



# **PARTE III – MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS**

Temas contemporâneos:  
campos de conhecimento em diálogo

Formação do professor para  
a educação inclusiva



# 8

## CAPÍTULO

# Temas contemporâneos: campos de conhecimento em diálogo

*Marcia Bastos de Sá, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

*Andréa Costa da Silva, Doutora, Universidade da Força Aérea (UNIFA)*

## INTRODUÇÃO

O grupo de trabalho (GT) Livro, materiais e recursos didáticos: diálogos com temas contemporâneos<sup>1</sup> participou pela segunda vez do Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira (SILID) e do Simpósio

---

1 Tanto neste quanto nos outros artigos que compõem o presente livro, quando mencionarmos um determinado Grupo de Trabalho (GT), os resumos das comunicações dos autores poderão ser acessados em: <[http://www.designnaletitura.net.br/silid-simar/caderno\\_resumos/Caderno%20de%20Resumos%20V%20SILID%](http://www.designnaletitura.net.br/silid-simar/caderno_resumos/Caderno%20de%20Resumos%20V%20SILID%>)>. Neste caso específico, o artigo apresentado no GT intitulado “Livros didáticos de Língua Portuguesa e identidades étnico-raciais” está disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/livros-didticos-de-lngua-portuguesa-e-identidades-tnico-raciais-22593>>.

sobre Materiais e Recursos Didáticos (SIMAR). A disponibilização desse GT foi possível devido à interdisciplinaridade proposta pelo evento, organizado por grupos de pesquisa que desenvolvem estudos e pesquisas voltados para o conhecimento de questões em torno do livro didático e de materiais e recursos didáticos utilizados na formação educacional e cultural contemporânea e, mais especificamente, em relação às novas tecnologias de comunicação e informação.

A proposta desse GT teve por objetivo promover debates a respeito de como questões consideradas importantes para a constituição de identidades – como sexualidade, gênero, raça, etnia e cidadania – são agenciadas por livros, materiais e recursos didáticos (vídeos, jogos, quadrinhos, livros paradidáticos, cartilhas, folderes, manuais etc.) em instituições (de educação ou de saúde) e situações educativas (formais ou informais, presenciais ou a distância) nos diferentes níveis de ensino. Tal proposta buscou privilegiar:

- 1) O entendimento de que identidades são “produtos” sempre provisórios, resultado de negociações de cada sujeito com as muitas faces da sociedade – outros sujeitos, grupos sociais, instituições, valores, princípios, códigos etc. –, o que aponta tanto para a coexistência de várias identidades em cada sujeito (HALL, 2006) como para um permanente exercício de encontro/confronto dos sujeitos em relações de poder (FOUCAULT, 1982).
- 2) A aceitação do pressuposto de que materiais e recursos didáticos podem interferir na constituição de identidades, porque, de algum modo, interpellam os sujeitos em relação às crenças e conhecimentos que possuem de si mesmos (SILVA, 2003).

Sob essa perspectiva, pretendemos, a partir do diálogo entre a pesquisa acadêmica e a prática cotidiana, aprofundar reflexões sobre fenômenos considerados de urgência social – como a intolerância e a violência em suas diversas formas de manifestação, o uso de drogas, gravidez e aborto em jovens, paternidade e maternidade, dentre outros –, tendo por objetivo último a discussão sobre como os diversos espaços e situações educativas, assim como os recursos e materiais didáticos podem interferir ou interferem na constituição de identidades. Esta perspectiva nos interessa pois como pesquisadoras do campo de educação em ciências e saúde, investimos em observar livros, textos, materiais e recursos didáticos, bem como as mediações exercidas com tais artefatos como discursos, ou seja, os discursos, sua circulação e a maneira como eles aparecem nos interessam – pois os entendemos como construções pertencentes à determinada historicidade – nas palavras de Veyne,

Longe de serem ideologias enganadoras, os discursos cartografam aquilo que as pessoas fazem e pensam realmente, e sem o saberem. Foucault nunca estabeleceu uma relação de causa e efeito num sentido ou no outro entre os discursos e o resto da realidade. (2008, p. 34)

Sob esse enfoque, consideramos a linguagem em sua historicidade, ou seja, a linguagem em seu uso e em seu funcionamento histórico. No percurso

da obra foucaultiana, o autor se interessa pela linguagem e a percebe para além da distinção *significante e significado*: no desdobramento do conceito que envolve o plano discursivo, não é o “*ser da linguagem*” que tem o foco – ao que Castro acrescenta:

mas sim, o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são de caráter linguístico. Foucault já não se ocupará somente ou primariamente das práticas discursivas, mas também das ‘práticas’ com as quais se exerce o poder, das ‘práticas éticas’. A relação entre o discursivo e o não discursivo haverá de se converter, desse modo, em uma via de acesso à análise histórica dos usos da linguagem. (2009, p. 251).

Assim, discurso e prática, para Foucault, não são elementos estáticos: eles funcionam em inter-relações dinâmicas. Ao debater sobre a atividade discursiva, o autor invariavelmente menciona o enunciado, e neste ponto fica claro que para ele o enunciado não trata de uma unidade menor contida dentro do discurso: seu caráter é muito mais amplo e transversal e funcionaria atravessando a linguagem. Referindo-se ao enunciado, Foucault nos diz: “ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos no tempo e no espaço” (2007, p.98). Veiga-Neto exemplifica e esclarece ainda mais o conceito: “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.” (2004, p. 113)

Partindo da consideração de que práticas e ações estariam imbricadas aos mecanismos discursivos, cremos ser mais produtivo concentrar o foco sobre como a realidade se constrói por dentro de uma trama discursiva e, para acessar este jogo complexo de significações que percorrem textos e práticas do tecido social, escolhemos a perspectiva foucaultiana, sendo ele mesmo um “historiador do presente”, levando em conta que os discursos “verdadeiros” estão mergulhados em relações de poder, produzidas discursivamente e, ao mesmo tempo, produtoras de discursos, de saberes e de verdades. Ao trabalhar com livros, incorporando suas imagens e textos, em materiais e recursos didáticos buscamos analisá-los pelas possibilidades discursivas que geram. Ou ainda, levando em conta a dimensão da cultura, Stuart Hall nos diz: “Não é que não haja nada além do discurso, mas toda prática social tem o seu caráter discursivo.” (1997, p. 33).

Tomando por base tal perspectiva, apresentamos a seguir algumas considerações teóricas que permeiam nossos estudos e contribuem para análise do material observado, e, em seguida, delineamos um panorama sobre os trabalhos apresentados no GT. Nosso objetivo não é meramente expor os dados que levantamos a partir dos artigos e apresentações dos autores, mas, especialmente,

tentar entender a partir desses dados por que o nosso GT, e não qualquer outro, foi eleito para acolher os trabalhos nele apresentados. Além disso, procuramos discriminar os temas, as metodologias, os referenciais teóricos e autores adotados e, por fim, se e em sob qual perspectiva nosso GT poderá contribuir para o avanço das discussões sobre os temas de interesse dos autores que direcionam seus trabalhos para nós.

## **A emergência das “diferenças” na pauta contemporânea**

Com o aporte de Foucault, descobrimos que certos enunciados possuem mais “força” que outros – não de uma maneira casual e despreocupada, mas devido a contingências de seu surgimento e circulação. Tais contingências indicam como nossos objetos são construídos e, assim, ao nos preocuparmos em como as temáticas contemporâneas são veiculadas nos materiais e recursos didáticos e em como estes temas emergem, a tônica recai sobre as condições de possibilidade de existência de determinado discurso em relação a outro, como também sobre as lacunas existentes no plano discursivo. Ao discorrer sobre o regime de formação dos objetos, Foucault assinala que o discurso jamais se desvincula de questões e jogos de poder, e com isto devemos

não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos e representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (2007, p. 55)

Com tal observação, voltamos à questão de considerarmos a evidente inter-relação entre discursos e práticas. Assim, são evidenciados os processos de inclusão e exclusão discursiva, onde os interditos são produtos de um sistema de relações de poder/saber na sociedade.

Deste modo, cultura e relações de poder possuem uma relação indissociável e “deriva dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40). Complementando esse pensamento o autor afirma que “para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (ibid).

Assim, seria simplista perceber este movimento de maneira polarizada; muito mais interessante seria pensar a natureza relacional do poder e em como tais pressupostos são oriundos de um modo de pensar a educação ou de um

modo de conceber a prática educacional que se insere na perspectiva de pensar o ser humano como

sujeito da própria história, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência, reúne essas duas concepções: tudo se passaria como se, percebendo a dominação, a força do outro, o sujeito pudesse lutar e chegar, talvez um dia, à condição paradisiaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder (FISCHER, 2001, p. 207).

Esse sujeito uno, herança da concepção de sujeito da modernidade, se depara com o descentramento do sujeito pós-moderno, uma perspectiva que está muito mais preocupada em pensá-lo a partir de suas práticas discursivas. Discurso e sujeito estariam, assim, interligados em processos de constituição e reconhecimento através de mecanismos de saber-poder presentes nos discursos enunciados nos materiais e recursos que circulam na escola ou no currículo que viabiliza a sua utilização. Como um mecanismo que se retroalimenta, essas ações adquirem visibilidade nas práticas que investem em dar voz aos saberes originalmente “excluídos” da pauta escolar. Desta forma, tomando a perspectiva foucaultiana:

tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

A necessidade pedagógica de trazer à baila a subjetividade daqueles que estão nos bancos escolares para direcionar as ações pedagógicas revela uma preocupação que não é nova e nos lembra novamente de que não existe uma exterioridade ao poder, pois as práticas educacionais também são elementos de disputa na arena buscando espaço de significação e, “nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38). Avançando nesta perspectiva, Rodrigues e Abramowicz assinalam que:

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações. (2013, p. 25).

As autoras analisam a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área, e com este empreendimento percebem o avanço da temática “diversidade” na agenda pública. Entretanto, apontam que seria necessário um deslocamento do campo da retórica para o campo da prática, visando

efetuação das intenções. Este investimento repercute na esfera escolar, tendo em vista que muitas vezes o/a docente procura determinado livro para seu trabalho em sala de aula, tendo como estopim a demanda do currículo, seja ela explícita ou implícita, como no caso da incorporação dos temas transversais. Currículo e escola são entrelaçados por movimentos diversos que deixam transparecer as marcas de significação que lhes são próprias, apontando lugares, valores, produzindo efeitos e indicando determinada ação pedagógica. Silva (2003) alega que as políticas curriculares constroem “um léxico próprio”, estabelecendo um mecanismo de instituição e constituição do “real” que supostamente lhes servem de referente.

O currículo escolar, portanto, é central na construção das hierarquias e não é um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos concebidos como fatos, como informação. Com esta perspectiva, Zucchetti, Klein e Sabat (2007) analisam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Elas argumentam que estes documentos, que compõem as políticas públicas nacionais “em conjunto, dão visibilidade a uma ordem do discurso sobre a inclusão social em nosso país na contemporaneidade” (2007, p. 78). Com esta análise, podemos perceber que sujeitos e discursos recebem a interferência das políticas analisadas, podendo ser constituídos por elas e, assim as autoras apontam que:

a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), um número significativo de documentos foi elaborado no sentido de atender às prerrogativas da inclusão e do respeito à diversidade. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, estabelecidos pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, desde 1999, trazendo para o âmbito escolar discussões em torno de temáticas como pluralidade cultural, ética e sexualidade, sob a forma de Temas Transversais. Cabe ressaltar, também, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que, entre outras prerrogativas, dá amparo legal aos projetos socioeducativos a partir de uma proposta de diálogo entre os processos de ensino-aprendizagem (políticas educacionais) e as ações de proteção (políticas de assistência social), visando à inclusão social de crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social. Assim, questões ligadas à diversidade como raça, gênero, necessidades educacionais especiais e geração, entre outras, ganharam visibilidade nos currículos escolares e nas Políticas Públicas (2007, p. 76).

A legislação apontada constrói processos de legitimação nas esferas que nela se amparam. No que diz respeito ao currículo, Silva (2003) evidencia a relação entre as práticas de significação e as praticas produtivas, e, neste caminho, Zucchetti, Klein e Sabat mais uma vez assinalam:

Enquanto materialidade discursiva, esses documentos das políticas públicas não só dão encaminhamentos às garantias de direitos dos indivíduos e grupos pelos quais se organizam, como também [...] constituem os saberes e as práticas dos docentes envolvidos na educação nos espaços escolares e não-escolares (2007, p. 85),

Ao estabelecer esta reflexão levando em conta os elementos da cultura, Costa, Silveira e Sommer observam:

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (2003, p. 38).

Assim, os objetos culturais se inserem em um contexto amplo de posições ocupadas, em que poder e reconhecimento são sempre negociados, e com este pensamento observamos os trabalhos apresentados.

## **Panorama**

Na edição de 2013, primeira da qual participamos, doze trabalhos foram aprovados, mas apenas oito (66,66%) foram apresentados em duas sessões do GT; já nesta última edição de 2015, dezessete trabalhos foram aprovados, quinze (88,23%) dos quais apresentados em quatro sessões. Primeiro dado: houve crescimento de 17,25% no número de trabalhos aprovados e de 30,43% no número de trabalhos apresentados no GT, o que parece indicar que, em linhas gerais, os temas são de interesse crescente dos autores.

A seguir comentamos tópicos fundamentais sobre os trabalhos apresentados: tema abordado; material ou recurso didático utilizado ou desenvolvido; estratégia metodológica; e suporte teórico. Tais dados foram coletados dos artigos enviados pelos autores ou, no caso de não terem sido disponibilizados, apenas dos resumos submetidos para o processo de seleção. Para facilitar o entendimento de nossas considerações, apresentamos tabelas ou quadros com as informações sobre os tópicos indicados acima. Devido ao espaço consumido por estes recursos, não incluímos os dados referidos aos dois últimos tópicos dos trabalhos de 2013.

### **1. Temas abordados pelos trabalhos**

Pode-se observar na tabela 8.1 que: a) trabalhos sobre questões de gênero só foram apresentados na edição de 2013; b) trabalhos sobre questões identitárias e culturais ocorreram em ambas as edições, com crescimento percentual nos dois

temas e expressivo aumento de interesse em relação ao tema cultura; c) dois trabalhos sobre temas não diretamente vinculados ao GT participaram dos debates nas duas edições.

Tabela 8.1: Distribuição dos trabalhos por tema.

Temas em 2013	N.º de trabalhos	%	Temas em 2015	N.º de trabalhos	%
Questões culturais	2	25	Questões culturais	8	53
Questões identitárias	2	25	Questões identitárias	5	33
Questões de gênero	2	25	Potencial pedagógico	1	7
Letramento literário	1	12,5	Formação do leitor	1	7
Representações sociais	1	12,5			

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Interessante destacar que sob as designações genéricas “questões culturais” ou “questões identitárias”, os trabalhos de 2015 abordam os muitos assuntos de interesse do GT, como raça, etnia, gênero e classe, privilegiando uma investigação de estereótipos e preconceitos ou implantando propostas pedagógicas visando um enfrentamento desses. Dentre todos os assuntos tratados, observamos interesse significativo pela investigação da “brasilidade”, ou seja, da noção de “cultura brasileira”, aspecto abordado por quatro trabalhos. Finalmente, em relação a este tópico, contamos ainda com a apresentação de um trabalho com foco sobre pessoas com necessidades especiais, também alvo de preconceito e discriminação na sociedade, e de um trabalho sobre representações de família. Na Tabela 8.2, apresentamos as questões culturais e identitárias abordadas em 2015.

Tabela 8.2: Trabalhos referidos a questões culturais e questões identitárias.

Questões culturais
Culturas africanas (dois trabalhos)
Noção de “cultura brasileira” em livro de PLE (dois trabalhos)
Noção de “cultura brasileira” com foco na formação de professores de PLE
Representações de cultura em LD de inglês
Influência visual francesa nas cartilhas de alfabetização brasileiras
Família em LD de língua estrangeira – inglês
Questões identitárias
Identidade e representação das pessoas com necessidades especiais em LD de língua portuguesa
Identidade para a população brasileira no Canal Futura
Identidades étnico-raciais
Identidades sociais de raça, gênero e classe em LD de língua estrangeira e formação de professores
Representações de identidade no LD “ <i>Big Picture B1</i> ”

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

## **2. Material ou recurso didático analisado e/ou desenvolvido**

Em relação a materiais, recursos ou propostas analisados e/ou desenvolvidos, podemos destacar que: a) o livro didático (LD) foi o recurso mais estudado nos dois eventos correspondendo a 62,5% dos trabalhos apresentados e a 60% deles em 2015; b) a investigação sobre temas em materiais impressos – livros de qualquer espécie, cartilhas, almanaques – predomina sensivelmente sobre qualquer outro tipo de recurso, correspondendo estes últimos a apenas dois trabalhos apresentados em 2015, um classificado como proposta didático-pedagógica e outro sobre análise de canal de TV. Observe na Tabela 8.3, os detalhes da distribuição dos trabalhos.

Tabela 8.3: Distribuição dos trabalhos por material ou recurso didático

<b>Materiais em 2013</b>	<b>Nº. de trabalhos</b>	<b>%</b>	<b>Materiais em 2015</b>	<b>Nº. de trabalhos</b>	<b>%</b>
LD de inglês	3	37,5	PLE/PFOL	4	26,67
LD de francês	1	12,5	LD de inglês	3	20
LD de espanhol	1	12,5	LD de português	2	13,33
Curso de espanhol	1	12,5	Proposta didático-pedagógica	2	13,33
Materiais didáticos impressos em Saúde	1	12,5	Canal de TV	1	6,66
Livros de literatura para formação de professores	1	12,5	Cartilha de alfabetização	1	6,66
			Almanaque	1	6,66
			Livros ficcionais	1	6,66

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Quanto aos livros didáticos, vale a pena destacar que: a) o número de trabalhos sobre LDs de inglês aumentou sensivelmente do evento de 2013 (três) para o de 2015 (sete), ou seja, houve um incremento de mais de cem por cento, por conta dos quatro trabalhos dedicados aos livros de português língua estrangeira (PLE) e português para falantes de outras línguas (PFOL); b) trabalhos sobre LD de francês e de espanhol só foram apresentados em 2013 e de português apenas em 2015.

### **3. Estratégia metodológica**

Na Tabela 8.4, apresentamos as estratégias metodológicas utilizadas para a realização dos objetivos de cada trabalho apresentado no GT apenas na edição de 2015. Depois, tecemos algumas considerações de síntese dos dados.

Tabela 8.4: Estratégias metodológicas desenvolvidas pelos trabalhos.

2015
Análise de atividades de leitura, escrita e fala sobre temática de unidade didática.
Análise de imagens e de atividades de <i>listening</i> e <i>speaking</i> em coleção de LDs.
Análise de imagens de tarefas propostas em LDs de PLE.
Análise de alternativas de respostas de tarefas em LD de PLE.
Análise de representações de identidades em LD de PLE (imagens e textos).
Análise de aspectos interculturais de estereótipos da cultura brasileira (imagens e textos).
Análise de como temas culturais são propostos em livro (imagens e textos) + levantamento das opiniões de usuários do livro a respeito do tema proposto
Análise descritiva de projeto de identidade corporativa de Canal de TV (imagens e textos).
Análise descritiva e comparativa de aspectos gráfico-editoriais de publicações brasileiras e francesas.
Análise discursiva.
Análise de discurso + análise documental e de conteúdo.
Desenvolvimento de sequência didática (2).
Não menciona (2).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Observamos que onze trabalhos (73,33%) se dedicaram a alguma modalidade ou à combinação de mais de uma modalidade de análise; dois (13,33%), à elaboração e realização de uma proposta pedagógica; e três (20%) não disponibilizaram a informação.

Quanto ao tipo de análise praticada na elaboração dos trabalhos, distinguimos que: 1) dois desenvolvem análise de atividades – um, exclusivamente e o outro, conjugando-a à análise de imagens; 2) um realiza análise de alternativa de respostas a tarefas; 3) dois praticam análise de discurso, um deles associando-a à análise documental e análise de conteúdo; 4) cinco realizam análises que envolvem consideração de imagens e textos.

Em relação aos trabalhos que desenvolvem sequência didática (dois): um deles parte da análise de documentos oficiais e do contexto onde o trabalho seria desenvolvido para elaborar e realizar a proposta pedagógica; o outro começa com

análise de projeto incluído em publicação do MEC e da análise do contexto onde o trabalho seria desenvolvido para elaborar, realizar e avaliar a proposta.

#### 4. Referencial teórico e autores

Por fim, o último tópico a ser considerado no presente artigo, o referencial teórico e os autores que fundamentam os trabalhos apreciados. Na Tabela 8.5 essas informações são apresentadas. Conforme referido anteriormente, os dados foram coletados do material que os autores nos enviaram – artigos ou apenas os resumos. A partir dessas fontes, podemos afirmar que: a) não foi possível encontrar qualquer informação sobre os tópicos em três trabalhos; b) foi possível estabelecer a abordagem teórica de doze trabalhos e os autores utilizados em oito deles. A seguir, apresentamos a Tabela 8.5 com os dados dos quinze trabalhos apresentados. As células em referem-se referem aos dados não obtidos.

Tabela 8.5: Referencial teórico e autores explicitados nos trabalhos.

Abordagem teórica	Autores
Análise crítica (sem referencial específico)	-
Análise crítica do discurso, Linguística sistêmico-funcional (LSF)	-
Análise crítica do discurso	Fairclough, N. Van Dijk, T. A.
Conceitos de identidade aberta ou fechada e de convivência dialética ou emissão unidirecional	Bertalanffy, K. L.
Estudo do discurso	Bakhtin, M.
Conceito de cultura no ensino de línguas e de idiomas; conceito antropológico de cultura; interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras	Godoi, E.; Laraia, R. B. Cantoni, M. G. S. Barroso, C.
Análise de discurso crítica Gramática sistêmico funcional Gramática de design visual	Halliday, M. Kress, G.; Leeuwen, T. V.
História das cartilhas de alfabetização	Le Men, S.; Choppin, A.
Linguística sociocultural	Bucholtz, M.; Hall, K.

(continua)

Tabela 8.5: Referencial teórico e autores explicitados nos trabalhos (continuação)

Abordagem teórica	Autores
Literatura negra; identidades culturais; letramentos de reexistência	Duarte, E. A.; Hall, S.; Souza, A. L. S.
Princípios interculturais	Kramsch, C.
Teorias oriundas dos campos da leitura, da literatura e da cultura	-
Não indica (2)	-
Não menciona (1)	-

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Sobressai nesse tópico tanto a ausência (já referida acima) ou pouco esclarecimento sobre o referencial teórico quanto a variedade de referenciais utilizados. O pouco esclarecimento se refere a dois trabalhos que indicam abordagens que por si sós nada esclarecem sobre o percurso teórico do trabalho – “Análise crítica” e “Teorias oriundas dos campos da leitura, da literatura e da cultura”, posto que uma extensa lista de referências caberia sob tais designações; também pouco elucidativo é o trabalho que informa como referencial teórico os “conceitos de identidade aberta ou fechada e de convivência dialética ou emissão unidirecional”, muito embora, posteriormente, após acesso à dissertação do autor, tenhamos entendido que tais conceitos estão vinculados à teoria geral dos sistemas elaborada por Karl L. Bertalanffy.

Em relação aos referenciais indicados adequadamente – oito trabalhos, observamos que metade se dedica ao estudo ou análise do discurso: um lançando mão de contribuições de Mikhail Bakhtin; outro, utilizando a análise crítica do discurso (ACD) indicando como referência Norman Fairclough e Teun A. Van DIJK; um terceiro que pratica uma triangulação teórica lançando mão da análise de discurso crítica, da gramática sistêmico funcional e da gramática de design visual, referindo Michael Halliday, Gunther Kress e Van Leeuwen; e o último que associa ACD e linguística sistêmico-funcional (LSF), sem, contudo, explicitar nome de autores. Os outros quatro trabalhos se concentram sobre questões culturais, realizando revisão de conceitos de cultura, fazendo uso de princípios da interculturalidade ou retomando contribuições da linguística sociocultural. Estes referiram Marry Bucholtz, Kira Hall, Stuart Hall, Claire Kramsch, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES

Finalizamos o presente artigo investindo em sob qual perspectiva nosso GT poderá contribuir para avanço das discussões sobre os temas de interesse dos autores que direcionam seus trabalhos para nós, bem como buscando interlocução com nossos pares no constructo de estudos e pesquisas. Neste ponto, podemos assegurar que as questões contemporâneas evidenciadas em nosso GT emergem no contexto dos discursos que circulam buscando visibilidade sobre as “diferenças”, ou seja, estes temas emergem dentro dessa normalização dos discursos “vigentes”, do que o senso comum chama hoje de “politicamente correto”, por vezes polarizando as discussões entre o que pode ou não pode ser dito. Assim, como parte do desdobramento da inclusão dos temas transversais no currículo e também nos materiais didáticos, como já discutimos, surgem temáticas visando debater as “diferenças”, encontrando portas abertas na discussão escolar. A produção de material voltada para esse público espelha esse movimento e potencializa a exaltação de ideais igualitários com a caça aos estereótipos de todos os tipos. Este conhecimento, muito mais do que ligado à dimensão pedagógica do conhecimento, está imbricado em processos de legitimação dos grupos minoritários que repercutem na esfera sociocultural e ecoam na escola. O aparato saber-poder produz o discurso do verdadeiro. Neste ponto, seria importante clarificar, mais uma vez, que nosso interesse será sempre o de perceber como estes discursos circulam e observar as condições de possibilidade de sua existência.

A atualidade e emergência das discussões e a procura pelo nosso GT apontam que, muito mais que um novo modismo da escola ou da academia, tais observações e estudos evidenciam novas pautas em que materiais e recursos didáticos reverberam. No entanto, a luta pelo preconceito invade a cena didática, produzindo armadilhas sempre que desconsideramos suas condições de circulação e produção. Por esta via, recebemos a excelente oportunidade de exercitar a interlocução entre campos distintos como educação, letras e design, em que os estudos culturais têm se apresentado como um campo produtivo de análise das pedagogias culturais na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, ou seja, na observação, no estudo e na pesquisa de formas de ser e viver na contemporaneidade. O SILID e o SIMAR oferecem o palco de interlocução de primeira grandeza para a atuação desses atores, campos que protagonizam a arena educacional – em espaços formais ou não formais – mas que invariavelmente não dialogam, restringindo-se às suas fronteiras de saber. O deslocamento que se faz necessário representa o exercício que poderá contribuir de forma significativa para nos aproximar das questões centrais dos nossos tempos com suas diversas, múltiplas, inter/multidisciplinares, mas, acima de tudo, complexas demandas. Muito trabalho nos espera!

## REFERÊNCIAS

- RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: 20 set. 2015.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- \_\_\_\_\_. (1982) O sujeito e o poder . In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p p. 231-249.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- ZUCCHETTI, D. T.; KLEIN, M.; SABAT, R. Marcas das diferenças nas Políticas de Inclusão Social. *Educação e Realidade*, UFRGS, v. 32, n. 1, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p p. 37-69.
- VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa.** Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2008.

