

# Tramas identitárias: mobilidade, negociação e ressignificação na dimensão comunicativa coletiva dos alunos do Colégio Estadual do Paraná

Patricia Goedert Melo

*Mestra pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), jornalista e publicitária. Atua na equipe da Agência Escola de Comunicação Pública e Divulgação Científica e Cultural da Universidade Federal do Paraná. E-mail: patigmelo@hotmail.com.*

Regiane Regina Ribeiro

*Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seus trabalhos mais importantes são: Comunicando diferenças: os processos de hibridização a partir da leitura de la différence nos Estudos Culturais (2014), O fandom e seu potencial como comunidade interpretativa. Culturas Midiáticas (2016), Jovens, consumo e convergência midiática (2017). E-mail: regianeribeiro5@gmail.com.*

## Resumo

*O artigo tem por objetivo discorrer sobre a relação da dimensão comunicativa com a formação identitária dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (Curitiba/Brasil). O texto buscou embasamento teórico nas obras de Stuart Hall (2013, 2014a, 2014b), Kathryn Woodward (2014) e Denys Cuhe (2002) – articulado a autores que discutem a juventude (CARRANO, 2013; CARRANO e DAYRELL, 2014). A metodologia seguiu a perspectiva transmetodológica e se apoiou nos seguintes métodos: Grupo de Discussão e Discurso do Sujeito Coletivo. O resultado aponta que esses jovens reconstróem permanentemente a identidade coletiva, sobretudo quando ligada às práticas e às ações que demandam produções de grupo. Isso leva a crer que as identidades são ressignificadas dentro e não fora da problemática comunicativa. Tal reflexão remete à processualidade da formação identitária, que ganha materialidade quando vista pelas lentes da comunicação entrelaçada à cultura.*

## Palavras-chave

*Identidade; Comunicação; Juventude; Colégio Estadual do Paraná.*

## Abstract

*The article aims to discuss the relationship of communicative dimension with the identity formation of high school students of the Colégio Estadual do Paraná (Curitiba / Brazil). The text sought theoretical basis in authors such as Stuart Hall (2013, 2014a, 2014b), Kathryn Woodward (2014) and Denys Cuhe (2002) – articulated with authors that discuss the youth. The methodology followed the transmethodological perspective and relied on the following methods: Discussion Group and Collective Subject Discourse. The result points that these young people permanently reconstruct the collective identity, especially when linked to the practices and actions that demanded group productions. This leads us to believe that identities are re-signified within and not outside of the communicative problematic. Such reflection relates to the process of identity formation, which gains materiality when seen through the lens of communication intertwined with culture.*

## Keywords

*Communication; Identity; Youth; Colégio Estadual do Paraná.*

## Introdução

O Colégio Estadual do Paraná – conhecido também como CEP ou Estadual –, situado na cidade de Curitiba (PR-Brasil), é considerado o mais antigo colégio público do estado. Hoje, atende cerca de 5 mil estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A sede atual<sup>1</sup> foi inaugurada no dia 29 de março de 1950, sendo que a escola representa a continuidade do *Licêo de Curitiba*, fundado em 1846.

Tomando esta instituição como um espaço de pesquisa, o presente artigo<sup>2</sup> propõe discutir como a dimensão comunicativa, que integra o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio do CEP, vincula-se à formação identitária desses jovens: apreendidos para além da escola e compreendidos inseridos em um tempo de mudança<sup>3</sup> (CARRANO, 2013 e 2014; DAYRELL, 2003 e 2006).

O campo empírico e os sujeitos da pesquisa foram investigados (a partir da perspectiva transmetodológica<sup>4</sup>) de tal forma que fornecessem subsídios para a compreensão da trama cultural e simbólica do Estadual. A partir disso, foi possível lançar o olhar para as práticas sociais cotidianas que permeiam as relações dos jovens com a escola e perceber como os processos comunicativos são fundamentais numa conjuntura que propicia ações coletivas e provoca um processo de resignificação de identidades.

O recorte tensionado neste artigo se apoia metodologicamente no material coletado com a aplicação de grupos de discussão (GD) – analisado a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014). Já a discussão teórica no tocante a identidade segue os pensamentos de Stuart Hall (2013, 2014a, 2014b), Kathryn Woodward (2014), Denys Cuhe (2002) e Néstor Garcia Canclini (1995, 2015) – articulada com autores que abordam a juventude (CARRANO, 2013; CARRANO e DAYRELL, 2014).

## 1. A dimensão comunicativa como articuladora de ações coletivas

Observar a trama das relações que formam a cultura do CEP por meio da lente da Comunicação ultrapassou sua face instrumental ao apreender o social pela comunicação

---

<sup>1</sup> Em dezembro de 2018, iniciou-se um projeto de restauro do colégio (tombado como patrimônio cultural em 1994). Desta forma, em 2019 (até a conclusão das obras – com previsão de 15 meses), parte das turmas está distribuída em outras instituições estaduais de ensino em Curitiba.

<sup>2</sup> A discussão aqui apresentada é parte da pesquisa que resultou na dissertação “Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná”, defendida em março de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>3</sup> Os estudantes do CEP protagonizaram nos anos de 2015 e 2016 dois momentos de relevância histórica e social. O primeiro foi durante a greve dos professores do estado do Paraná (2015). A data de 29 de abril daquele ano repercutiu devido ao violento confronto entre manifestantes e policiais militares sob o comando do Governo Estadual. Os alunos do colégio estavam presentes nessas manifestações, uniformizados e em grupo, caminhando em passeata, ecoando gritos de guerra e palavras de ordem etc. O segundo momento foi durante as ocupações das escolas públicas do Paraná (que começou no dia 04 de outubro de 2016 e terminou no dia 09 de novembro do mesmo ano). O ápice deste movimento chegou a mais de 700 escolas ocupadas pelos jovens secundaristas – sendo que o CEP era uma dessas instituições.

<sup>4</sup> As contribuições de Alberto Maldonado (2002, 2003, 2008, 2011) servem de referência para este conceito, trabalhado como o uso de uma estratégia multimétodos alicerçada na processualidade. O texto completo da dissertação narra os desafios e as descobertas da observação participante (RANCI, 2005), apresenta os usos da fotografia (ANDRADE, 2002) e do Facebook (RECUERO, 2009) para a coleta de material e descreve a aplicação de entrevista semiestruturada (FRASER; GODIM, 2004) e de grupos de discussão (GD) (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998; RUSSI ALZAGA, 1998; GASKELL, 2008).

constituída na cultura. O que permitiu perceber que os processos comunicacionais criados e desenvolvidos pelos alunos dentro e fora da escola – desde vídeos, sites de redes sociais, cartazes, até gritos de guerra, dança etc. – produzem sentido porque estão articulados ao tecido simbólico do colégio, às práticas sociais que ajudam a construir esta teia e aos diferentes modos de ser jovem.

Tais práticas servem aos sujeitos jovens como momentos de encontro, afetividade, diversidade, pertencimento e reconhecimento. Para que elas ganhem expressividade, os alunos as promovem por meio da articulação com a comunicação. Ou seja, elas são visibilizadas quando materializadas pelos processos comunicativos – sendo que as reconfigurações de sentido não são apenas discursivas, estéticas e territoriais, são também simbólicas e identitárias.

Nesta linha, compreende-se que estudar a comunicação não significa separar os objetos comunicativos como fatos isolados da sociedade, mas sim observar seus usos e significados inseridos no contexto das dinâmicas comunicativas que constituem-no. O que equivale a perceber que o uso de meios e plataformas – internet, sites de redes sociais digitais, celulares, fotografias, vídeos etc. – fazem parte do universo dos jovens alunos do CEP, mas que suas relações comunicativas se estruturam, especialmente, a partir dos processos sociais, culturais e simbólicos. A comunicação ultrapassa sua face mais evidente “para se oferecer enquanto um outro lugar de conhecimento dirigido ao conjunto da vida social” (FRANÇA, 2003, p. 43).

O propósito em levantar tal debate recai na percepção de que, ao criarem e ao compartilharem processos comunicativos, os alunos buscam algo que vai além da mera expressão. Ao se comunicarem, os jovens anunciam quem são, o que desejam representar, como se integram, como se diferenciam, como se posicionam perante o universo da escola e a sociedade, bem como estabelecem relações de afetividade e de pertencimento a partir das ações coletivas em vista da defesa de interesses comuns.

Quando os discentes do CEP produzem diferentes formas de comunicação, eles ressignificam suas identidades narrando suas histórias a partir do momento que contam aos outros seus pontos de vista sobre o mundo. Trata-se de um processo que vai além da soma de atitudes individuais, pois o que se percebe são compartilhamentos dirigidos a um objetivo maior.

Essa potencialização da linguagem mobiliza a imaginação social das coletividades e a ideia da identidade narrativa. “Isto é, de que toda identidade se gera e se constitui no ato de narrar-se como história, no processo e na prática de *contar-se aos outros*” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 20, grifos do autor).

## 2. Identidade coletiva

Conceituar identidade – segundo autores que a elegeram como temática teórica – é um processo complexo. “A identidade é tão difícil de se delimitar e de se definir, precisamente em razão de seu caráter multidimensional e dinâmico. É isto que lhe confere sua complexidade mas também o que lhe dá sua flexibilidade” (CUCHE, 2002, p. 198).

Muitos teóricos já examinaram as diferentes concepções de identidade (HALL, 2013, 2014a, 2014b; CUCHE, 2002; GARCIA CANCLINI, 2015; WOODWARD, 2014 etc.), procurando mapear as mudanças conceituais para apresentar a compreensão da identidade como uma reconstrução móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2014a, p. 11) e pela capacidade que esses contextos têm de compartilhar sentidos.

Com a complexidade das sociedades modernas<sup>5</sup>, as quais foram adquirindo contornos mais coletivos, surgiu a compreensão social do sujeito.

A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se torna um *projeto reflexivo*. [...] nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social. (GIDDENS, 2002, p. 37, grifos do autor).

Hall (2014a) aponta que as “velhas” identidades entram em declínio depois de estabilizarem o mundo por muito tempo, dando lugar ao surgimento de novas e fragmentadas identidades. A noção do sujeito sociológico reflete, assim, o mundo moderno e “a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente” (HALL, 2014a, p. 11). Para esta visão, o núcleo, ou a essência interior, ainda existe, mas é formado na relação com os outros e “modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (*Ibidem*).

Hall (2014a) também explica que tanto a biologia darwiniana – “a razão tinha uma base na natureza e, a mente, um ‘fundamento’ no desenvolvimento físico do cérebro humano” (HALL, 2014a, p. 20) – quanto o surgimento das novas ciências sociais – quando assumem sua forma disciplinar atual – cooperaram para a articulação do sujeito sociológico.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “partes de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. (HALL, 2014a, p. 11).

Hall (2014a) ainda avança na contextualização do sujeito quando afirma que novas mudanças estruturais vem transformando “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2014a, p. 10). Tais transformações mudam também as identidades e abalam a ideia do sujeito integrado. “Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (*Ibidem*).

É neste ponto que o teórico elucidava o surgimento da “figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal” (*Ibidem*, p. 21). De acordo com Hall (2014a), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa e permanente, se tornou fragmentado e composto de várias identidades.

---

<sup>5</sup> Giddens (2002) articula que a modernidade precisa ser compreendida em um nível institucional, mas as transformações provocadas pelas instituições se entrelaçam diretamente com a vida das pessoas. “[...] As instituições modernas apresentam certas *descontinuidades* com as culturas e modos de vida pré-modernas. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores” (GIDDENS, 2002, p. 22, grifos do autor).

[...] as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2014a, p. 11).

Carrano (2013) também discute a ideia do “eu múltiplo” afirmando que nas sociedades atuais, “individualizar-se significa muito mais se redefinir continuamente” (CARRANO, 2013, p. 198). Deste modo, o processo identitário se refere à instabilidade e à fragmentação da própria identificação. “Assim, a identidade se configuraria como um sistema dinâmico, definido entre possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se” (*Ibidem*, p. 199).

Já Cuche (2002) explica que, para entender o fenômeno da identidade, é preciso olhar para as relações entre os grupos, pois a questão identitária é resultado das interações sociais e culturais e dos mecanismos de diferenciação utilizados em suas relações. Isto significa que o que está em jogo é o estudo das relações e não uma pesquisa sobre uma essência que definiria a identidade.

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 2002, p. 182).

Ao requerer as relações sociais e seus efeitos no estudo sobre a identidade, é possível compreender que ela se constrói e se reconstrói no interior das trocas simbólicas em movimento permanente. Cada mudança social leva a identidade a se reformular de modo diferente, isto é, ela é ressignificada de acordo com os contextos culturais e cotidianos, com o coletivo e na relação com o outro. Isso porque a “identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação” (CUCHE, 2002, p. 183), ou, como assegura Woodward (2014), as identidades são marcadas pela diferença e não são unificadas, pois são polissêmicas e fluidas.

O que se mostrou até aqui aponta que a identidade é constantemente formada por trocas sociais, culturais e simbólicas, permanecendo incompleta e complexa. Hall (2014a) sugere falar em identificação, em vez de identidade, para enfatizar a ideia de processo em andamento na “tentativa de definir quem somos, com quem nos identificamos e de quem nos diferenciamos” (SPOSITO, 2014, p. 118). Nesta esteira, Cuche (2002) argumenta que a questão não é definir as identidades individuais, mas sim analisar o que significa recorrer à tal identificação. Mais uma vez, o foco na processualidade é destacado, frisando a identidade como uma construção social (CUCHE, 2002).

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, “pura”, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade. (CUCHE, 2002, p. 192).

Essa complexidade do social também pode ser captada como os descentramentos e deslocamentos da sociedade que, segundo Garcia Canclini (2015), colocam em evidência os múltiplos pertencimentos, desarticulando o eixo da investigação da identidade à interculturalidade. “[...] A interculturalidade remete à conformação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas [...] implica que os diferentes são o que o são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 17).

Ora, sendo o Colégio Estadual do Paraná um espaço formado por uma trama de relação entre grupo distintos que negociam sentidos a todo o momento, é possível correlacioná-lo às ideias desse autor. Pois, tal entendimento “deixa para trás, antes de tudo, as definições ontológicas que procuravam captar um ser ou uma identidade” (*Ibidem*, p. 174) juvenil que representasse o aluno do Colégio Estadual do Paraná. Isso porque se reconhece “a diversidade e a existência de diferentes movimentos ou modelos de integração” (*Ibidem*) nesta escola.

Diante disso, ser sujeito tem relação com a variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento existentes nos mais diversos contextos sociais e culturais (GARCIA CANCLINI, 2015) em que esses jovens vivem – desde o familiar, os grupos de pares e de amigos, bem como o escolar. Essas socializações se constituem como princípios da ressignificação da identidade.

A escola, assim como outras instituições com as quais nos relacionamos ao longo do tempo, também exerce papel na tarefa da socialização infantil, juvenil e nas demais fases da vida. Além dessas instituições clássicas – família e escola –, outros coletivos culturais e sociais, como os grupos juvenis, têm adquirido centralidade nesta função e na construção das identidades individuais e coletivas de jovens. (BRENNER, 2014, p. 33).

No entanto, Dayrell (2007) sinaliza que tais socializações são múltiplas e que os sujeitos não são socializados plenamente a partir das orientações institucionais, pois suas identidades não são construídas pelos marcos das categorias do sistema. O que significa dizer que os jovens estão “expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Ou seja, olhar a juventude no plural é reconhecer que os jovens não representam uma unidade, pois se distinguem e se identificam em muitas dimensões que permeiam suas práticas sociais.

Neste âmbito, a identidade, como promove Cuche (2002), se caracteriza pelos vínculos fragmentados entre o sujeito e um sistema social. Essas vinculações podem ser desde o gênero, a sexualidade, a idade, a nação, a classe social, o grupo de amigos e também a escola. Importante frisar que, ao falar de identidades móveis, fluidas e polissêmicas, reitera-se que são vários os entrelaçamentos sociais que acontecem ao mesmo tempo. “O resultado é, então, uma identidade sincrética” (CUCHE, 2002, p. 193).

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. [...] diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2014, p. 31).

Para compreender esse sincretismo identitário, percebendo como os jovens se veem, se identificam e se comunicam nessa teia representativa, o debate aqui proposto retoma a ideia de Hall (2014b) no tocante à identificação. Novamente se reforça o processo da busca dos significados para a ressignificação das identidades. É nesta “tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação* [...] – volta a aparecer” (HALL, 2014b, p. 105, grifos do autor).

Pensamento similar ao de Giddens (2002), que assegura que a identidade se encontra na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular, bem como ao de Carrano e Dayrell (2014), que explanam que a identidade é uma relação social do sujeito com o mundo e com os outros.

Estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 122-123).

Essas relações estabelecidas com o social – ou as *identificações*, como chama Hall (2014b, grifos meus) – formam, muitas vezes, o sentido de coletividade e de pertencimento aos grupos. “Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social” (CUCHE, 2002, p. 177). Isso porque, ao atuar coletivamente, o jovem lida “com suas tensões identitárias, constrói sua consciência e se reconhece dentro dos limites impostos pela sociedade e pelas relações sociais” (DAYRELL; MARTINS, 2013, p. 1272).

As ações coletivas dos estudantes do CEP, geridas com base em uma identidade de grupo, se constituem como vínculos afetivos e como provocadoras de mudanças sociais. De acordo com Melucci (2001, *apud* PAIS, 2014, p. 87), “a agregação não é possível se não existe uma certa coincidência entre objetivos coletivos e necessidades afetivas, comunicativas e de solidariedade de membros”.

Neste sentido, o discurso coletivo analisado evidencia que o jovem busca diferentes caminhos para as suas múltiplas expressões e para organizar suas identidades, acentuando, assim, as relações de grupo e de sentimentos em comum por uma causa que julga pertinente e coerente ao contexto social e cultural em que vive.

É nesta perspectiva que o artigo aborda a identidade coletiva<sup>6</sup> que, segundo Melucci (1995, *apud* SPOSITO, 2014) é constituída por três aspectos:

Um primeiro reside na formulação dos quadros comuns de conhecimentos sobre os fins, os meios e o ambiente da ação: por que e para que estamos juntos; em que circunstâncias estamos juntos. O segundo elemento é a capacidade de ação e de relação entre os sujeitos envolvidos. Compreende a vida interna do grupo e sua ação para fora. O terceiro elemento da identidade

---

<sup>6</sup> É importante frisar que o conceito de identidade visto pelo viés da coletividade não supõe conotação de homogeneidade. Ao contrário, ratifica a heterogeneidade, a multiculturalidade e a interculturalidade das juventudes no plural.

coletiva se constrói também na presença de investimentos emocionais. O indivíduo se reconhece pertencendo a um grupo, mobilizando não só elementos cognitivos, como também os afetos. A identidade não se constitui apenas a partir de dimensões cognitivas, os indivíduos são afetados pela presença do outro. (SPOSITO, 2014, p. 118).

Sposito (2014) sinaliza que, diante de tais aspectos, se faz evidente a escolha dos instrumentos de pesquisa que sejam capazes de apreender esses elementos, bem como a aproximação do pesquisador com o grupo analisado. Dito isso, o texto apresenta a seguir os caminhos metodológicos percorridos para a análise.

### **3. Protocolo metodológico: Grupos de Discussão e Discurso do Sujeito Coletivo**

A investigação da discursividade dos jovens alunos do Estadual foi realizada a partir da aplicação dos Grupos de Discussão (GD)<sup>7</sup> e do Discurso do Sujeito Coletivo. Tal discursividade expressa a formação identitária da cultura juvenil dos sujeitos da pesquisa, elucida as lógicas sociais e simbólicas que levam os estudantes a se identificarem com seus grupos, a rotularem e a categorizarem outros.

Para tanto, realizou-se 4 grupos de discussão, totalizando a participação de 28 jovens: 18 meninas e 10 meninos. Os GDs aconteceram em dezembro de 2016 nas dependências do colégio e reuniu alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio (jovens que estudaram no CEP em 2016 ou 2015, uma vez que a investigação de campo aconteceu nestes dois anos).

Foram abordados assuntos como: momentos e lembranças que fazem parte da vida dos jovens enquanto alunos do Estadual; os movimentos estudantis; os gritos de guerra; as campanhas para o grêmio estudantil; relação com professores e direção; relacionamento familiar; gênero e sexualidade; diálogo com os pais; criação de cartazes expostos dentro e fora da escola etc.

O convite para a participação nos GDs foi feito diretamente aos jovens (sem intervenção da direção), seja pessoalmente ou pelo aplicativo Whatsapp. A escolha – entre cerca de 1.400 alunos matriculados no 2º ou 3º ano do EM – foi baseada nas observações de campo, nos contatos prévios e no acompanhamento das postagens de autoria dos estudantes no Facebook.

Os critérios de seleção seguiram a heterogeneidade dentro da homogeneidade. Ou seja, apesar de serem alunos do mesmo colégio e de terem a mesma faixa etária (15 a 19 anos), apresentam características diferentes quanto ao bairro onde moram, estrutura familiar, escolas que estudaram antes de ingressar no CEP, bem como as atividades que frequentam, ou frequentaram, no espaço educativo.

Além dos tópicos-chave orientados por um roteiro semiestruturado, os encontros expuseram aos participantes fotografias (de autoria dos próprios alunos e das autoras do

---

<sup>7</sup> A opção em utilizar a nomenclatura “grupo de discussão” e não “grupo focal” seguiu as recomendações de Russi Alzaga (1998). O autor explica que o primeiro termo é empregado pela sociologia espanhola e o segundo pelos estudiosos dos Estados Unidos para pesquisas de mercado. “*En la forma europea el moderador interviene muy poco, usualmente el discurso que produce el grupo no tiene mucha intervención; en la forma norteamericana el moderador controla mucho la participación de cada participante, incluso se llega a pedir que conteste cada uno en forma aislada, sin diálogo ni interacción*” (RUSSI ALZAGA, 1998, p. 76).



artigo) que retratavam o cotidiano desses jovens (dentro e fora da escola) e de algumas frases de autoria dos estudantes registradas no diário de campo, como por exemplo: “Aqui eu posso ser quem realmente sou”; “No CEP consegui me assumir e me assumir para a minha família”; “No CEP sentimos que pertencemos a um espaço, que temos voz”; “Aqui, as pessoas podem ser quem elas quiserem ser”.

Para analisar o material coletado por meio dos Grupos de Discussão, optou-se pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2014)<sup>8</sup>. Sendo uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, o procedimento parte dos discursos em estado bruto (transcritos integralmente).

O material verbal coletado foi analisado, extraindo de cada depoimento e de cada grupo as ancoragens e as ideias centrais que correspondem às expressões-chave, compondo, então, os discursos-síntese formados pelo Discurso do Sujeito Coletivo dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná que participaram da pesquisa.

O primeiro passo, a ancoragem, alicerça as concepções que apoiam os discursos e que estão presentes nas falas dos pesquisados como se fossem afirmações rotineiras. A segunda etapa, a ideia central, descreve e nomeia, da forma mais objetiva possível, os sentidos embutidos nos depoimentos analisados, formando o conjunto homogêneo das expressões-chave. A partir desse passo, a investigação segue para as expressões-chave, que são os trechos dos discursos destacados pelo pesquisador. A última etapa é a reunião em discursos-síntese, apresentados na primeira pessoa do singular. O conteúdo é editado, resultando o discurso do sujeito coletivo.

O DSC preserva as falas individuais e não agrupa discursos opostos. Ao formarem um discurso único, descreve a identidade coletiva do grupo referente ao assunto em questão. Assim, o discurso-síntese é formado com base em trechos de discursos de sentidos similares, organizados por meio de processos sistemáticos e padronizados, resultando na junção de depoimentos sem reduzir a ideia central<sup>9</sup>.

Uma das vantagens desta técnica é a constituição de um painel de formações identitárias (representadas pelos discursos) e o resgate do pensamento coletivo de maneira menos arbitrária amparada em artifícios metodológicos.

Por isso, a reconstituição dos discursos deve ser vista como uma tarefa metodológica especializada, pois “pressupõe uma série de ações, opções e decisões envolvendo o tema pesquisado, o recorte efetuado no tema, a seleção de perguntas ou estímulos indutores e todas as tarefas relativas ao processamento da ‘matéria-prima’” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 504).

O uso do Discurso do Sujeito Coletivo não contrapõe a ideia de que a juventude constrói vários modos de ser jovem de acordo com suas singularidades e diversidades. A utilização deste método tem sintonia com o que diz Takeuti (2014) sobre a utilização de modos metodológicos que compreendem com “os próprios sujeitos-jovens aquilo que eles mobilizam deles próprios e suas ações coletivas” (TAKEUTI, 2014, p. 285).

Na sequência, o texto apresenta trechos de três agrupamentos de discursos-síntese que servem de subsídio para a discussão da identidade coletiva dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>8</sup> O DSC foi desenvolvido por Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre no começo da década de 1990. Lefevre e Lefevre (2014) explicam que o método resgata a Teoria das Representações Sociais (TRS) “pelo fato de buscar reconstituir tais representações preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503).

<sup>9</sup> Sendo que os discursos-síntese são formados por trechos de depoimentos, é necessário o uso de elementos de ligação entre as falas para que os discursos tenham clareza e coerência. Contudo, isto não interfere no sentido das expressões verbais.

## 4. Análise

### 1.1. DSC 1 | Ideia Central: Relação afetiva com o colégio

*O CEP é um porto seguro, com verdadeiros amigos, um sentimento de grupo. Esse lugar é, tipo, eu fico aqui de manhã até de tarde, de noite só porque é muito melhor do que a minha própria casa, entendeu, e aqui eu sou acolhida<sup>10</sup>, eu aprendo, é uma questão de pertencimento. O CEP tem uma estrutura muito boa, mas eu acho que vai, tipo, pra além disso. Acho que o sentimento que há entre as pessoas, o carinho que eles têm pelo colégio e as oportunidades que a gente tem aqui, de se descobrir, de conhecer e aprender coisas novas, cria o sentimento de amor, cria uma relação com o colégio, e aqui é um lugar que faz as pessoas se sentirem bem por você ser diferente e ser tratado normal. E criar uma relação com o colégio é uma coisa muito importante, porque a gente cria uma relação espacial, entendeu, você se identifica com o espaço, uma relação de pertencimento, de ser teu por direito. É um espaço de bastante acolhimento também. É uma coisa muito abraçada, as pessoas te acolhem.*

O Estadual, compreendido como “lugares seus” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009) – “lugares para estar com os amigos e fazer novos contatos, para ver e ser visto, para amar e ser admirado, para se manifestar e afirmar suas convicções” (*Ibidem*, p. 18) –, revela o empreendimento dos alunos para transformar o colégio em um lugar reconhecido como seu, transformado em um espaço afetivo e simbólico, carregado de sentido.

Sendo assim, o DSC1 incide a reflexão para visualizar como os jovens constroem e dão significados aos espaços e como a escola pode estar articulada à identidade múltipla e sincrética que marca a sociedade atual. De acordo com este discurso, a experiência em ser um aluno do CEP desperta o sentimento de pertencimento. Entretanto, este pertencer não está associado somente à territorialidade, mas sim às experiências relacionais dos sujeitos que fazem parte do cotidiano do colégio.

### 1.2. DSC 2 | Ideia Central: Nós x Eles

*Não é todo o colégio que pensa em política, seria muita mentira falar “o Colégio Estadual é o colégio politizado” e daí você pensar isso num extremo. É mais politizado que os outros, talvez, mas não dá pra dizer que todo mundo é desconstruído e politizado. Acho que a diferença entre nós e eles [alunos não politizados] é que, tipo, a gente tem poder de organização e a gente tem poder de debate também, eles não fazem isso, eu nunca vi eles se organizarem. Eles não acreditam que o debate vá fazer alguma coisa. Também vem muito da descrença, assim, as pessoas não acreditam que a política, que a organização popular, movimento social vai mudar alguma coisa. O problema é que elas acham que não vai levar a nada, que não vai levar a nada sair em ato de rua, que não vai levar a nada você ocupar o colégio.*

Os jovens se enfrentam, se desencontram e rotulam os que julgam diferentes nos

---

<sup>10</sup> Os discursos coletivos aqui trabalhados são resultados de discursos de alunas e alunos. Para não sobressair o masculino em palavras que exigem a concordância dos gêneros, a proposta foi trabalhar com o pressuposto da neutralidade, inserindo, nestes casos, a letra “x” em vez de “o” ou “a”.

mesmos campos que acontecem os encontros com seus pares. Isso porque a identidade é, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão.

Portanto, a formação identitária “aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles” (CUCHE, 2002, p. 177), sendo que, neste processo, “o principal é a vontade de marcar os limites. [...] Trata-se, evidentemente de uma fronteira social, simbólica” (*Ibidem*, p. 200). Ou, como diz Hall, “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2013, p. 94).

Isto implica que o processo de formação identitária também envolve a diferença. Essa fronteira entre “nós e eles” é criada pela vontade de se diferenciar e pelo uso de traços simbólicos como marcadores da identidade do grupo.

### 1.3. DSC3 | Ideia Central: Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente

*O CEP é um lugar em que a gente pode se descobrir. Eu me encontrei, achei a minha galera, me descobri como pessoa, descobri uma diversidade. Eu me reconheci, me vi nas outras pessoas, aqui todo mundo se reconhece, é um lugar aberto. Eu achei legal no CEP você achar outras pessoas com o mesmo pensamento que você, que você vê que existem outras pessoas que vivem a mesma realidade que você. As pessoas veem a diversidade, aí elas param pra pensar nas diferenças e começam a pensar nisso e vão tentar mudar as coisas ao redor delas. O CEP não transforma a pessoa forçando ela a fazer tal coisa, mas fazendo com que ela enxergue com outro ponto de vista. Comecei a me ver representadx, eu consegui ter uma voz minha, pessoal, porque do lugar de onde eu venho, não tenho voz. Eu vejo essa representatividade em cada canto, em cada pessoa e em cada movimento que tem aqui. Eu penso nas escolhas que eu fiz e que fizeram com que eu pertencesse a um coletivo. Aqui você cresce individualmente através do coletivo. Acredito também na desconstrução. Uma desconstrução de alguns preconceitos, mas, ao mesmo tempo, a construção da sua identidade. A gente constrói a identidade desconstruindo preconceitos internos e coisas também que são impostas pela sociedade.*

É no processo de descobertas, emoções e conflitos, que Carrano e Dayrell (2014, p. 122) reafirmam que o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida? Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento”.

Neste sentido, quando o jovem enfatiza que “se encontrou”, ou que “se descobriu”, o que ele demanda é se fazer visível socialmente em sua diferença. Para Dayrell (2003) é nesse processo que o jovem “vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44-45).

A busca pela autonomia para realizar escolhas sobre ‘quem sou’ ou ‘gostaria de ser’ impulsiona, especialmente nos jovens, à reconfiguração de seus modos de ser e de estar no mundo. Por esta lógica, o DSC3 ilustra a discussão sobre a importância em entender os estudantes não meramente como alunos, mas sim como jovens sujeitos de cultura.

Olhar a juventude para fora dos muros da escola, compreendendo-a como sujeitos de desejos, sonhos, lutas, reconhecimento e descobertas, é o que possibilita entender as conexões que os jovens estabelecem entre os diversos espaços que ocupam e as diferentes formas de

narrativas.

## Considerações Finais

O conjunto dos discursos-síntese reitera o pensamento de Martín-Barbero (2014), o qual expressa que, “para sermos reconhecidos pelos outros é indispensável contar nosso relato, já que a narração não é só expressiva, mas também constitutiva do que somos tanto individual como coletivamente” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 20). De acordo com o autor, o que reativa as identidades como motor de luta é, hoje, inseparável da “demanda de reconhecimento e de sentido” (*Ibidem*, p. 24).

É neste âmbito que a dimensão comunicativa é articulada com a ressignificação identitária dos jovens alunos do CEP. Subsidiada no referencial teórico apresentado e no Discurso do Sujeito Coletivo, a identidade é empregada para

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (HALL, 2014b, p. 112, grifos do autor).

Garcia Canclini (1995, 2015) também expõe interconexões neste sentido. Para ele, a identidade é produto das narrações e atuações dos sujeitos e que ela surge como “uma construção imaginária que se narra” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 124), pois ela é “construção [...] é teatro e é política, é representação e ação” (*Ibidem*, p. 151-152). Além disso, o teórico sinaliza que, no momento que se torna relato, a identidade é reconstruída com os outros, tornando-se uma coprodução.

Uma vez inseridos em ações coletivas que vislumbram um objetivo pautado em causas sociais, culturais ou políticas, os jovens respondem as suas necessidades de comunicação para alcançar visibilidade e reconhecimento. Eles “querem ser *alguém* em contextos que, comumente, os tornam invisíveis” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 116, grifos dos autores). Por isso, buscam os “lugares seus” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009), inclusive dentro da escola ou em territórios circunstanciados a ela, transformando-os em espaços de uso coletivo.

O material analisado demonstra a reconstrução permanente da identidade coletiva dos jovens, sobretudo quando ligada às práticas e às ações que demandaram produções de grupo. O que propicia apreender que as identidades são ressignificadas dentro e não fora da problemática comunicativa, produzida, representada e pulverizada em contextos territoriais, culturais, sociais, institucionais e simbólicos.

Atuantes na produção de suas narrativas, os jovens expressam suas relações com o coletivo do colégio e demonstram como a dimensão comunicativa – uma vez presente na cultura da escola – propicia elementos para ressignificarem suas identidades, especialmente quando o processo de formação identitária está inserido no contexto das ações coletivas.

Ao potencializar visibilidade e identidade, a produção de sentidos – marcada pela palavra e pelo discurso do sujeito coletivo – serve como dimensão estratégica da comunicação na cultura. Essa dimensão não fica fechada ao universo dos alunos, pois ela é ressignificada e reverbera fora da escola, ganhando outros sentidos em diferentes contextos ligados à vida dos

jovens, como os grupos de amigos, a família, os manifestos, entre outros.

Portanto, essa reflexão remete à processualidade da formação identitária, que ganha materialidade quando vista pelas lentes da comunicação entrelaçada à cultura. A costura desta trama pode ser considerada como brechas que permitem a apropriação e, inclusive, a ocupação do espaço escolar pelos jovens, instigando a autonomia, as descobertas, a criatividade, a politização etc. dos sujeitos da pesquisa.

Entretanto, essas brechas vão para além da territorialidade do Colégio Estadual do Paraná, gerando representatividade e reconhecimento não apenas como aluno do colégio mais antigo do estado, mas, especialmente, como jovens em sua pluralidade, diversidade e mudanças, mobilizados socialmente e culturalmente no tempo presente.

## Referências

- ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M.; OLIVEIRA, R. C. A. (org.). **Jovens na Cena Metropolitana**: percepções, narrativas e modos de comunicação. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.
- BRENNER, A. K.. Jovens e militância política. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 31-54.
- CARRANO, P. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CARRANO, P.; DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 136-161.
- \_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J.; MARTINS, F. A. S. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1267-1282, 2013.
- FRANÇA, V. R. V. L. Quére: dos modelos da comunicação. **Revista Fronteiras - Estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 37-51, dez. 2003.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mai./ago. 2004.
- GAITÁN MOYA, J. A.; PIÑUEL RAIGADA, J. L. **Técnicas de investigación en comunicación social**: elaboración y registro de datos. Madrid: Editora Síntesis, 1998.
- GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da

globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 64-89.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014b, p. 73-102.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, 2014.

MALDONADO, A. E. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, A. E.; BONIN, J.; ROSÁRIO, N. M. (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa.** João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

\_\_\_\_\_. Explorações sobre a problemática epistemológica no campo das Ciências da Comunicação. In: LOPES, M. I. V. (org.). **Epistemologia da Comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 205-225.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, A. E. et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2011, p. 277-303.

\_\_\_\_\_. Produtos midiáticos, estratégias e recepção: a perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. Diversidade em convergência. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2014.

MELO, P. G. **Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 231 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PAIS, J. M. De uma geração rasca a uma geração à rasca. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais.** Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 71-96.

RANCI, C. Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 43-66.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

RUSSIALZAGA, B. Grupos de discusión: De la investigación social a la investigación reflexiva. In: CÁCERES, L. J. G. (org.). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y**

**comunicación**. México: Addison Wesley Longman, 1998, p. 75-115.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 97-130.

TAKEUTI, N. Intervenção biográfica com jovens em ações coletivas. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 279-300.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 7-72.

