.), *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo Editora.
- Gomes, H. T. (2006). Crítica Pós-Colonial em Questão. *Revista Z Cultural: Revista virtual do PACC/UFRJ*, n.1.
- Gomes, M. S. (2013). O Imaginário Social "Mulher Brasileira" em Portugal: Uma Análise da Construção de Saberes, das Relações de Poder e dos Modos de Subjetivação. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v. 56, nº 4, pp. 867-900.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, nº 24, pp 149-161.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia editora.

- Habermas, J. (2002). *A Inclusão do Outro - Estudos de teoria política* (G. Sperber & Soethe P. A. Trans.). São Paulo: Edições Loyola.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Hall, S. (2006). *A Identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DPN&A editora.
- Hanna, V. L. H., Brito, R. H. P. d., & Bastos, N. B. (2010). Políticas de língua e lusofonia: aspectos culturais e ideológicos. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, pp 159-175.
- Jodelet, D. (1993). *Representações Sociais: um domínio em expansão* (T. B. Mazzotti, Trans.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Junqueira, K. (2009). O impacto da migração internacional sobre a cidadania nacional. *Revista Emancipação*, v. 9, nº 1.
- Khan, S., & Morgado, J. C. (2014). Caminhos desobedientes: pensar criticamente o contexto português de conhecimento. *Configurações Revista de sociologia*.
- Lana, L. C. d. C., & França, R. O. (2008). Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. *Revista E-compós*, v. 11, nº 3.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos (C. W. Porto-Gonçalves, Trans.). In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.
- Leandro, M. E., Cunha, M., & Baumann, M. (2015). Migrações humanas: teorias e práticas. In M. C. Silva & J. M. Sobral (Eds.), *Etnicidade, Nacionalismo e Racismo – Migrações, minorias étnicas e contextos escolares*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lee, J. J. R., Charles. (2007). Welcome to America? International students perceptions of discrimination. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, V. 53, nº 3, pp. 381-409.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, V. 9, nº 3, pp. 401-411.
- Lippmann, W. (1922/2010). *Opinião Pública*. (J. A. Wainberg, Trans.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lisboa, W. T. (2010). *Fluxos transatlânticos e identidade: a imigração brasileira em Portugal e o imaginário português sobre o Brasil*. Paper presented at the XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais - ABEP, Caxambú, MG.
- Lourenço, E. (1999). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem na Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- Lucchesi, M. A. S., & Malanga, E. B. (2011). Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade. *Visão Global*, V. 14, n. 1, pp. 73-88.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3).
- Lugones, M. (2014a). Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. In W. Mignolo et al. (Ed.), *Género y Descolonialidad* (p. 13). Argentina: Ediciones del Signo.
- Maalouf, A. (1999). *As identidades assassinas*: Miraflores, DIFEL.
- Macagno, L. (2013). Alfred Métraux: antropologia aplicada e lusotropicalismo. *Etnográfica [Online]*, v. 17, pp. 217-239.
- Macedo, I., Macedo, L., & Cabecinhas, R. (2014). Redes de Sociabilidade no Ciberespaço Lusófono. *Prisma.com*, nº 24, 17-39.
- Macedo, L. (2015). Da necessidade de desconstrução do “equivoco lusocêntrico”. In M. d. L. Martins (Ed.), *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia* (pp. 153). Famalicão: Edições Húmus.
- Machado, I. J. d. R. (2003). *Cárcere público: processos de exotização entre imigrantes brasileiros no Porto, Portugal*. Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Machado, I. J. d. R. (2006). Imigração em Portugal. *Estudos Avançados*, V. 20, nº 57.

- Maffesoli, M. (1998). *Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Maffesoli, M. (1999). *O conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Vega universidade.
- Magano, O. (2010). *"Tracejar vidas normais" - Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Doutorado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Malheiros, J., & Baganha, M. I. (2001). *Imigração ilegal em Portugal: padrões emergentes em inícios do século XXI* (Edição Público e Universidade Autónoma de Lisboa ed.). Lisboa: Janus.
- Malheiros, J. (2007). *Imigração brasileira em Portugal* (1ª ed.). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Marginson, S. (2011). Including the other: regulation of the human rights of mobile students in a nation-bound world. *High Education*, nº 63, pp. 497-512.
- Martine, G. (2005). A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, nº 03.
- Martins, A. S. (2008). A escola e a escolarização em Portugal - Representações dos Imigrantes da Europa do Leste. (Editorial do Ministério da Educação ed.). Lisboa: Alto Comissariado para imigração e diálogo intercultural.
- Martins, J. d. S. (1998). O senso comum e a vida cotidiana. *Revista de Sociologia Tempo Social*, v. 10.
- Martins, M. d. L. (2004). Lusofonia e Luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa - Lusofonia, São Paulo.
- Martins, M. d. L. (2014). Língua Portuguesa, Globalização e Lusofonia. In N. B. Bastos (Ed.), *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: Educ-PUC-SP.
- Martins, M. d. L. (2015). *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia*. Famalicão: Edições Humus.
- Mazzotti, A. J. A. (2008). Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista múltiplas leituras*, v. 1, nº 1, pp. 18-43.
- Medeiros, P. C. P. (2006). Lusofonia: discursos e representações. *Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/FLUC*, nº 1.
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (M. J. d. Moraes, Trans.). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Merçon, A. B. (2011). *Brasileiros da Universidade de Aveiro: Integração e Representações*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mignolo, W. D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade (C. W. Porto-Gonçalves, Trans.). In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.
- Minayo, M. C. d. S. (2016). Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. In A. P. C. e. F. N. d. S. Dayse Neri de Souza (Ed.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (V. 3). Aveiro: Edição Ludomedia.
- Miranda, M. d. N. S. C. (1994). Diferença, caminho para a igualdade: Um contributo para o estudo da minoria cigana em escolas do 1º ciclo do ensino básico da zona do Porto. Dissertação de mestrado da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Morais, P. F. d. S. (2005). *Portugal sob a Édige da Ditadura: O Rosto Metarmofoseado das Palavras*. Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais Investigações em psicologia social* (P. A. Guareschi, Trans. 6ª ed.). Petrópolis -RJ: Vozes.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed.). London: A Sage University Paper.

- Muniz, T. d. S. (2009). As impossibilidades da “lusofonia” e as narrativas acerca do “outro e do “eu” entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, nº 2.
- Natt, E. D. M., & Carrieri, A. d. P. (2014). A teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo: Instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 29, nº 2.
- Neves, A. S., & Miranda, J. (2011). Introdução: Gênero e Migrações. *Revista da associação portuguesa de estudos sobre as mulheres*, nº 24, pp 9-12.
- Oliveira, G. M. d. (2013). Política Liguística e Internacionalização: A Língua portuguesa no mundo Globalizado do Século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, nº 52. V. 2. pp. 409-433.
- Oliveira, A. L. d., & Freitas, M. E. d. (2017). Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. *Revista Brasileira de Educação*, V. 22, nº 70.
- Padilla, B. (2007). A imigrante brasileira em Portugal: considerando o gênero na análise. In J. M. Malheiros (Ed.), *Imigração brasileira em Portugal* (1ª ed., pp. 113-134). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Paganotti, I. (2007). Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. *Rumores - Revista de Comunicação, Linguagem e Mídias*.
- Patrício, M. F. (2008). A identidade nacional num mundo intercultural. In A. T. d. Matos & M. F. Lages (Eds.), *Portugal - Percursos de Interculturalidade: desafios à identidade* (Vol. IV, pp. 423-464). Lisboa: ACIDI.
- Pereira, C. R., & Vala, J. (2010). Do preconceito à discriminação justificada. *In-Mind_Português*, V.1, n.º 2-3, pp. 1-13.
- Pereira, S. M. de J. (2011). A dimensão cultural da lusofonia como factor de relevância económica. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Estudos Políticos.
- Pesavento, S. J. (2003). *História & História Cultural* (Autêntica ed.). Belo Horizonte.
- Pinto, J. A. d. C. (2009). Gilberto Freyre e o Lusotropicalismo como ideologia do Colonialismo português (1951–1974). *Revista UFG*, nº6.
- Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. v. XXIV, pp. 55-87.
- Pontes, L. (2004). Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. *Cadernos Pagu*, 23, pp. 229-256.
- Prado, D. F. B. d. (2010). Linguagem e Representação: discussões teóricas sobre o potencial dos exercícios de nomeação no campo das representações. *Revista eletrônica e-com*, v. 3, nº 1.
- Prysthon, A. (2004). Interceções da Teoria Crítica Contemporânea: Estudos Culturais, Pós-Colonialismo e Comunicação. *Eco-Pós*, V. 2, nº 2.
- Queirós, M. (2013). Corrida de brasileiros às universidades portuguesas *Económico*.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In CLACSO (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramos, D. V., & Cruz, E. S. (2012). Língua, Poder e Identidade em Ngugi Wa Thiongo e Kanavillil Rajagopalan. *Linha d'Água*, nº 25, pp. 13-27.
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. *Ed. Faculdade Letras*, pp. 343-360.
- Rauen, F. J. (2012). *Pesquisa científica: Discutindo a questão das variáveis*. Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Ribeiro, M. A. & Prazeres L. G. L. (2015). A produção da subalternidade sob a ótica Pós-colonial (e descolonial): algumas leituras. *Temáticas*, pp. 25-52.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rosa, G. C. d. (2008). *Identidade cultural em comunidades de usuários e desenvolvedores de software livre: o caso Debian-RS*. Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (Trans. F. C. Murad, M. Kassner & S. C. D. Ladeira, 3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santi, H. C., & Santi, V. J. C. (2008). Stuart Hall e o trabalho das representações. *Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação Edição 1*.
- Santos, B. d. S. (1999). *Pela mão de Alice - O Social e o Político na Pós-modernidade* (7ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. d. S. (2001). *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamentos.
- Santos, B. d. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63.
- Santos, B. d. S. (2003). Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 66.
- Santos, B. d. S. (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 23, pp. 137-202.
- Santos, B. d. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, nº 79.
- Setton, M. d. G. J. (2002). A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20.
- Silva, J. M. d. (2015). Língua e imaginário: uma questão de comunicação. In M. d. L. Martins (Ed.), *Lusofonia e Interculturalidade promessa e travessia* (pp. 295). Famalicão: Edições Húmus.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Silveira, L. P. d. O. (2017). O olhar Europeu sobre o Brasil: da exotização do paraíso à mercantilização turística. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.
- Scorz, L. J. & Martinez M. A. (2009). A Zona Muda das Representações Sociais: Uma aproximação a partir do jogo de areia. *Revista Interamericana de Psicologia*. V. 43, n. 3, pp. 432-441.
- Soares, M. d. L. (2003). Eduardo Lourenço e as labirínticas relações Brasil-Portugal. *Revista Letras*, nº 59, pp. 215-223.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo Editora.
- Sousa, L. L. d. (2012). O processo de hibridação cultural: pros e contras. *Revista Temática*, v. 9, nº 3.
- Sousa, V. (2014). O equívoco da Portugalidade. In: M. M. Baptista, J. E. Franco, B. Cieszyńska (Ed.), *Europa das Nacionalidades: imaginários, identidades e metamorfoses políticas* (pp. 353-370). Coimbra: Grácio Editor.
- Souza, J. (2000). Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. *Tempo Social*, v.1, nº 12, pp. 69-100.
- Spink, M. J., & Medrado, B. (2013). Produção de Sentido no Cotidiano. In M. J. Spink (Ed.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano - Aproximações teóricas e metodológicas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Vala, J. (1981). Grupos sociais e representação social da violência. *Psicologia* 2, nº 4, pp. 329-342.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. e. J. M. P. Silva (Ed.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, vol. 140, pp. 7-29.

- Vala, J., & Monteiro, M. B. (2000). *Psicologia Social* (4ª ed.). Lisboa: Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentim, J. P. (2005). Luso-tropicalismo e lusofonia: uma perspectiva psicossocial. *Via Latina - Ad Libitum Espaços Lusófonos, série VI, nº 2*, pp. 67-73.
- Valentim, J. P. (2011). *Representações sociais do luso-tropicalismo e olhares cruzados entre portugueses e africanos*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Veiga, L., & Gondim, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, 2, p.p 1-15.
- Velho, L. (2001). Formação de Doutores no País e no Exterior: Estratégias Alternativas ou Complementares? v. 44.
- Ventura, A. (2014). Minha língua, sua pátria: Breve reflexão sobre os impactos do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no mito da Lusofonia. In M. M. Baptista, J. E. Franco, B. Cieszyńska (Ed.), *Europa das Nacionalidades - Imaginários, identidades e metamorfoses políticas* (pp. 493-504). Coimbra: Grácio Editor.
- Viana, N. (2008). *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Baurú: Edusc.
- Vieira, A. G., & Henriques, M. R. (2014). A construção narrativa da identidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n.01.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (1ª ed.). Lisboa: edições Sílabo.
- Wieviorka, M. (2008). *Nove Lições de Sociologia - Como abordar um mundo em Mudança?* (T. Costa, Trans.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Williams, R. (1958). Culture is Ordinary. In B. Highmore (Ed.), *The Everyday Life Reader*. London: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Wilson, T. C. P. (2011). *Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores*. Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Wulfhorst, Cristina (2011). *Intimate Multiculturalism: Blurring boundaries between Brazilians and Australians in Sydney*. PhD thesis, Centre for Cultural Research. University of Western Sydney, Sydney.
- Xavier, M. (2007). *Redescobrimo o Brasil – Processos Identitários de Brasileiros em Portugal* (Editorial do Ministério da Educação ed.). Lisboa: ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Zaluar, A. & Alvito, M. (1998). Um século de favela. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Zamberlam, J., Corso, G., Bocchi, L., Filippin, J., & Kulkamp, W. (2009). Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior. Porto Alegre: Solidus.

Websites

- Almeida, B. (2016). Exame.com
<http://exame.abril.com.br/brasil/brasileiros-buscam-em-portugal-bem-estar-e-qualificacao/>
 – Consultado: 29/11/2016.
- Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA).
<http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente-359>
 – Consultado: 26/05/2016.

V Congresso Internacional em Estudos Culturais: Género, Direitos Humanos e Ativismos

file:///C:/Users/aline/Downloads/MMB_LL_2016_atas-v-congresso-volume1-pt.pdf

– Consultado: 17/02/2017.

Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

<http://www.crup.pt/pt/crup/membros/universidade-de-coimbra> – Consultado: 29/05/2016.

António Barreto. (2011). Portugal, Um Retrato Social - Nós e os outros (episódio 4). RTP1.

<https://www.youtube.com/watch?v=hF-ykNnJg2M> - Consultado: 06/10/2017.

Dez anos depois da guerra das "mães de Bragança".

<https://www.tsf.pt/vida/interior/dez-anos-depois-da-guerra-das-maes-de-braganca-3192894.htm> -

Consultado: 30/11/2017.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) - Os Estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no Ensino Superior em Portugal.

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/68/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_artigo_DGEEC21052015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/68/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_artigo_DGEEC21052015.pdf) – Consultado: 23/05/2016.

Guias sobre as Cidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

<http://www.portugal-live.net>

<http://aveiroemguia.blogspot.pt/2007/05/capital-de-distrito-e-sede-de-concelho.html>

<http://coimbra.ws/index.php>

<http://bragamaior.blogspot.pt/2013/04/braga-porque-cidade-dos-arcebispos.html> – Consultados: 23/05/2016.

Henriques J. G. (2017). A luta pela descolonização continua. O Público - Jornal online.

<https://www.publico.pt/2017/03/19/sociedade/noticia/a-luta-pela-descolonizacao-continua-1765568> – Consultado: 30/04/2017.

Jornal Digital Económico (2013). <http://economico.sapo.pt/noticias/corrida-de-brasileiros-as-universidades-portuguesas-165052.html> – Consultado: 26/10/2015.

Jornal Digital O Globo (2014).

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-denunciam-preconceito-na-universidade-de-coimbra-11263679> – Consultado: 30/08/2016.

Macedo L. (2011). Revista Buala, <http://www.buala.org/pt/a-ler/lusofonia-identidade-e-diversidade-na-sociedade-em-rede> – Consultado: 03/12/2016.

Ouriques N. (2011), <https://www.youtube.com/watch?v=Cghp1eO6xeM>

– Consultado: 02/03/2017.

Sudaka (2016), <https://www.facebook.com/693187137431259/posts/1024477947635508/>

– Consultado: 05/09/2019.

Universidade de Aveiro: www.ua.pt – Consultado: 26/05/2016.

Universidade de Coimbra: <http://www.uc.pt/> – Consultado: 26/05/2016.

Universidade do Minho: <http://www.uminho.pt/viver/guia-de-braga> – Consultado: 27/05/2016.

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP): http://aulp.org/A_AULP – Consultado: 22/11/2017.

Wulfhorst, C. (2014). Psicólogas Pelo Mundo - Choque Cultural e Depressão.
<http://www.brasileiraspelomundo.com/psicologas-pelo-mundo-choque-cultural-e-depressao-53129681> – Consultado: 12/06/2017.

Anexos

Anexo I:



Questionário dos Brasileiros

Este estudo insere-se no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais das Universidades de Aveiro e Minho e tem como objetivo investigar como são construídas as representações sociais recíprocas da Lusofonia e Identidade dos estudantes brasileiros e portugueses, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Obrigada pela colaboração!

Orientadores:

Profª Doutora Maria Manuel Baptista
Profº Doutor Moisés de Lemos Martins.

Uma nota sobre privacidade

Este inquérito é anónimo e sigiloso.

Parte I – Informação Sociodemográfica

1. Das várias questões que se seguem, responda de acordo com a sua situação:

a) Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino b) Idade: _____

c) Estado civil: ☐ solteira(o) ☐ casada(o) ☐ separada(o) ☐ viúva(o) ☐ mora junto

d) Frequenta: ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

e) Universidade em que estuda: ☐ Aveiro ☐ Minho ☐ Coimbra

f) Curso: _____

g) Estatuto: ☐ Estudante a tempo inteiro ☐ Estudante-trabalhador
☐ Estudante trabalhador temporário ☐ Estudante trabalhador de licença

h) Beneficia de algum programa de bolsas de estudos:

☐ Sim ☐ Não ☐ Tive e agora não mais

i) Qual é (foi) a instituição financiadora: _____

j) De que Estado você é: _____

l) Ano da sua chegada em Portugal: _____

m) Razões pelas quais escolheu Portugal como destino para estudar:

Parte II – Relações interpessoais:

1. Relativamente às perguntas que se seguem, assinale a resposta que corresponde melhor à sua opinião.

a) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos portugueses?

☐ Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes ☐ Nunca pensei nisso

b) Gosta dos costumes e da cultura portuguesa?

☐ Sim ☐ Não ☐ Razoavelmente ☐ Nunca pensei nisso

2. Responda às questões acerca de situações do seu cotidiano, na Universidade em que frequenta. Assinale a resposta que corresponda melhor à sua opinião.

c) Considera ter vivenciado algum episódio ou situação de preconceito ou discriminação na sua trajetória sob a forma de olhares, palavras indelicadas ou comportamentos reprováveis no meio acadêmico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes ☐ Nunca pensei nisso

d) Na sua percepção, qual destes fatores interferem, de modo negativo, no processo adaptativo dos brasileiros em Portugal?

☐ Falta de comunicação ☐ Atitudes de preconceito ☐ Comportamentos

☐ Nenhum

Anexo II:



**Estudos
culturais**

| Programa Doutoral | Universidades do Minho e de Aveiro

Questionário dos Portugueses

Este estudo insere-se no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais das Universidades de Aveiro e Minho, e tem como objetivo investigar como são construídas representações sociais recíprocas da lusofonia e da identidade, entre os estudantes brasileiros e portugueses, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Obrigada pela colaboração!

Orientadores:

Profª Doutora Maria Manuel Baptista

Profº Doutor Moisés de Lemos Martins.

Uma nota sobre privacidade

Este inquérito é anónimo e sigiloso.

Parte I – Informação Sociodemográfica

1. Das várias questões que se seguem, responda de acordo com a sua situação:

a) **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino b) **Idade:** _____

c) **Estado civil:** ☐ solteira(o) ☐ casada(o) ☐ separada(o) ☐ viúva(o) ☐ mora junto

d) **Frequenta:** ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

e) **Universidade em que estuda:** ☐ Aveiro ☐ Minho ☐ Coimbra

f) **Curso:** _____

g) **Estatuto:** ☐ Estudante a tempo inteiro ☐ Estudante-trabalhador

☐ Estudante trabalhador temporário ☐ Estudante trabalhador de licença

h) **Beneficia de algum programa de bolsas de estudos:** ☐ Sim ☐ Não ☐ Tive e agora não mais

i) **Qual é (foi) a instituição financiadora:** _____

j) **Alguma vez já esteve no Brasil:** ☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca pensei nisso

l) Você escolheria o Brasil como destino para estudar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca pensei nisso

m) Se a sua resposta à última questão foi **negativa**, justifique?

Parte II – Relações interpessoais:

1. Relativamente às perguntas que se seguem, assinale a resposta que corresponde melhor à sua opinião.

a) Sente dificuldade em relacionar-se com os alunos brasileiros?

☐ Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes ☐ Nunca pensei nisso

b) Gosta dos costumes e da cultura brasileira?

☐ Sim ☐ Não ☐ Razoavelmente ☐ Nunca pensei nisso

2. Responda às questões acerca de situações do seu quotidiano, na Universidade em que frequenta. Assinale a resposta que corresponda melhor à sua opinião.

c) Considera que os alunos brasileiros encontram dificuldades culturais (em manter seus valores e costumes) nos relacionamentos com seus pares, amigos e professores no meio académico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes ☐ Nunca pensei nisso

d) Na sua percepção, qual destes fatores interferem, de modo negativo, no processo adaptativo dos brasileiros em Portugal?

☐ Falta de comunicação ☐ Atitudes de preconceito ☐ Comportamentos

☐ Nenhum

Anexo III:



Estudos
culturais

| Programa Doutoral | Universidades do Minho e de Aveiro

Este estudo insere-se no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais das Universidades de Aveiro e Minho e tem como objetivo investigar como são construídas as representações sociais recíprocas da Lusofonia e da identidade entre os estudantes brasileiros e portugueses, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Obrigada pela disponibilidade!

Aline Bazzarella Merçon

Sessões de grupo (*Focus Group*)

Participação voluntária

Termo de consentimento

Concordo em participar, na condição de estudante, no estudo empírico acima apresentado. Estou ciente que as sessões de grupo, nas quais participarei serão gravadas, filmadas e fotografadas. Entendo que este material será transcrito e tratado, pois tal estudo tem finalidade académica. Se bem entender posso solicitar uma cópia das transcrições das entrevistas para o meu conhecimento. Neste caso, os participantes não serão identificados, portanto, a minha imagem será respeitada em todos os aspectos.

Assinatura: _____

Email: _____

Data: / / .

Anexo IV:

GUIÃO DE ENTREVISTAS – *FOCUS GROUP*

Sujeitos: De 5 à 10 participantes brasileiros e portugueses do mestrado e doutorado, das Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.

Grupo dos brasileiros:

Atividade	Aplicação	Tema	Perguntas	Objetivo
Abertura/ Dinâmica	Individual, anônimo.	Imagens recíprocas	1. Escreva num papel, em 1 minuto, cinco palavras que definem, em sua opinião, “os portugueses” (colocar num saco).	Identificar as impressões gerais dos brasileiros sobre os portugueses.
Ronda	Individual	Representações Sociais	2. Em sua opinião, como definiria o seu relacionamento com os portugueses, dentro e fora da universidade?	Entender a opinião dos brasileiros sobre o relacionamento com os portugueses.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais	3. Você já participou de conversas com outros brasileiros, onde a imagem do português foi criticada? Em que aspectos você concorda ou discorda?	Compreender os aspectos em que discordam e concordam com a imagem generalizada dos portugueses.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Identidade	4. Antes de vir para Portugal o que sabia ou imaginava sobre o país? E agora qual a sua imagem sobre Portugal?	Identificar as impressões gerais dos brasileiros sobre Portugal.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da identidade e Lusofonia	5. Como explica o fato dos brasileiros não entenderem tão bem o sotaque português?	Saber a opinião dos brasileiros sobre um possível distanciamento por parte do Brasil, com relação à cultura portuguesa.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da identidade e Lusofonia	6. No ambiente acadêmico, alguma vez você já foi criticado por sua forma de falar ou escrever a língua portuguesa?	Identificar se há algum tipo de preconceito, com relação as diferenças linguísticas do Brasil.

Ronda	Individual	Representações Sociais da Lusofonia	7. No seu entendimento, o que significa o termo Lusofonia?	Identificar as percepções gerais dos brasileiros sobre a Lusofonia.
Ronda	Em grupo	Lusofonia	8. Você acha importante existir uma aproximação, união e cooperação mútua entre os países falantes da língua portuguesa? Porquê?	Compreender se este princípio é valorizado pelos brasileiros.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Lusofonia	9. Na sua opinião, a Lusofonia é tratada de igual forma no Brasil e em Portugal? Porquê?	Saber se o sentido da Lusofonia é mais difundido em Portugal do que no Brasil.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Lusofonia	10. O significado de Lusofonia, em sua opinião, pode remeter a ideia de continuação da colonização portuguesa? Porquê?	Saber se os brasileiros consideram que o sentido da Lusofonia reforça, ainda hoje, a ideia do colonialismo português.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	11. No seu entender, existe algum tipo de “rivalidade ou clima hostil” entre os brasileiros e portugueses em Portugal?	Verificar se os brasileiros encontram resistências ou algum tipo de dificuldade em Portugal, por conta desta possível “rivalidade ou clima hostil”.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	12. Em sua opinião, o que poderia ser feito para estreitar e valorizar as relações lusófonas entre Brasil e Portugal?	Sugestões dos alunos para melhorar o relacionamento entre os países.

Anexo V:

GUIÃO DE ENTREVISTAS – *FOCUS GROUP*

Grupo dos portugueses:

Atividade	Aplicação	Tema	Perguntas	Objetivo
Abertura/ Dinâmica	Individual, anônimo.	Imagens recíprocas	1. Escreva num papel, em 1 minuto, cinco palavras que definem, em sua opinião, “os brasileiros” (colocar num saco).	Identificar as impressões gerais dos portugueses sobre os brasileiros.
Ronda	Individual	Representações Sociais	2. Em sua opinião, como definiria o seu relacionamento com os brasileiros, dentro e fora da universidade?	Entender a opinião dos portugueses sobre o relacionamento com os brasileiros.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais	3. Você já participou de conversas com outros portugueses, onde a imagem do brasileiro foi criticada? Em que aspectos você concorda ou discorda?	Compreender os aspectos em que discordam e concordam com a imagem generalizada dos brasileiros.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Identidade	4. Qual a sua imagem sobre o Brasil?	Identificar as impressões gerais dos portugueses sobre o Brasil.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da identidade e Lusofonia	5. Como explica o fato dos brasileiros não entenderem tão bem o sotaque português, como os portugueses entendem o sotaque brasileiro?	Saber a opinião dos portugueses sobre um possível distanciamento por parte do Brasil, com relação a cultura portuguesa.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da identidade e Lusofonia	6. No ambiente acadêmico, alguma vez você já viu algum brasileiro ser criticado por sua forma de falar ou escrever a língua portuguesa?	Identificar se há algum tipo de preconceito, com relação as diferenças linguísticas do Brasil.
Ronda	Individual	Representações Sociais da Lusofonia	7. No seu entendimento, o que significa o termo Lusofonia?	Identificar as percepções gerais dos portugueses sobre a Lusofonia.

Ronda	Em grupo	Lusofonia	8. Você acha importante existir uma aproximação, união e cooperação mútua entre os países falantes da língua portuguesa? Porquê?	Compreender se este princípio é valorizado pelos portugueses.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Lusofonia	9. O significado de Lusofonia, em sua opinião, pode remeter a ideia de continuação da colonização portuguesa? Porquê?	Saber se os portugueses consideram que o sentido da Lusofonia reforça, ainda hoje, a ideia do colonialismo português.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	10. No seu entender, existe algum tipo de “rivalidade ou clima hostil” entre os brasileiros e portugueses aqui em Portugal?	Verificar se os portugueses encontram resistências ou algum tipo de dificuldade, em suas relações com os brasileiros, por conta desta possível “rivalidade ou clima hostil”.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	11. Em sua opinião, o que poderia ser feito para estreitar e valorizar as relações lusófonas entre Brasil e Portugal?	Sugestões dos alunos para melhorar o relacionamento entre os países.

Anexo VI:

GUIÃO DE ENTREVISTAS – *FOCUS GROUP*

Grupo misto – brasileiros e portugueses:

Atividade	Aplicação	Tema	Perguntas	Objetivo
Ronda	Individual	Representações Recíprocas	1. Com quais características dos brasileiros (para os portugueses) e dos portugueses (para os brasileiros) você mais e menos se identifica? Porquê?	Identificar e compreender as semelhanças e diferenças entre ambos os grupos.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais e identidade	2. A imagem dos brasileiros e dos portugueses mudou após terem um contato maior entre si, na universidade? Porquê?	Verificar se a partir do contato e ao estreitar das relações entre estes indivíduos, a imagem recíproca mudou para melhor ou pior.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	3. Em sua opinião, você considera, em sua vida cotidiana, ter alguma ligação com o significado de Lusofonia?	Entender a ligação que os estudantes portugueses e brasileiros possuem com o tema da Lusofonia.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais da Lusofonia	4. O que você pensa sobre as variações da língua portuguesa, “português do Brasil e de Portugal”? Você lida bem com isso?	O princípio da língua, escrita e falada, é valorizado da mesma forma, tanto pelos portugueses como para os brasileiros.
Respostas livres para debate	Em grupo	Representações Sociais	5. Em sua opinião, existe algum tipo de “rivalidade ou clima hostil” entre os brasileiros e portugueses aqui em Portugal? Porque?	Repetição da pergunta para confirmar e verificar se os dois grupos encontram resistências ou algum tipo de dificuldade, em suas relações, por conta desta possível “rivalidade”.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	6. No seu entendimento, é importante haver uma cooperação mútua entre os	Verificar qual a importância e o sentido, das

			países falantes da língua portuguesa? Porque?	relações lusófonas, para estes sujeitos.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	7. No seu modo de ver, nas escolas brasileiras e portuguesas, é dado algum tipo de importância ao conhecimento da cultura dos outros países falantes da língua portuguesa? Porquê? Considera que isso pode ser importante?	Compreender se há algum interesse do Brasil e de Portugal em disseminar e dar a conhecer, através da educação, a cultura dos outros países falantes da língua portuguesa.
Respostas livres para debate	Em grupo	Lusofonia	8. Em sua opinião o projeto lusófono tem sido satisfatório? Deixe uma sugestão para que o ideal da Lusofonia possa integrar todos os países e falantes da língua portuguesa.	Contribuições dos dois grupos para melhorar as inter-relações lusófonas.