



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS**

**QUESTÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA  
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

**MACAPÁ  
2018**

**MARCUS VINÍCIUS RIBEIRO PURESÁ**

**QUESTÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA  
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português/Francês do Departamento de Letras/Artes/Teatro/Jornalismo da Universidade Federal do Amapá (DEPLA/UNIFAP), como requisito parcial à obtenção do título Licenciado em Letras com Habilitação em língua portuguesa e francesa.

**ORIENTADOR: PROF. DR. ROSIVALDO GOMES**

**MACAPÁ  
2018**

**MARCUS VINÍCIUS RIBEIRO PURESÁ**

**QUESTÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA  
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

***BANCA EXAMINADORA***

---

Professor Dr. Rosivaldo Gomes

Departamento de Letras e Artes – UNIFAP

**ORIENTADOR**

---

Professora Dra. Adelma Barros

Departamento de Letras e Artes – UNIFAP

**AVALIADORA INTERNA**

---

Professora Ma. Ályda Henrietta Zomer

Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP

**AVALIADORA EXTERNA**

Macapá, 09 de maio de 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborado por Thalita Ferreira CRB2 - 1557

469.07

P985q Puresa, Marcus Vinícius Ribeiro.

Questões identitário-culturais e interculturalidade em livros didáticos de língua portuguesa : um estudo à luz da análise do discurso crítico / Marcus Vinícius Ribeiro Puresa; orientador, Rosivaldo Gomes. – Macapá, 2018.

93 p.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do curso de Letras / Português - Francês.

1. Análise do discurso. 2. Livros didáticos - Língua portuguesa - Análise. 3. Identidade cultural. 4. Multiculturalidade I. Gomes, Rosivaldo, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por estar ao meu lado em todas as etapas de minha vida, inclusive minha trajetória acadêmica na graduação, pois minha fé sempre estava lado a lado com as minhas escolhas.

À minha família, especialmente minha mãe, Lídia Ribeiro, pelos esforços incondicionais mesmo antes de ingressar na universidade para que eu tivesse condições de almejar grandes objetivos em minha vida. Aos meus três irmãos, Marcus Victor, Emmanuelli e Clara Ribeiro que sempre estavam para descontraír e me animar, literalmente, durante a construção deste trabalho. Também a minha namorada, Jéssica Moreira, pelo apoio e discussões que ajudaram a produção deste trabalho.

Ao meu grande orientador, professor Rosivaldo Gomes, pela total confiança, paciência e dedicação depositadas em mim. Um apoio muito além de conhecimentos discutidos e compartilhados, não somente na minha construção pessoal como pesquisador e futuro professor, mas como pessoa na sociedade que nos cerca.

Por fim, aos meus amigos, especialmente minhas grandes amigas da turma 2013.2 de Letras Português/Francês e as minhas amízaes construídas durante as atividades do Centro Acadêmico de Letras/UNIFAP. Estes sendo testemunhas de meus esforços e crescimento profissional e intelectual durante minha jornada acadêmica na graduação.

*“O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (Norman Fairclough)*

PURESA, Marcus Vinícius Ribeiro. **Representações identitário-culturais e interculturalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Análise de Discurso Crítica.** 2018. 93 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso licenciatura plena em Letras Português/Francês e respectivas literaturas – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. 93 p.

**RESUMO:** O discurso configura-se como uma prática social, no sentido de que nossos discursos estão relacionados com diversas ações sociais/práticas sociais, as quais são construídas e/ou modificadas por diversas relações de poder por meio de discursos e ideologias. Nesse sentido, o presente trabalho, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (NEPLA), tem como objetivo investigar questões identitária (identidades culturais) e de inter/multiculturalidade em um volume de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio. O referencial teórico está fundamentado nas discussões da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006) abordando o papel de significação representativa dos discursos, levando em consideração as representações de identidade cultural (CANDAU, 2008; HALL, 2003; BHABHA, 2013) e relações sociais mediante textos nos livros didáticos. Esta pesquisa sustenta-se nas discussões da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006, 2009; ROJO, 2006), sendo realizada uma análise qualitativa-interpretativista documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de um conjunto de *corpus*, os quais foram analisados, a partir dos tipos de significados do discurso faircloughiano (2003) e dos tipos de multiculturalismo de Candau (2008), conteúdos escritos/multimodais e atividades de leitura e interpretação de texto do livro volume 1 da coleção mais distribuída para a rede pública de ensino (PNLD 2015): *Português Linguagens* (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) 9ª edição de 2013. Os resultados dos dados obtidos apresentam que os textos recortados do livro didático, em sua maioria, restringem suas potencialidades discursivas sobre questões identitário-culturais conforme demandas didáticas do livro, que aborda somente em um caráter descritivo-assimilacionista, e também, em um caráter monocultural, uma representação cultural em prol de uma cultura hegemônica base. Entretanto, conforme as discussões auxiliadas pelas noções de significados faircloughianos, dois textos permitem uma possibilidade de abordagem reflexiva crítica das questões de identidades culturais, pois abordam uma identidade e seus processos históricos e ideológicos de significações de mundo, favorecendo uma compreensão discursiva interacional com a sociedade, sobre a inclusão e exclusão de identidades culturais devido influências históricas, sociais, ideológicas e de relações de poder no discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; prática discursiva, Livro didático, identidade, multiculturalidade.

PURESA, Marcus Vinícius Ribeiro. **Representações identitário-culturais e interculturalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Análise de Discurso Crítica.** 2018. 92 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso licenciatura plena em Letras Português/Francês e respectivas literaturas – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. 93 p.

**RÉSUMÉ:** Le discours se caractérise comme une pratique sociale, dans le sens que nos discours sont liés avec plusieurs actions sociaux/pratiques sociales, lesquels sont constitués et/ou modifiés par variables relations de pouvoir de discours et idéologie. Dans ce sens, le présent travail, on a développé dans le Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (NEPLA), on a l'objectif enquêter des questions d'identité (identités culturelles) et d'inter/multiculturalisme dans un volume d'une collection de manuel scolaire de langue portugaise du college. Le fondement théorique est basé pour les discussions d'Analyse de Discours Critique (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006) qui aborde le rôle de signification représentatif des discours; en tenant compte les représentations d'identité culturelle. Ce recherche est soutenir dans les discussions de la Linguistique Appliquée (MOITA-LOPES, 2006, 2009; ROJO, 2006), d'une façon qualitatif-intrepretatif documentaire (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) sur l'ensemble de corpus, lesquels on été analysés par moyen des types de significations du discours (FAIRCLOUGH, 2003) et pour les types de multiculturalisme de Candau (2008), des contenus écrits/multimodales et des exercices de lecture et compréhension de texte du manuel scolaire vol. 1 de la collection la plus distribuée par le réseau d'enseigne publique brésilien (PNLD 2015) : *Português Linguagens* (William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães) 9<sup>e</sup> édition de 2013. La saisie de données présentent que les textes coupés du manuel scolaire, en majorité, on limite leurs possibilités discursives sur questions d'identité-culturelles selon les objectifs didactiques du manuel. qui aborde seulement dans un façon descriptif-assimilationniste, et aussi, dans un façon monoculturelle, une représentation culturelle en faveur d'une culture hégémonique. Pourtant, selon les discussions à partir des notions de signification faircloughian, deux textes permettent une possibilité d'approche réflexive critique des questions d'identité-culturelles, car ils abordent d'identité avec ses processus historiques et idéologiques de signification du monde, en favorisant une compréhension discursive interactionnel avec la société, sur l'inclusion et exclusion d'identité-culturelles pour influences historiques, sociaux, idéologiques et relations de pouvoir dans le discours.

**MOTS-CLÉS:** Discours; Pratique discursive; Manuel scolaire; Identité; Multiculturalisme.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Concepção tridimensional do discurso em Fairclough (2001).....	<b>53</b>
<b>Figura 2</b> – A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003).....	<b>63</b>
<b>Figura 3</b> – “ <i>Grito Negro</i> ”, de José Caveirinha.....	<b>70</b>
<b>Figura 4</b> – Questão 4 (quatro) do poema “ <i>Grito Negro</i> ”, de José Caveirinha.....	<b>72</b>
<b>Figura 5</b> – “ <i>Aos poetas clássicos</i> ” de Patativa do Assaré.....	<b>73</b>
<b>Figura 6</b> – Exercícios do poema “ <i>Aos poetas clássicos</i> ” de Patativa do Assaré.....	<b>75</b>
<b>Figura 7</b> – “ <i>Pisaste um dia a terra descalça</i> ” de Xanana Gusmão.....	<b>77</b>
<b>Figura 8</b> – Anúncio interativo da OIT (2007).....	<b>80</b>
<b>Figura 9</b> – Anúncio interativo da OIT (2007) situado no livro <i>Português Linguagens</i> .....	<b>81</b>
<b>Figura 10</b> – Exercícios do Anúncio interativo da OIT (2007) situado no livro <i>Português Linguagens</i> .....	<b>82</b>
<b>Figura 11</b> – Texto III - Fragmento da <i>Carta de Pero Vaz de Caminha</i> .....	<b>84</b>
<b>Figura 12</b> – Texto V – <i>Cartum</i> de Marcos Müller.....	<b>84</b>
<b>Figura 13</b> – Questão sete (7) do item “leitura”.....	<b>85</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough.....	<b>54</b>
<b>Tabela 2</b> – Recontextualização da LSF na ADC.....	<b>61</b>
<b>Tabela 3</b> – O tripé significacional da obra de Fairclough (2003).....	<b>62</b>
<b>Tabela 4</b> – Categorias de análise – Tipos de significados do discurso.....	<b>64</b>
<b>Tabela 5</b> – Categorias de análise – Concepções de multiculturalismo.....	<b>64</b>
<b>Tabela 6</b> – Seleção da obra e sua descrição.....	<b>65</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: IDENTIDADES, INTERCULTURALIDADE: INTERRELAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>16</b>
1.1 NOÇÕES DE IDENTIDADE: QUESTÕES INICIAIS.....	16
1.2 NOÇÕES DE INTERCULTURALIDADE.....	26
<b>CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E INTERCULTURAIS: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>34</b>
2.1 PCN, PCN+, OCEM e BNCC.....	34
2.2 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E INTERCULTURAIS DO PNLD AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	43
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>47</b>
3.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ADC.....	47
3.2 CONECTIVOS-CHAVE NA ADC E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	48
3.3 POSTULAÇÕES METODOLÓGICAS: A ADC E OS TIPOS DE SIGNIFICADOS.....	57
3.3.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E A ADC.....	58
3.3.2 TIPO DE PESQUISA.....	58
3.3.3 OS TIPOS DE SIGNIFICADOS DO DISCURSO NA ADC: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	60
3.3.4 DESCRIÇÃO DO CORPUS.....	64
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS - REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>69</b>
4.1 REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIO-CULTURAL E SEU SIGNIFICADO DISCURSIVO/MULTICULTURAL DO POEMA – “GRITO NEGRO”, DE JOSÉ CAVEIRINHA.....	69

<b>4.2 REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIO-CULTURAL E SEU SIGNIFICADO DISCURSIVO/MULTICULTURAL DO POEMA – “AOS POETAS CLÁSSICOS” DE PATATIVA DO ASSARÉ.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIO-CULTURAL E SEU SIGNIFICADO DISCURSIVO/MULTICULTURAL DO POEMA – “PISASTE UM DIA A TERRA DESCALÇA”, DE XANANA GUSMÃO.....</b>	<b>76</b>
<b>4.4 REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIO-CULTURAL E SEU SIGNIFICADO DISCURSIVO/MULTICULTURAL DE UM ANÚNCIO INTERATIVO.....</b>	<b>80</b>
<b>4.5 REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIO-CULTURAL E SEU SIGNIFICADO DISCURSIVO/MULTICULTURAL DO FRAGMENTO DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA E CARTUM DE MARCOS MÜLLER.....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

A linguagem é a competência que os indivíduos possuem para expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos que interajam de formas diversas a partir dos usos sociais e de práticas discursivas. Assim, a linguagem está relacionada com fenômenos enunciativos, podendo usar inúmeras formas para estabelecimentos de atos de comunicação.

No que diz respeito ao plano social, o discurso é uma ferramenta de representação por meio da linguagem e as práticas discursivas estão atreladas às estruturas sociais, conseqüentemente, construindo e modificando as práticas sociais. A partir disso, Fairclough (2001) considera o discurso como prática social, no sentido de que nossos discursos estão relacionados com diversas ações sociais/práticas sociais, as quais são construídas e/ou modificadas por diversas relações de poder por meio de discursos e ideologias (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse sentido, textos e seus variados suportes são portadores de discurso, transmitindo (explicitamente ou não) ideais, opiniões e problemáticas, tendo diversas áreas sociais de destino, em especial, a área educacional, e como principal suporte e ferramenta de ensino, os materiais didáticos. Um material didático, em sentido vasto, está imerso em práticas discursivas desde o seu processo de produção, passando pela sua distribuição até seu consumo, estando embutido, portanto, em práticas discursivas que são estabelecidas a partir de práticas sociais particulares, como o ensino de língua.

Desta forma, os materiais didáticos não apresentam relevância e influência somente no processo de ensino e aprendizagem, mas também podem desempenhar influência ideológica a partir de seu discurso sobre o contexto social e sobre suas estimas. Sendo assim, os materiais didáticos possuirão ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), no qual existem diversas práticas discursivas oferecendo subsídios na e para a constituição desse material, distribuição e consumo, seus usos e potenciais de ensino.

O presente trabalho é resultado de pesquisas desenvolvidas no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC-DPq/UNIFAP) durante o período de 2016-2017 que aborda os materiais didáticos de Língua Portuguesa, o qual está vinculado a um projeto maior intitulado *Práticas Discursivas na construção de gêneros discursivos em sistema escolar e redes sociais*.

Assim, nesta pesquisa delimita-se como tema de investigação “as representações identitárias e de interculturalidade em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino

Médio”, tendo-se como objeto de estudo um volume de uma coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2015.

Delimitando-se mais o objeto de pesquisa, os recortes para composição dos dados de análise foram as coletâneas de textos verbais, imagéticos e multimodais presentes em um volume de uma coleção selecionada, sendo focalizados aqueles que retratam situações referentes às questões de representações identitário-culturais pelo viés crítico-discursivo nesse material.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar modos de representação identitária (identidades culturais) presentes em um volume de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio aprovadas pelo PNLD. Desse objeto geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a maneira como as representações de identidades culturais e interculturalidade são apresentadas nos discursos existentes nos textos escritos e visuais do volume didático;

- Analisar, a partir das noções de significados (identificacional, representacional e acional), a inclusão e a exclusão de representações de identidades culturais nos discursos existentes nos textos escritos e visuais do volume didático.

Assim, para a análise de livros didáticos, aqui proposta, serão utilizados os pressupostos teóricos centrais a Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), que considera a linguagem a partir de seu contexto de produção, buscando desvelar as ideologias presentes nos textos que circulam em diversas práticas sociais e discursivas. Enfoca também a formação de identidades sociais, pois revela as crenças inerentes a estes livros – crenças dos autores em relação ao mundo que podem estar sendo perpetuadas através dos livros didáticos, incluindo-se questões relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial.

No capítulo 1, IDENTIDADES, INTERCULTURALIDADE: INTERRELAÇÕES TEÓRICAS, apresentaremos conceitos introdutórios e noções fundamentais para este trabalho sobre postulações de identidade e interculturalidade/multiculturalidade, tendo em vista o contexto educacional como fundamental para interseções de discussões sobre identidades culturais e suas significações e circulações na sociedade. Deste modo, será apresentado qual conceito de identidade e interculturalidade/multiculturalidade assumidos neste trabalho.

No capítulo 2, REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E INTERCULTURAIS: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO LIVRO DIDÁTICO, ampliamos nossa discussão que instiga algumas reflexões sobre as postulações, orientações e margens para sobre discussões identitário-culturais em documentos oficiais designados ao ensino de Língua Portuguesa. Esta

discussão perpassa desde PCN (1998), PCN+ (2002) e OCEM (2006), perpassa as propostas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até chegar ao principal material didático disponibilizado ao ensino público básico, o livro didático.

O capítulo 3, ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO apresentará nosso principal referencial teórico deste trabalho, bem como nossa base metodológica de análise de dados. Nesse sentido, utilizamos como teoria central a Análise de Discurso Crítica faircloughiana (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), por conseguinte, pontos fundamentais da construção dessa vertente de estudos do discurso. Logo após, serão apresentados os procedimentos metodológicos de análise deste trabalho a partir dos significados da ADC (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006), que posteriormente serão atrelados às concepções multiculturais de Candau (2008).

Na última parte, ANÁLISE DOS DADOS - REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, a partir da descrição do corpus para análise de dados deste trabalho no capítulo anterior, faremos a análise de dados por meio de visão crítico-reflexivo, o qual investigará as formas de representação identitária (identidades culturais) e multiculturalidade situadas em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio aprovadas pelo PNLD 2015. Nesse sentido, serão percorridos os tipos de significação do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e das visões de multiculturalismo de Candau (2008).

## **CAPÍTULO 1: IDENTIDADES, INTERCULTURALIDADE E DISCURSO: INTERRELAÇÕES TEÓRICAS.**

O contexto educacional, tendo a escola como instituição basilar de construção e discussão de saberes, é fundamental para interseções de discussões sobre identidades sociais e interculturalidade. Nesse sentido, é necessário compreender quais são conceito de identidade e interculturalidade que estão sendo assumidos neste trabalho. Assim, partindo desse princípio, neste capítulo será discorrido sobre elementos basilares para compreensão de identidade e interculturalidade, e conseqüentemente, suas significações e circulações na sociedade.

### **1.1 Noções de identidade e discurso: questões iniciais**

Moita-Lopes (2002) aborda sobre a consciência crítica acerca do conhecimento que é construído em contexto escolar sobre as identidades sociais de etnia, gênero e sexualidade, mediante práticas de ensino. Nesses moldes, identidade é compreendida como um segmento que é construído nas práticas sociais, ou seja, a identidade não existe de forma *apriorística*, mas representada e constituída em práticas sociais e discursivas. Tais práticas ocorrem por meio das ações reproduzidas de determinados atores sociais.

Nesse sentido, Moita-Lopes aborda que

[...] a construção da identidade social é vista sempre como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso (MOITA-LOPES, 2002, p. 34).

Conseqüentemente, o discurso possibilita um caráter mutável das identidades sociais, sendo que em qualquer momento da interação há construção de novas identidades, muito devido aos reposicionamentos, discussões e questionamentos acerca de determinado discurso, neste trabalho, localizados em livros didáticos de Língua Portuguesa.

A interação ocorre em uma sociedade em que o indivíduo está em uma civilização em constante processo de mutação. Uma sociedade uniforme (ou discursos), num sentido homogêneo, não pode ser mais concebida, pois a modernidade, por meio de seus sujeitos, tem demandas ampliadas, nas quais, em uma sociedade de consumo, diversos discursos são formulados na primeira pessoa.

Lipovetsky (2005) discorre que a lógica da dinâmica social vem passando por diversas mudanças, nas quais ocorre à inconstância apressada das personalidades,



desconstrução de ideais político-ideológicos e corrosão de identificações sociais. Nesse sentido, Lipovetsky em um processo de personalização, há a produção de profundas modificações no conjunto da sociedade, por conseguinte, novas legitimidades e formulações, eclosões, aceitações de diversidades e etc.

Partindo desse sentido de identidade e sociedade, Hall (2006), estudioso dos Estudos Culturais, discorre que a identidade utiliza recursos relacionados com a história, a linguagem e a cultura para o resultado daquilo que um indivíduo constrói como ser. Historicamente, houve um plano de sujeito unificado, em que velhas identidades padronizavam a sociedade, contudo, o indivíduo moderno se vê mediante novas identidades que se constroem nas estruturas sociais, relacionadas com as práticas discursivas.

Isso engloba situações que dizem a respeito “daquilo que nos tornamos”, nas possibilidades representativas de tais transformações e como essas representações afetam o indivíduo. Hall (2006) apresenta a noção de identidade que está em mudança estrutural, transformando a sociedade, e conseqüentemente, as práticas sociais. Essa mudança estrutural identitária faz que se fragmentem visões de cultural, gênero, sexualidade, etnia e entre outros.

O conceito de identidade é basilar para a formação social e suas respectivas múltiplas construções de valores, pois tais mudanças promovem, segundo Hall (2006), a própria compreensão de identidades pessoais, influenciando na ideia de sujeitos integrados, descentrando sua posição de sujeito em si, seja no mundo social e/ou cultural. Diante disso, é necessário compreender o sujeito e suas identidades durante o contexto histórico.

Nesse sentido, o autor apresenta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo era fundamentado a partir do ser humano como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10), no qual seu *centro* era essencialmente a identidade de uma pessoa. A partir de uma concepção individualista, o sujeito se desenvolvia, porém, ainda permanecia o mesmo ao longo de sua existência. Nesse sentido, o “eu” centrado adquire sua identidade desde seu nascimento o ideal de particularidade, sendo uma essência própria.

Em um avanço nessa concepção, o sujeito sociológico “refletia a crescente complexidade do mundo moderno” (HALL, 2006, p. 11), no qual o seu núcleo interior não era autônomo, pois sua formação estava condicionada com a relação com pessoas significantes para o sujeito. Essa relação de formação era mediada por valores, sentidos, símbolos e a cultura que existia nessa interação de indivíduos. Apesar da essência do “eu” iluminista, o sujeito estabelece uma construção contínua por meio de interações com as identidades e

culturas que os *mundos* ao seu redor oferecem, apresentando aqui uma concepção interessante de identidade social e cultural,

[...] 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 próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 12).

Nesse viés, indivíduo costura sua identidade conforme o interior das estruturas sociais. Isso leva em consideração o desenvolvimento da sociedade moderna, na qual se torna mais complexa, coletiva e social, mediante as modificações no político e econômico. Portanto, o sujeito sociológico constrói sua identidade conforme as relações que constrói no social, em formações interacionais do “eu” com a sociedade, conforme destaca Hall (2006)

A identidade é formada na “interação” entre o eu na sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

Deste modo, é reconhecido ainda o “eu” tendo sua própria essência, contudo, é trazida à tona a construção identitária mediante interação na sociedade. Outro fator importante é a evidenciação de pertencer aos grupos sociais existentes, sendo a “centralidade” voltada para esses grupos que o sujeito pertence.

Tais fatores de concepção interacional de sujeito e identidade são fundamentais para a produção do sujeito pós-moderno, já que o “eu”, que anteriormente tinha uma identidade unificada e estável, agora se vê em uma identidade composta por diversas identidades, que por vezes são “contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Nesse sentido, o indivíduo assume diversas identidades dependendo da situação que está inserido, nas quais não estão centradas num “eu” coerente. Podemos reconhecer assim, a existência de identidades contraditórias dentro do “eu”, levando o sujeito para diversos direcionamentos, modificando a sua identificação para algo. Nesse sentido,

A identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, o sujeito deixou de ser unificado e passou a ser imaginado como formado por aspectos de suas relações, se tornando incompleto, dividido e ambíguo. Começa-se a

compreender a construção da identidade influenciada pela relação social, levando em consideração seus aspectos históricos e culturais, desta forma

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. É definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2006, p. 12-13).

Entretanto o autor aborda ainda que a construção identitária ocorre dentro de determinado discurso e que é necessário à compreensão dessas identidades em eventos discursivos produzidos em âmbito social, já que

[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos prendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2006, p. 109).

Desta forma, trazendo para um plano discursivo em sociedade, a construção de identidade é evidenciada e vincula-se com contextos históricos, sociais e culturais. Esta concepção de criação identitária na sociedade possibilita o desenvolvimento, segundo Hall (2006), de uma forma de vida íntegra, pois há o reconhecimento que as mudanças são inevitáveis na organização da cultura. Isso condiciona de modo primordial a formação de um pretensão interior cultural.

A concepção de busca de identidade no período moderno aparece desta forma, em devido o sujeito e suas relações sociais estar cindido de diversas identidades. Nesse sentido, Bauman (2005) aborda sobre a identidade no mundo líquido-moderno, na qual a sociedade está dividida em fragmentos mal coordenados, sendo o indivíduo composto por diversas identidades fragilmente conectadas.

Bauman (2005) chama a atenção ainda sobre o fato de que, no cenário moderno, os sujeitos estão em uma espécie de procura identitária. Essa busca em determinados momentos, mediante a sociedade, se torna aterradora e difícil, isso devido não ser uma missão resolvida em momento real, e sim em determinado processo, uma vez que

As pessoas em busca da identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”. Essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 17).

Nesse sentido, a questão acerca da busca da identidade ocorre mediante a exposição dessas múltiplas identidades existentes que compõem intimamente os sujeitos. A composição dos sujeitos por identidades surge como questão na sociedade líquido-moderna

devido às próprias demandas sociais atuais, dando voz as diversas culturas e comunidades existentes, uma vez que

A questão de identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria – é apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a “comunidade fundida por ideias” a que se é exposto em nosso mundo de diversidade e policultural (BAUMAN, 2005, p. 17).

Portanto, é pontuado que as questões identitárias ocorrem conforme a evolução da sociedade, juntamente com as vozes sociais que difundem ideias, sendo que são expostas as diversas identidades existentes no contexto social. Temos dessa forma, sujeitos que transitam em comunidades que possuem seus respectivos costumes e ideais, podendo assim participar efetivamente em sua composição identitária.

Nesse caso, a identificação do sujeito em determinada identidade pode, conseqüentemente, ser variável conforme contato em sociedade. Isso se deve ao condicionamento que a sociedade líquida emerge o sujeito. Uma escolha de identidade para pertencer ao sujeito não é eterna, pois conforme o transcorrer da vida do indivíduo, poderá haver mudanças, já que conforme Bauman (2005)

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Então, torna-se importante compreender que a postura do sujeito pode ser modificada no decorrer da vida conforme suas escolhas de pertencer à determinada identidade. A noção de pertencimento é fundamental para a busca da identidade, pois o sujeito só pode se sentir “completo” por meio da aceitação do seu pertencimento, influenciando até alcançar esse objetivo suas ações e, certamente, suas práticas sociais.

Portanto, o pertencimento e a identidade não são caracterizados por uma base eternal, porém estão abrangentes em uma forma de organismo que estabelece um poder de transformação ininterrupta. Deste modo, as identidades estão em um processo contínuo de movimento, advindo de diversas fontes, diversas comunidades, as quais estão sendo apresentadas pelos demais atores sociais ou alcançadas conforme a própria escolha do sujeito.

Esse fato provocado pelo ser humano é fortalecido mediante a posição de que o sujeito é um indivíduo considerado portador de cultura, inteligente, conexo aos outros sujeitos nas práticas discursivas e sociais. Nesse ponto, conforme Bauman (2005), o produto da

sociedade líquida moderna é a construção e sustentação de parâmetros bases das identidades assumidas (pelo sujeito) em processo contínuo.

A identidade, antes rígida e inegociável no sujeito iluminista, não transmite inicialmente uma adequação às novas estruturas sutis e provisórias modernas. Conseqüentemente, a procura e pertencimento a uma identidade ligam-se no desejo de garantia. Nesse sentido, são reconhecidas as dissensões sobre determinada essência identitária ligada à outra em um sujeito, todavia, deve-se compreender os valores indispensáveis para uma existência humana, nesse caso, os caminhos do sujeito em busca da identidade. Nesse sentido, Bauman (2005) afirma que

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios” [...] (BAUMAN, 2005, p. 18).

Nesse sentido, o sujeito é reconhecido como um ser que transita em diversas comunidades, que possuem ideias, princípios e conservam suas características identitárias. As mudanças que ocorrem nessa procura transformam a identidade do indivíduo, levando ao ponto tornarem incomodados em determinadas situações, tendo em vista o alcance da confiança e segurança identitária. Existe assim um molde nas práticas sociais do sujeito, levando em consideração o contato com as diversas identidades, provocando na sua aceitação de identidade um processo complexo de transação, em busca de referências para pertencimento, uma vez que o sujeito

Estar totalmente ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas, ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

Partindo de uma concepção integradora da identidade, Moita Lopes (2002), apoiado em teorias socioconstrucionistas do discurso e das identidades sociais, também defende a ideia de identidades fragmentadas, trazendo essa questão para o campo de estudos e pesquisas em linguagem, em que identidades sociais (raça, gênero e sexualidade), a todo o momento são negociadas nas práticas de letramentos (STREET, 2003, 1995).

A concepção identitária postulada por Moita Lopes tem relação intrínseca de construção com as práticas sociais, tendo ligações com a concepção de discurso e linguagem da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Essa ligação identidade-sociedade ocorre por meio da representação constituída nas práticas discursivas dos sujeitos sociais, especificamente, no ambiente de sala de aula.

Essa constituição da identidade na sociedade é visualizada, assim como Bauman (2005) aponta, em um constante processo, neste caso, vinculado nas práticas discursivas em determinados contextos. Nessa situação de formação de identidade, o sujeito compreende sua posição e dos demais indivíduos em determinada prática discursiva, isto em meio um processo de construção identitária. Nesse sentido, conforme Moita Lopes aponta, "a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso" (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

A representação das identidades nas práticas discursivas, nesse caso, em ambiente escolar, permite assim como na sociedade em si, que os atores sociais possibilitem um caráter mutante das identidades sociais. Desta maneira, ficam dispostos para os sujeitos em sala de aula em momentos de interação, debates, (re)posicionamentos, defesas e (re)construções mútuas de identidades.

Isso traz para a sala de aula as próprias necessidades sociais de representação de identidades, pois os alunos estão imersos em uma sociedade marcada por transformações sociais. Nesse sentido, deve-se compreender que "[...] os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes" (MOITA LOPES, 2002, p. 36), com os quais os alunos como sujeitos sociais estão expostos a diversos discursos, e conseqüentemente, a diversas identidades, que demandam seus ideais e representatividade na sociedade.

Essas ações sociais levam o sujeito a assumir diversas identidades, em muitos casos que se contradizem e estão fragmentadas, em relações de poder nas quais estão "[...] nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas [...]" (MOITA LOPES, 2002, p. 36), ou seja, representações identitárias com demandas significantes socialmente dispostas ao contato do aluno/ator social. Nesse sentido, Moita Lopes discorre que

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas [...] as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem

na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas nas quais estão posicionados [...] (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Nesse caso, é abordada a posição do sujeito em relação às identidades condicionadas pelas práticas discursivas existentes ao seu redor, sendo derivadas de diversas relações de poder, podendo a partir de uma concepção crítica de sujeito (FAIRCLOUGH, 2001), agir e resistir a elas. As identidades são formadas nas práticas discursivas, no discurso, conforme o processo de interação do indivíduo com a sociedade.

Tendo em vista a observação das identidades na sala de aula (no contexto de ensino), a escola se apresenta como um local propício para discussões acerca das práticas discursivas que veiculam identidades sociais. Além de um local de conhecimento das identidades, é promovido um ambiente de compreensão e construção mútua entre os sujeitos sobre as identidades que compõe o outro e a si mesmo, uma vez que

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

É ressaltada por Moita Lopes (2002) uma face interessante e fundamental nas compreensões acerca das identidades sociais na escola, o reconhecimento das identidades pertencentes na sociedade mediante um processo de conscientização dos sujeitos. É primordial para escola a promoção de contatos dos alunos com as práticas discursivas identitárias na procura do respeito e valorização, podendo, além disso, promover experiências e novos posicionamentos dos sujeitos da escola para a sociedade.

Nesse sentido, as “identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperenciadas ou reposicionadas” (MOITA-LOPES, 2002, p.38), possibilitando uma construção conjunta dos sujeitos sociais na escola de consciência identitária.

O desempenho relevante de construção das identidades no ambiente escolar ressalta, neste caso, o poder exercido nas construções identitárias. Nesse aspecto, entra o professor como mediador, considerando nas práticas discursivas em sala de aula, a formação de identidade vinda das relações sociais pela linguagem. Deste modo

A conscientização da natureza socioconstrucionistas do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas. Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como

usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 2002, p. 54-55).

Conforme Moita Lopes assevera o processo de conscientização deve iniciar primeiramente do próprio professor em sala de aula, no qual se devem compreender as práticas de linguagens como um fenômeno social. Nesse viés, como ferramentas da linguagem, os discursos que veiculam identidades afetam/afetaram a relação dos alunos na sociedade.

O professor, desde suas práticas de letramento até à utilização de recursos didáticos, pode promover a compreensão das identidades existentes em nossa sociedade, reconhecendo e combatendo preconceitos historicamente existentes. Desta forma, é compreendido que “esse interesse pela transformação social em sala de aula, contudo, envolve essencialmente o modo como os professores de línguas, e, na verdade, todo professor, concebem a natureza da linguagem e da identidade social” (MOITA LOPES, 2002, p. 56).

Deve-se compreender também na função construtiva das identidades, o efeito institucional da escola na formação identitária. A escola, os professores, os recursos e materiais didáticos, num todo, representam papéis fundamentais para o aluno promover e compreender determinada identidade, tendo em vista a legitimação das identidades e as suas participações em práticas discursivas. Nesse sentido

No processo de construção de nossas identidades sociais, por outro lado, a vida institucional tem também sido fruto de muita atenção [...] A escola certamente representa papel central nessa construção [...] significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados as que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002, p. 58-59).

Esse processo de legitimação das identidades é fundamental para que sejam bem abordadas e respeitadas as práticas discursivas das identidades em sala de aula. Contudo, Moita Lopes (2002) ressalta sobre o processo de construção de identidade em sala de aula, que muitas diferenças identitárias são naturalizadas, ou seja, nas práticas escolares de ensino ai se “essencializam” as identidades.

A problemática ressaltada pelo autor faz referência a casos em que as diferenças identitárias são tratadas como inerentes às pessoas, sem levar em consideração, por exemplo, aspectos históricos, sociais e culturais. Desta forma, é necessária a cautela de abordar as identidades sociais explanadas, por exemplo, em narrativas literárias em livros didáticos,



como um produto advindo de um processo de formação social, cultural e discursiva. Portanto, conforme Moita Lopes (2002) afirma

[...] importância de expor os alunos, na escola, a narrativas de grupos sociais outros que aqueles normalmente visíveis nas sociedades em que vivemos, tais como negros, indígenas, praticantes de cultos religiosos de origem africana, gays, lésbicas, idosos, mulheres, profissionais invisíveis como enfermeiras, empregadas domésticas etc.[...] colaborando na percepção por parte dos alunos da heterogeneidade de que somos feitos, cria espaços nesse contexto para que essas identidades sociais se tornem visíveis através das histórias que contam, contribuindo para que pessoas outras que aquelas em posição de domínio na sociedade tenham a possibilidade de adquirir um sentido de si-mesmas na escola (MOITA LOPES, 2002, p. 80-81).

Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço democrático e inclusivo de identidades representadas, indo além das identidades prestigiadas socialmente, mas levando em consideração a diversidade identitária em nosso contexto sócio-histórico e sociocultural. Desta maneira, alunos que fazem parte diretamente dessas identidades sociais existentes, que pertencem as suas respectivas práticas discursivas identitárias, podem se visualizar no contexto de ensino, representados e significados, uma vez que

Como um espaço institucional de construção de conhecimentos e de significados cabem à escola democrática: a) a aproximação dos alunos a discursos outros, isto é, outras histórias, diferentes daquelas referendadas pela família e pela comunidade (religiosa, por exemplo) da qual participam; b) o reconhecimento da sociedade como espaço constituído pelo discurso em que conflitos são inerentes, sendo, frequentemente, o resultado da luta política, estendida como relações entre as pessoas no mundo social; e c) a criação de condições para construir outros sentidos de quem somos, nem sempre legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições (MOITA LOPES, 2002, p. 81).

Portanto, a escola deve proporcionar, juntamente com as práticas de ensino, o diálogo sobre os conflitos discursivos relacionados à identidade, dando condições para a aproximação dos alunos as diversas identidades veiculadas nas práticas discursivas. Deste modo, haverá representatividade e mecanismos que promovam o (re)conhecimento das identidades sociais, por exemplo, submissas à um poder historicamente estabelecido na sociedade, objetivando reduzir as injustiças sociais motivadas por questões culturais, de sexualidade, raça, gênero entre outras.

Portanto, a construção de identidade interligada em um discurso e suas respectivas práticas fará referência ao meio social e suas múltiplas facetas culturais. Isso se deve também ao caráter atual de discussões acerca de interculturalidade que será discutido no próximo tópico.

## 1.2 Noções de inter/multiculturalidade

As múltiplas facetas culturais dos sujeitos estão intimamente interligadas a discursos que também configuram diversas identidades sociais, conforme discutido na seção anterior. As discussões neste trabalho compreendem as concepções de interculturalidade e multiculturalidade em um viés único, a partir de alguns aspectos/pontos teóricos.

Atualmente, estamos vivendo um grande período de aumento de políticas de identidade que estão influenciando as estruturas sociais e suas respectivas práticas. Segundo o *Relatório do Desenvolvimento Humano* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004, p.1), essa ascensão de demandas identitárias ocorre mediante um antigo processo de injustiças sociais em diversos cunhos: étnicos, raciais e culturais. Tais demandas estão cada vez mais enfatizadas por vozes sociais historicamente desfavorecidas e reprimidas, as quais querem uma vivência diversificada na sociedade (assim como ela é), e não regidas por uma cultural dominante nas esferas sociais.

Conseqüentemente, questões sobre interculturalidade e multiculturalidade emergem com maior força mediante as demandas sociais recentes, isto é, uma sociedade líquida, tardia, que têm representações identitárias diversas e culturas diversas cada vez mais fortes, que constroem e reconstróem os sujeitos. Segundo Candau (2008), estamos vivendo em sociedades que cada vez mais demandam seu caráter inter e multicultural, que por muito tempo, resistiu (e ainda resiste) e conteve representações e reconhecimentos conforme diversos contextos históricos, políticos e socioculturais.

Atualmente, mudanças de percepção das realidades identitárias e interculturais estão provocando aceleradas discussões significativas na sociedade, e conseqüentemente, nas práticas sociais e discursivas que estão nelas situadas. Nesse viés, discussões sobre direitos humanos e igualdade têm ganhado mais força devido à *mundialização* (ORTIZ, 1994) de determinadas temáticas, por exemplo, de significações e representações inter/multiculturais, em um mundo que, por muito tempo, determinadas monoculturas estiveram soberanas, longe de qualquer questionamento.

Nesse sentido, a compreensão do intercultural perpassa pelas manifestações cotidianas mediante relações entre as pessoas, neste caso, diversas culturas em contato, constituindo sujeitos sociais, fazendo assim, um segmento fundamental da vida social. É inegável o fato que existe um convívio entre diferentes culturas, assim sendo adquiridas pelos sujeitos, marcas culturais ao longo do tempo por diversos fatores sócio-históricos e socioculturais.

Em um ambiente socialmente marcado por diversidade, há um relativismo cultural, onde nenhuma cultura deve ser compreendida como absoluta. Torna-se importante, desta maneira, um diálogo intercultural em meio nossas práticas sociais, pois refletem nas práticas sociais em diversos segmentos da sociedade (inclusive o escolar). Contudo, devem-se salientar as formas de integração e representações interculturais, não em uma promoção de universalização ou igualdade plena, mas de respeito às diferenças existentes.

A quebra de uma universalização cultural pode ser compreendida a partir do posicionamento de Bhabha (2013) faz em relação uma identidade cultural nacional. Conforme um histórico pós-colonial houve um entendimento homogêneo de identidade nacional, relacionado à cultura. Contudo, a cada momento as culturas estão sendo compreendidas, por exemplo, a partir das minorias destituídas e periferias de poder.

Nesse sentido, Bhabha (2013) discorre que uma identidade cultural não pode ser única, pois a diversidade cultural tem um caráter global e se deslocando constantemente. A compreensão de outra cultura passa a ser um deslocamento. Muitas vezes, essa concepção mútua de identidade cultural confronta discursos de poder, historicamente estabelecidos, por meio de dois aspectos: estereótipo – nos quais discursos que estão fora de determinados povos, raças privilegiadas pelas relações sociais e de poder são repudiados e mal vistos socialmente; e mímico – utilizado por ser indeterminado, ambíguo, podendo contestar a representação de alguma diferença cultural.

Determinados discursos, criados nesse contexto, estão submetidos a forças das inter-relações sociais, que em seu interior são compostos por elementos de coesão, resistência, dissonância e consonância. Entretanto, Bhabha (2013) apresenta uma visão diferente de concepções homogêneas de cultura, isto é, pensar em um discurso de identidade cultural que privilegia relações e conflitos sociais, minorias e grupos excluídos.

Nesse meio, os sujeitos sociais estão sendo (re)construídos, (re)significados e (re)constituídos em uma cultura híbrida, ou seja, em um processo de hibridização. Nesse sentido, Hall (2003) diz que a hibridização ocorre em um contexto da diáspora e em um processo de tradição cultural. Os sujeitos, nesse caso, estão vivenciando diversas culturas para poderem se adaptar as matrizes culturais diferentes de sua origem (ou historicamente desprivilegiadas).

Hall (2003) também pontua que o hibridismo não é um processo que proporciona aos sujeitos uma sensação de completude. Na verdade, os efeitos são contrários, pois é a situação na qual o sujeito compreende que sua identidade cultural está passando por reformulações, ressignificações e reconstruções.

Nessa direção, é importante que, especialmente em um local propício para discussões sociais como a escola, exista a compreensão de que todas as culturas têm significações de dignidade humana, tendo em vista propor soluções para suas problemáticas tendo em vista uma vida digna para seus sujeitos sociais. Todas as culturas possuem suas riquezas, valores, formas de vida, que em determinados segmentos sociais se interligam, assim como Cucho (2002) aborda que, a cultura apresenta possibilidades de interações entre as pessoas, não sendo imutável, desta maneira, construindo relações entre os sujeitos.

A partir dessa concepção, um indivíduo é composto por diversas marcas culturais agindo nas múltiplas esferas sociais, deste modo, o inter/multicultural faz parte da sociedade. Nesse sentido, Candau (2008) aborda em seus estudos sobre as tensões relacionadas aos direitos humanos e interculturalidade na educação, que o multiculturalismo é uma característica fundamental da sociedade atual.

O inter/multiculturalismo é vivido pelos sujeitos sociais, dependentes das construções históricas, políticas e sociais que constituem essa vivência, sendo assim, diferentes em regiões. Desta forma, se torna importante discutir as descrições, representações, compreensão e reconhecimento das formações multiculturais em determinadas esferas sociais, neste caso especialmente, nos locais determinados socialmente para abordagens na escola.

Candau (2008) destaca duas formas de abordagens fundamentais no tratamento do multiculturalismo atualmente, sendo elas: **descritiva e prescritiva**. A primeira abordagem classifica o multiculturalismo como uma característica social, fazendo parte da sociedade, sendo que suas configurações estão ligadas com contextos históricos, políticos e sociais respectivos. Nessa concepção, destaca-se compreender a construção multicultural em seu contexto específico.

A abordagem prescritiva compreende o multiculturalismo como uma forma de atuação social, intervindo e transformando as práticas sociais. Candau (2008) ressalta a importância perspectiva de compreender o multiculturalismo como uma forma de *interação*, intervindo, atuando e modificando as estruturas sociais.

Nesse sentido, se torna importante compreender determinadas concepções que constroem uma sociedade multicultural, as quais são: o **multiculturalismo assimilacionista**, o **multiculturalismo diferencialista** (ou monoculturalismo plural) e o **multiculturalismo interativo** (interculturalidade).

A *concepção assimilacionista*, o seu princípio é uma sociedade descritivamente multicultural, ou seja, as manifestações ou representações culturais nessa concepção só

possuem um cunho valorativo descritivo. Todavia, no plano real e crítico, nem todos dessa sociedade possui forma igualitária de oportunidades.

Por exemplo, determinados grupos sociais como indígenas, negros, pessoas de regiões geográficas historicamente estigmatizadas não têm acesso a serviços públicos (saúde, educação, segurança e etc.) como determinados grupos sociais privilegiados. O problema se reflete na valorização e reconhecimento, como de expressões culturais e valores desses grupos sociais, fazendo parte de políticas assimilacionistas.

Nesse sentido, Candau (2008) pontua que:

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Desta forma, a universalização das práticas sociais e discursivas tem como base concepções da cultura hegemônica. Em um contexto escolar, todos são integralizados em uma universalização de ensino, contudo, os saberes pré-determinados, conhecimentos socializados, e até representações identitárias e culturais veiculadas em materiais de apoio e livros didáticos, privilegiam grupos hegemônicos e historicamente detentores do poder.

Na sala de aula, alunos que não pertencem aos valores privilegiados simplesmente deverão se adequar a essa escolarização. Consequentemente, em determinados momentos dessa multiculturalidade assimilacionista na escola, o aluno possa lidar com situações de inferioridade cultural, condenação de crenças e outros, seja explicitamente ou não, influenciando significativamente sua posição interacional em sociedade.

A segunda concepção denominada de *Multiculturalismo Diferencialista* (ou monocultura plural) parte da ideia de sublimar da assimilação, negando ou reprimindo as diferenças. Apesar de haver uma proposta de expressão das diversas identidades culturais em determinada sociedade, garantindo espaços igualitários de expressão, essa concepção finda em “uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAU, 2008, p. 51). Sendo assim, é exaltada uma *construção* cultural homogênea, favorecendo mais diferenças socioculturais.

A terceira concepção chamada *Multiculturalismo Interativo*, aberta a interculturalidade, considerando uma forma mais adequada para construir a sociedade,

articuladas com políticas igualitárias e identitárias de maneira democrática e inclusiva. Desta maneira, Candau (2008) apresenta a perspectiva intercultural, em são promovidas inter-relações entre os variados grupos culturais pertencentes à determinada sociedade e com outras, rompendo padrões assimilacionistas e monoculturais para afirmações de identidades culturais, uma vez que

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2008, p. 51).

A partir disso, temos uma compreensão e construção intercultural com múltiplas ações de várias vozes sociais numa sociedade. Isto é, a representação das multiculturas existentes interagindo com outras, respeitando suas raízes e valores, em uma forma democrática e aberta nas estruturas sociais.

Desta forma, Candau (2008) aponta para processos de hibridização cultural intensos nas sociedades. Essa hibridização promove construções de identidades culturais abertas e permanentes, levando em consideração um processo dinâmico entre os diversos grupos socioculturais existentes em determinada sociedade.

Não se deve esquecer nesses processos, a consciência de construções de poder que giram entorno da perspectiva intercultural, na qual observa as relações culturais pela história. Nesse sentido, é necessário observar, por exemplo, em sala de aula, construções de poder entre culturas marcadas por discriminação e preconceito, sendo por muito tempo praticado em ambiente escolar por alunos e até docentes.

Portanto, não é apropriado desvincular questões e problemáticas de diferença e desigualdade em construções interculturais, reconhecendo a complexidade dos processos multiculturais em determinada sociedade. Nesse sentido, o multiculturalismo pode ser compreendido como uma ferramenta política de transformação social, em que determinadas representações interculturais são resultado de lutas sociais históricas.

A perspectiva intercultural (2008) aborda uma educação de reconhecimento das diversas identidades culturais, dialogando democraticamente, compreendendo e solucionando conflitos, favorecendo a construção de uma sociedade humanamente plural. Nesse sentido, Candau afirma que “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p.52).

Nesta perspectiva, tenta-se compreender mediante as relações interculturais, os problemas relacionados, por exemplo, aos direitos humanos, desigualdades sociais, problemas que aparentemente são comuns aos olhos de um sujeito social, porém está imerso a problemas históricos relacionados com discriminação de culturas.

Deste modo, Candau (2008) aponta a identificação de desafios tendo em vista uma educação intercultural crítica e emancipadora no ambiente escolar. Essa educação deve promover o respeito aos direitos humanos, igualdade e reconhecimento das diferenças. Para que exista de fato uma construção intercultural mútua entre os sujeitos, deve-se partir de uma reconstrução de conceitos.

A reconstrução perpassa pela introdução as concepções discriminatórias de identidades culturais, expondo um componente complexo e problemático na sociedade. Tais concepções devem ser desnaturalizadas pelos atores sociais em sala de aula, explicitando estereótipos e preconceitos materializados em práticas sociais e discursivas.

Deve haver também uma crítica reflexiva por parte dos intermediadores de saberes, os professores, em determinadas práticas monoculturais presentes na estrutura escolar e em seus currículos. Essa reflexão perpassa desde as próprias práticas escolares dos docentes, até os materiais didáticos criados e disponibilizados para sala de aula.

Essa reflexão também afeta a articulação entre políticas educativas e práticas pedagógicas visando à igualdade intercultural. Isso faz parte do conceito de *educação para todos* de fato, permitindo a valorização das diferenças culturais e suas respectivas representações de diversos sujeitos socioculturais, rompendo um parâmetro monocultural na escola. Deste modo, Candau (2008) apresenta que

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Esse aspecto relaciona-se também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais (p. 53-54).

Nesse sentido, é fundamental que no ambiente escolar, e também nos materiais didáticos, a compreensão histórica das identidades culturais e o porquê da sociedade intercultural que os alunos estão situados. Isso leva ao conhecimento e respeito dos diferentes grupos culturais existentes, tanto na sociedade, quanto em sala de aula.

Segundo Candau (2011), na qual abordam as diferenças culturais no âmbito escolar, a autora destaca a força recente de confronto as visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, que tratam a cultura escolar como homogênea. Deve ser desafiado nas escolas um ideal de cultura dominante, construída essencialmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade.

A ideia de diferença é constitutiva, inerente às práticas educativas, sendo constituídas explicitamente e implicitamente no ambiente escolar. Cabe a de uma dimensão cultural, uma diversidade intercultural ao redor dos sujeitos, potencializado processos de aprendizagem mais expressivos e férteis para os alunos.

A incorporação da perspectiva intercultural para discussões no ambiente escolar é fundamental para as abordagens das diferenças culturais. Os processos educativos devem levar em consideração as diferenças existentes como realidades sociohistóricas, em processo contínuo dinâmico de construção-desconstrução-construção. Segundo Candau (2011) tais relações dinâmicas se configuram nas relações sociais interligadas por questões de poder, constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Devido à dinâmica intercultural, a ideia é a que na escola as multiculturas existentes “devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente [...], ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2011, p. 245).

Deste modo, Candau (2011) ainda ressalta que as diferenças de identidades culturais são concebidas por construções sociais, dinâmicas e históricas, e por muitas vezes, alunos de grupos sociais menos privilegiados sofrem discriminação por suas práticas culturais dentro de sala de aula, refletindo em seu próprio desempenho escolar.

A escola tem um papel fundamental mediante a perspectiva intercultural, tendo em vista reconhecer esses sujeitos socioculturais negados por uma determinada cultura dominante. Este papel passa por um processo de discussão entre os diferentes conhecimentos e saberes trabalhados em sala de aula, sendo que muitos deles estão localizados, por exemplo, no livro didático.

Nesse sentido, o discurso como uma ferramenta de linguagem e prática social poderá levar em consideração o apontamento de Candau, no qual “o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 45).

Partindo da importância de conceitos e pensamentos multiculturais e identitários no plano discursivo, é possível salientar a importância de tais discursos em seus respectivos



contextos, especialmente, a área educacional, como no ensino de língua portuguesa e seus demais recursos didáticos. Nesse sentido,

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2011, p. 253).

Nesse sentido, é visado um ambiente escolar de fato democrático, dando vozes aos alunos e seus respectivos grupos sociais, construindo práticas escolares interacionais baseadas no respeito à interculturalidade social.

Não se limitando somente nesse viés do alunado, Candau e Koff (2006) nessa mesma linha dos processos educativos e as diferenças culturais, ressaltam as potencialidades da articulação do social e cultural no cotidiano escolar por meio de práticas de linguagem. Nesse sentido, existem ações que contribuem na visão sobre a realidade dos próprios docentes, modificando e ressignificando suas respectivas práticas didáticas, evitando processos de homogeneização no contexto escolar.

Tais observações sobre a multiculturalidade e a perspectiva intercultural em sala de aula são fundamentais para permitir um processo mais humano de educação para os alunos, potencializando-os como seres justos em sociedades historicamente dotadas de privilégios. Nesse sentido, é importante compreender que margens físicas e legais existem para possibilitar tais abordagens em sala de aula, e conseqüentemente, no ensino em geral.

## **CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E INTERCULTURAIS: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO LIVRO DIDÁTICO**

Nesse capítulo, apresento algumas reflexões sobre o que é previsto e orientado sobre discussões de identidade e interculturalidade em documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, influenciando nas propostas do Programa Nacional do Livro Didático até chegar ao principal material didático disponibilizado ao ensino, o livro didático. Deve-se ressaltar que, considerando que o foco desta pesquisa está centrado nas discussões de representações identitárias e interculturais nos materiais didáticos, os recortes para discussão dos documentos oficiais concentram-se fundamentalmente em três documentos, sendo eles: PCN, PCN+ e OCEM.

### **2.1 PCN, PCN+ E OCEM**

As discussões sobre determinados conteúdos de interseção social cada vez mais têm chamado a atenção dos pesquisadores no que tange às práticas do ensino. Nesse sentido, em uma sociedade em constante mudança, novas questões sociais são trazidas para diálogo, e a escola, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), não pode se esquivar dessas discussões como instituição crítica.

O ensino apresenta essa faceta de juntamente com os conhecimentos e saberes pré-determinados para serem ensinados, trazer a reflexão acerca do uso desses saberes em sociedade. Nesse sentido, todas as instâncias da educação devem propiciar um pensamento reflexivo por parte do aluno, neste caso, desde as orientações oficiais até a ação de ensinar.

Deste modo, é importante a observação sobre o modo como documentos oficiais permitem e orientam discussões sobre problemáticas sociais, especificamente neste caso, abordagens sobre identidade e interculturalidade no ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) é um documento oficial que orienta a comunidade docente e escolar sobre as práticas educacionais em sala de aula de maneira reflexiva, e visa a auxiliar o planejamento do ensino em campo dos docentes e o desenvolvimento do currículo das escolas. No início da apresentação do PCN, é abordado em seus objetivos que esse documento deve ser coerente com o eixo principal da proposta das diretrizes educacionais de respeito à diversidade, e criar uma escola com identidade, devendo favorecer a formação de alunos para o mundo. É importante compreender a diversidade apresentada pelos PCN, colocada em toda sua amplitude, como um termo que potencializa

diversas abordagens relevantes (FAIRCLOUGH, 2001) para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Essa forma de auxílio à aprendizagem é ligada ao processo de comunicação e interação social, na qual se relaciona com a linguagem que “permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar e agir, a comunicação, e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir” (PCN, 2000, p. 5). Deste modo, o ensino permitirá, por meio dos conteúdos lecionados, que sejam expressos pensamentos e ideias mediante a realidade que nos cerca.

Partindo da compreensão da realidade que permeia o ensino, levando em consideração as diversas práticas sociais, os PCN apresentam uma linguagem conexa com contextos sócio-históricos, por conseguinte, provocando significações diferentes mediante as diversas realidades existentes. Aponta os PCN, o indivíduo se identificará frente aos demais por meio das constituições de significados da língua, semelhante à concepção de sujeito de Fairclough (2001), se (re)constituindo perante a sociedade

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais (PCN, 2000, p. 17).

Nesse sentido, a linguagem representada e o processo de comunicação, poderão veicular diversas produções da sociedade, podendo, conforme os PCN, representar a diversidade, abrangendo culturas e identidades, existentes ao redor dos indivíduos. O documento apresenta que o espaço de produção (trazendo para o âmbito escolar, a sala de aula) de significação é simultâneo, ocorrendo o que o documento cita sob influência de Bakhtin “arena de luta daquele que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados” (PCN, 2000, p. 6).

Deste modo, existem várias trocas linguísticas e relações de força entre os interlocutores em determinada instituição (no caso a escola). É situado que condições e formas de representações comunicativas que refletem determinada realidade, uma vez que o documento apresenta que

A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social (PCN, 2000, p. 6).

O aluno deve compreender as diversidades que o cerca, nas quais podem ser evidenciadas de diversas formas: um colega de sala que segue determinada religião; uma

manifestação cultural por parte de outro colega que confronta determinados costumes familiares; uma “brincadeira” com outro colega de etnia diferente que um texto trabalhado durante a aula apresenta seu contexto histórico levando uma reflexão dos demais alunos e etc.

Contudo, os PCN fazem observações acerca do fundamento teórico de determinados estudos de linguagem no que diz respeito à transposição dos conteúdos. Nesse sentido, é necessário evitar transpor estudos na escola que possam transmitir ideias sem nenhuma fundamentação teórica, ou seja, baseadas somente no seu próprio círculo social.

Para que exista uma superação de ideias puramente em “achismos”, deve-se fazer necessário debate de opiniões e pontos de vistas diferentes fundamentados. A partir da propiciação de um ambiente que exponha diferentes perspectivas, alunos e professores são capazes de reorganizar seu conhecimento sem que exista uma resposta única, estabelecendo uma democracia de opiniões fundamentadas em sala de aula, conforme o documento marca

[...] o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência (PCN, 2000, p. 9).

Os discursos perante/sobre a sociedade seriam moldados conforme o respeito à diversidade que existe de diferentes facetas culturais e identitárias para os alunos, trazendo para um plano interdisciplinar, o reconhecimento de uma cultura pluralizada de identidades presentes em nosso convívio social. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo interdisciplinar, os PCN de Pluralidade Cultural (1998), aborda que os alunos devem ter a compreensão e valorização por das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no Brasil. Uma vez que o documento aponta esse (re)conhecimento além dos círculos sociais que cercam os discentes

reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (PCN, 1998, p. 123).

Nessa direção, tal como se defende no documento, o aluno conhecerá diversas manifestações de cunho cultural e identitário, moldadas pela realidade social que está ao seu entorno, sendo produzidas por diferentes esferas sociais e deverá respeitá-las, evitando ideias preconceituosas e injustiças sociais contra os seus demais colegas, criando um crescimento ético e humano mútuo com o outro, como os PCN de pluralidade cultural menciona interdisciplinarmente

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos — da escola e dos educadores em particular —, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (PCN, 1998, p. 128).

Nesse sentido, o ensino em sala de aula propiciará um espaço de discussão e representação por meio dos conteúdos trabalhados, sendo um reconhecimento das diversidades sociais existente historicamente mediante a linguagem, conforme os PCN (2000) corroboram

[...] a análise o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar ao aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representação da diversidade social e histórica. [...] Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo. As práticas sociais deverão cada vez mais próximas da unidade para os fins solidários. (PCN, 2000, p. 9).

Deste modo, haverá o reconhecimento, segundo os PCN, de um ambiente que dá direito às representações identitárias e culturais menos institucionalizadas e a criação de elos entre as realidades sociais de cada aluno. Assim, conseqüentemente, o aluno compreenderá a linguagem como interação social.

A língua materna sendo exercida por meio da linguagem (oral, escrita, gestual e multimodal) abarca um papel de tornar possível o encontro e entendimento dos discursos existentes em variadas esferas da vida social, pois pela língua são usadas como instrumento de comunicação e conhecimento as formas arbitrárias de visão de mundo. Deste modo, especificamente no ensino de língua, a linguagem conforme o documento propiciará ao aluno a interpretação de “[...] suas manifestações como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social” (PCN, 2000, p. 14).

A representação simbólica, num plano identitário e cultural, podem ser trazidas para o intermédio nas aulas de Língua Portuguesa como manifestações de linguagem, sendo que o aluno poderá usufruir dessas diversas significações de patrimônio nacional. Além disso, o aluno terá o conhecimento acerca das dimensões de realidade que o cercam tendo em vista apreço e respeito.

O ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, especificadamente no ensino médio, deve pressupor de uma visão sobre uma construção de linguagem verbal situada em

contexto histórico e sociocultural das diferentes esferas sociais existentes, deste modo, a língua sendo um patrimônio cultural. Nesse caso, também podem ser consideradas as possibilidades de potencializar as discussões de identidade e interculturalidade em sala de aula.

A cultura molda consideravelmente o desempenho de representatividade da linguagem, pois envolve um processo de trocas sociais historicamente situadas na sociedade, podendo ser materializadas em textos, músicas, teatro e etc. em aulas de literatura, por exemplo, textos literários possuem uma riqueza extremamente relevante em determinadas questões sociais de identidade e cultura. Nesse caso, pode-se garantir ao aluno uma participação libertadora mediante a sua realidade social nas aulas.

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Linguagens apresentam pontos, mediante os conteúdos abordados nas aulas de língua portuguesa, que podem trazer para o contato do aluno em sala de aula, discussões pertinentes para o contexto social dos discentes sobre a diversidade (inter)cultural e de identidade. pois conforme o desenvolvimento da sociedade tornam-se pertinentes tais discussões para provocar uma reflexão crítica por parte dos alunos.

Outro documento relevante também, no que diz respeito ao ensino de Língua, são as orientações complementares para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCN+ (2002), que apresenta a língua como reflexo da cultura dos falantes, possibilitando especialmente no ensino de literatura, uma compreensão histórica das manifestações culturais. Essas manifestações são evidenciadas em textos, que no ensino, poderão dialogar com os alunos, conforme o documento

Os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura – como se viu na introdução deste texto. Eles resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua e evidenciam [...] Os significados de imagens que compõem o imaginário coletivo se constroem a partir de representações – que, por sua vez, são filtradas pelas visões de mundo que as permeiam. Trabalhar com as representações de herói, de professor, de aluno, de mãe, de pai, de filho, de homem, de mulher, a partir de textos publicitários, é uma maneira de construir ou ativar esses conceitos (PCN+, 2002, p. 67).

Os PCN+ apresentam o texto como materializador das representações. Por meio de trabalhos em sala de aula, poderão ser evidenciados nesses textos diferentes conceitos representativos em sociedade, construindo assim conhecimento no âmbito escolar. Nesse sentido, o aluno poderá se deparar com aspectos culturais cultivados por outro colega mediante um texto, sendo que, serão discutidos e construídos conhecimentos mútuos em sala de aula.

Nesse sentido, os PCN+ foca nas possibilidades representativas de um texto sobre as identidades e culturas existentes na sociedade. Segundo o documento, o aluno poderá compreender o processo histórico de construção da diversidade de manifestações culturais.

Poderá ser compreendido, por exemplo, mediante um conteúdo de aula, expressões de determinada região brasileira, perpassando pelas origens históricas, as influências de grupos sociais e a identidade cultural intimamente relacionada. Portanto, o aluno poderá compreender a riqueza cultural e identitária que o rodeia em sua formação, conforme o PCN+ aponta

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade. A observação de que os valores presentes em cada momento histórico são variáveis pode conduzir com mais consistência à aceitação de determinados produtos levando em conta seu contexto (PCN+, 2002, p. 69).

O conhecimento acerca dos repertórios culturais e identitários dos grupos sociais existentes serão extremamente úteis para o crescimento íntegro do aluno, também elevando o repertório pessoal aos textos orais/escritos e aos diálogos cotidianos na sociedade. O ensino de Língua Portuguesa terá em sua compreensão como representação e comunicação uma vertente geradora de significação e integradora do mundo, levando em consideração a sua organização e suas identidades.

Pode-se ressaltar a clareza que os PCN+ apresentam a compreensão da representação de identidade e cultura no ambiente escolar. É evidenciado que o aluno possa ser capaz de reconhecer e respeitar, pelos diversos recursos da linguagem, as particularidades de uma identidade e/ou manifestação de uma cultura, uma vez que

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pela linguagem. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance contemporâneo (PCN+, 2002, p. 63).

O reconhecer e respeitar, que o documento discorre, promove o processo de integração entre a pluralidade cultural de manifestações, ora seja nos textos, ora sejam as existentes na própria sala de aula. Nesse sentido, segundo o documento

O reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens - pode propiciar a integração entre essas manifestações da cultura. Essa integração possibilita, por exemplo, toda atividade intertextual, seja no interior de cada uma das linguagens, seja nas relações que se estabelecem entre elas (PCN+, 2002, p. 63).

Desta maneira, o processo de integração pode propiciar ao aluno a dimensão pluricultural e identitária ao seu redor, exposta nas aulas, exemplificadas em livros didáticos, vividas juntamente com seus colegas de classe. Isso contribui, conforme o próprio PCN+ diz, na própria construção identitária do aluno, “construindo sua identidade tomando como base não só os valores de sua família e de seu círculo social, mas também os produtos culturais que se encontram à sua disposição, veiculados por algum tipo de linguagem” (PCN+, 2002, p. 65).

Em vista os aspectos observados, os PCN+ pontuam com maior clareza e contextualização as abordagens dos recursos de linguagens e texto que trazem consigo expressões de identidade e cultura. Além de complementar as bases legais anteriores (PCN, 2000), consegue nortear para o contexto de ensino, a importância de observar e intermediar nos textos que trazem a nossa cultura e diferentes identidades, levando o aluno a reconhecê-las e respeitá-las.

Partindo para um documento mais específico para o segundo grau da educação básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) evidenciam o aluno como sujeito participante da sociedade. Mediante uma abordagem interacionista, a OCEM aborda que qualquer texto se constrói por meio de uma interação.

Nesse sentido, é concebida a relação homem e linguagem na qual o indivíduo se estabelece como sujeito, ou seja, um ator social, fazendo um paralelo com a ideia de sujeito atuante de Fairclough (2001). Nesse contexto, o professor possui um papel fundamental de contemplar letramentos múltiplos (que envolvem culturais diversas) tendo em vista a linguagem e seus recursos como ferramentas de empoderamento e inclusão social dos alunos como atores em sociedade. Desta forma,

[...] as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (OCEM, 2006, p. 29).

Em um plano amplo, o letramento deverá considerar as práticas de linguagem que envolva textos escritos ou diferentes sistemas semióticos - em contextos escolares ou não – prevendo diferentes habilidades e formas de interação social pressupondo as implicações ideológicas consequentes.

Considera-se, deste modo, a participação do aluno em determinadas práticas e meios sociais, permitindo-o uma posição reflexiva, por exemplo, sobre uma evidenciação identitária em determinado conteúdo ministrado em sala de aula, ou uma característica cultural diferente demonstrada por um colega. Assim, o documento ressalta que



Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva [...] tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (OCEM, 2006, p. 29-30).

Portanto, a OCEM enfatiza, a partir da abordagem interacional, que qualquer realidade social está produzida e (re)construída nas diversidades socialmente existentes. Logo, as práticas de ensino em Língua Portuguesa devem levar em consideração as configurações singulares que os diversos sistemas semióticos apanham em ações integralizadas, condicionando o sujeito em selecionar ferramentas da linguagem para expressar/representar algo.

O aluno por meio de um ambiente integrador poderá se representar conforme sua realidade acerca das esferas sociais. Nesse sentido, o ensino poderá ser um estimulador para práticas sociais discursivas em classe e na sociedade usando a linguagem como posição de sujeito. Isso constitui que “as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que [...] a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados” (OCEM, 2006, p. 30).

Além de construções de habilidades e competências linguísticas, o aluno como sujeito poderá refletir sobre o papel da língua(gem) nos textos e seus respectivos fatores sociopragmáticos, manifestações de vozes, local de produção, circulação do texto e recepção. Essa reflexão nas manifestações de linguagem deverá levar o aluno a valorizar a pluralidade de opiniões, culturas e identidades apresentadas e defendidas nas esferas sociais.

A OCEM expõe que um conteúdo de ensino e seus respectivos conteúdos devem propiciar uma ação de busca do próprio aluno com auxílio do professor. Tais conteúdos (textos, atividades e etc.) deverão ser agrupados e delimitados pela escola, o professor e conforme as demandas locais, sendo baseados no processo de produção de sentidos e dimensões sociais de alcance.

Assim, o documento evidencia o professor em sua função primordial para discussões de manifestações sociais (identidade, cultura, etc.) para garantir “um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo” (OCEM, 2006, p. 38).

Nesse sentido, o professor ajudará, mediante suas práticas de isso, o processo reflexivo dos papéis discursivos da realidade social presentes em textos (orais e escritos). O

ambiente democrático de discussões proporcionará a própria autocrítica do aluno, tendo em vista as demandas sociais relevantes atualmente, levando em consideração as entrelinhas sociohistóricas dessas problemáticas, aponta o documento

[...] qualquer proposta curricular pode ser entendida como reflexo de uma série de fatores que o currículo recebe do contexto sócio-histórico que o absorve (ou o atualiza), ou seja, reflete-se aí um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade (OCEM, 2006, p. 43).

Em aulas de literatura, por exemplo, textos literários possuem uma riqueza extremamente relevante em determinadas questões sociais de identidade e cultura. Nesse caso, pode-se garantir ao aluno uma participação libertadora mediante a sua realidade social nas aulas. Desta forma, o professor consegue provocar reflexões críticas, e os alunos conseguem estabelecer uma posição de sujeito no ensino, por conseguinte, na sociedade.

A OCEM, desta maneira, aborda no geral que as posições dos atores sociais em sala de aula do professor e aluno são fundamentais para a compreensão de um conteúdo que traz consigo ricas discussões sobre características culturais e identidades. Pois essas manifestações estão presentes na realidade social e são transportadas conseqüentemente para o contexto de ensino.

Os documentos oficiais discorrem e se complementam na concepção de compreensão e reconhecimento das manifestações culturais. No ambiente de ensino, deve-se considerar o eixo temporal dessas expressões de cultura e identidade, reconhecendo e respeitando os momentos de tradição e de ruptura.

Deste modo, o aluno poderá ter um amadurecimento sensível e desenvolvimento do pensamento crítico menos preconceituoso das diferenças existentes no seu mundo social. Desta forma, os documentos oficiais orientam (explicitamente ou não) para a relação conteúdo-sociedade, levando em consideração as constantes mudanças do mundo, problemáticas e questões pertinentes para debate em sala de aula também surgem como demanda social de aprendizado e sujeito.

A escola como instituição social e os professores como mediadores, juntamente com os recursos didáticos disponibilizados para ensino, devem estar nesse processo crítico e proporcionar formação de sujeitos que reconhecem e respeitam as diversidades alheias. Além dos objetivos pré-determinados para formação, o aluno poderá se representar, construir e amadurecer sua própria identidade mediante a sociedade, observar as diversas diferenciações de viver que o cerca, e ser mais crítico-reflexivo em relação ao ensino e a sociedade.

## **2.2 Representações identitárias e interculturais: do PNLD ao livro didático de língua portuguesa**

A partir das observações feitas nos documentos oficiais para orientação das práticas de ensino, temos as possibilidades de abordagens em sala de aula sobre as diversidades identitárias e interculturais e suas respectivas representações na sociedade. Nesse sentido, afunila-se esta pesquisa no que diz respeito às considerações feitas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, desde o seu edital para submissão de obras até o seu guia informativo.

O PNLD apresenta como objetivo principal auxiliar o trabalho pedagógico dos professores mediante a disponibilização e distribuição de livros didáticos em coleções destinados aos alunos da educação básica. O programa possui um ciclo trienal alternado, possibilitando que a cada ano, o MEC adquira e faça a devida distribuição dos livros para todos os alunos.

Dentro da organização do PNLD, a Coordenação Geral de Materiais Didáticos - COGEAM é a responsável pela avaliação, e conseqüentemente, seleção das obras inscritas no PNLD e no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Posteriormente, a COGEAM faz a elaboração do Guia dos Livros Didáticos direcionado para orientar o professor na preferência dos livros didáticos.

A distribuição dos livros é realizada mediante contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), levando os livros da editora para as escolas. Esse segmento do PNLD tem participação de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Os livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC para as escolas públicas do Brasil são de seleção pelas escolas, desde que registrados no PNLD e admitidos em avaliações pedagógicas, atualmente realizadas em parceria com universidades públicas em todo o país.

Os livros didáticos são registrados pelos possuidores de direitos autorais, logo que estejam seguindo os critérios estabelecidos no edital de submissão de obras, e avaliados por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Em caso de aprovação, tais livros farão parte do Guia do Livro Didático, que tem o papel de orientar os administradores e professores das escolas na escolha das coleções para determinada fase de ensino (Ensino Fundamental inicial, Ensino Fundamental final e Ensino Médio).

Nesse sentido, é importante compreender a partir do *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro*

*didático PNLD 2015 (Edital de convocação 01/2013 – CGPLI)*, quais aspectos devem ser propostos nos livros didáticos referentes às representações de identidade e (inter)cultura.

O edital expõe, no âmbito de linguagens, no parágrafo 7.4.1 que “A avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação” (EDITAL PNLD, 2013, p. 9). Nesse caso, abre-se margem para que os autores dos livros didáticos produzam seus conteúdos considerando as orientações de documentos oficiais (PCN, PCN+ e OCEM), incluindo as representações de identidades e culturas existentes na realidade social brasileira.

Devem ser levados para construção dos livros didáticos, os desafios do Ensino Médio ditos pelo próprio edital, reconhecendo o aluno como um ser em processo de construção social e cultural, crescendo sua identidade como sujeito para inserção na sociedade. Nesse contexto, deve ser desenvolvida uma concepção de educação integral que atinge no desenvolvimento da compreensão de todas as dimensões sociais, consequentemente, englobando aspectos sócio-históricos e socioculturais na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, os livros didáticos deverão abordar em seus conteúdos temáticos que abordem sobre as constituições historicamente existentes em nossa sociedade previstas em lei, por exemplo: a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das instituições de ensino.

Outra proposição fundamental no edital, o parágrafo 2.1.7. (p. 43) relacionado às ilustrações, o livro didático deve representar adequadamente em seus conteúdos. Nesse caso, um contexto multimodal, deverá ser retratado as diversidades étnicas, culturais e a pluralidade social existente no Brasil no que tange a organização didática em práticas verbais/não verbais de comunicação e interação social.

Especificamente nos critérios eliminatórios da disciplina de Língua Portuguesa (parágrafos 3.1.1 e 3.1.2, p. 44-45), contudo, o edital evidencia uma preocupação maior com as propostas de leitura e produção de textos relacionados com conduta ética dos alunos nas práticas sociais.

No final desta seção de critérios estipulados para livros didáticos de LP, essas condutas estão explicitadas no edital tendo em vista a reflexão sobre as diversidades e semelhanças entre as variedades linguísticas para que não existam práticas preconceituosas e estigmatizadas, seja para determinada variedade, seja para seu contexto social (identitário e cultural).

A partir dessas observações acerca do edital, podemos adentrar no documento disponibilizado para orientar as escolas na escolha dos seus livros didáticos (nesse caso, os LD de Língua Portuguesa), o *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 – Língua Portuguesa*. O guia publicado em 2014 é feito por diversos professores da rede pública de ensino superior, constituído por resenhas e avaliações dos livros aprovados, conforme critérios seguidos do edital de submissão, para auxiliar a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa de cada escola.

Em sua introdução, o guia já apresenta que as coleções disponíveis apresentam uma importante ferramenta que o professor necessita para suas práticas de ensino. Entre outros aspectos fundamentais do ensino, ressaltados inicialmente pelo guia, oferecerá e aprofundará para o professor, a interação do aluno com a diversidade e complexidade mediante a Língua Portuguesa em diversas esferas de uso. Isso permite em sala de aula uma reflexão do uso da Língua e seus recursos de linguagem, além de aquisição e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, mas para compreensão e ação no social como sujeito, uma vez que

[...] a capacidade de refletir sobre fatos de língua e linguagem, assim como a construção de conhecimentos correspondentes — e em particular a representação cientificamente válida da história, da organização e do funcionamento da língua portuguesa [...] Considerando-se, ainda, tanto a relevância cultural da literatura, quanto o papel específico da literatura brasileira na cultura e na vida social do País, acrescente-se, a esse patrimônio intelectual a ser construído, a familiaridade com a produção literária de língua portuguesa e os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência (GUIA PNLD, 2014, p. 8).

Nesse sentido, o guia discorre de uma perspectiva além de sistematização de conteúdos visando o fim de uma etapa da educação básica rumo ao ensino superior, mas como instrumentos reflexivos da sociedade, como um diálogo sobre a sociedade por meio de uma aula de literatura, inserindo o aluno num momento crítico-letrado.

Por esse viés, se reconhece o aluno como um ator social, assim como é previsto nas considerações da OCEM e propostas por Fairclough (2001). Esse ator social, segundo o guia, é um sujeito que alvo de diversos discursos, sendo que esse sujeito é constituído por “representar um segmento da população socialmente identificado a valores culturais opostos e, em certos aspectos, contraditórios” (GUIA PNLD, 2014, p. 9).

Nesse sentido, o livro didático deve levar em consideração o aluno como um portador de identidade e cultura, que é protagonista na sociedade, agindo significativamente “para a vida social, cultural, política e econômica do País, na forma de movimentos estudantis, movimentos culturais, reivindicações próprias etc.” (GUIA PNLD, 2014, p. 9). O aluno então traz consigo seus vínculos sociais e culturais, que além de objetivos de aquisição

de conhecimentos e aprovações em vestibulares/ENEM, procurará responder inquietações sociais existentes em sua realidade mediante as ações da escola e seus respectivos recursos (nesse caso, o livro didático de Língua Portuguesa), conforme o guia aponta que

[...] a escolarização do jovem deve organizar-se como *um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos*. Nesse processo, o diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis é fundamental. A cultura socialmente legitimada, de que a escola é porta-voz, e na qual a literatura erudita é uma peça central, não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis, populares e regionais que dão identidade social ao alunado do EM, mas como resultado de um diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do jovem como futuro cidadão se *evidenciem* para o próprio jovem (GUIA PNLD, 2014, p. 10).

Portanto, o reconhecimento do aluno como sujeito/ator social apresentado no guia prevê o respeito aos valores sociais que ele possui, e que a escola não se sobrepõe a isso. Desta forma, a escola, os professores e os livros didáticos de Língua Portuguesa devem promover, conforme suas possíveis estratégias, promover no contexto de ensino um momento de compreensão, conhecimento e respeito mútuo entre os atores sociais e suas respectivas realidades, identidades e valores culturais.

Porém, apesar de existir ponderações em relação ao trabalho com temas que abordam problemáticas contemporâneas, o próprio guia ressalta no tópico *patamares da coletânea*, que existem limitações em determinadas abordagens e “voz” determinadas camadas da sociedade. Um exemplo dado pelo guia faz referência às periferias urbanas, nas quais aparecem em temáticas distribuídas em textos dos livros didáticos, porém em grande parte “não em sua própria voz ou perspectiva” (2014, p. 20). Nesse sentido

[...] podemos dizer que os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem muito pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana quanto no efetivo debate a esse respeito (GUIA PNLD, 2014, p. 20).

Portanto, segundo o guia, podemos dizer que apesar dos livros didáticos de Língua Portuguesa não propagar nenhuma ideia discriminatória em seus conteúdos, ainda não existe um trabalho minucioso para “dar vozes” as plurais realidades, e conseqüentemente, dar mais autenticidade as diversas identidades e culturas existentes na sociedade.

### **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

As discussões, no âmbito educacional sobre a seleção, qualidade e uso dos materiais didáticos, formam o que Evesen (1998) chamou de “interesse primário de conhecimento ou de pesquisa” ou um campo em que várias são as perspectivas de pesquisa existentes. Contudo, no campo da Linguística Aplicada, os linguistas aplicados, que se debruçam sobre esse objeto, buscam entendê-lo no sentido proposto por Bunzen (2005, 2009) e Bunzen e Rojo (2005) como um objeto complexo e multifacetado, no qual diversos agentes apresentam subsídios para a constituição desse material, o qual responde, também, a diversas ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse sentido, para fundamentar tanto teórico quanto metodologicamente a presente pesquisa utilizaremos como teoria central a Análise de Discurso Crítica (doravante, ADC). Assim, neste capítulo apresentamos pontos basilares da construção dessa vertente de estudos do discurso, as construções teóricas sobre a ADC e os procedimentos metodológicos de análise deste trabalho a partir dos significados da ADC ligados às concepções multiculturais de Candau (2008).

#### **3.1 Breve contexto histórico da ADC**

A partir do lançamento de um trabalho teórico pelos britânicos Fowler, Hodge & Kress, em 1979, denominado *Language and Control*, surgia um segmento dos estudos da linguagem que passou a considerar o discurso prática social.

Historicamente, a concepção social do discurso nasceu mediante embates com posições estruturalistas guiadas por Ferdinand de Saussure, que considera atividades externas ao sistema linguístico (*langue*), como a atividade individual (*parole*), irrelevantes para estudos. Em um ataque promovido pelos sociolinguistas, o uso da linguagem passa a levar em consideração seus moldes sociais. Por outro lado, as estruturas sociais se fazem presentes na prática social, sendo assim como o texto, uma extensão do evento discursivo.

Essa visão de análise de discurso ganha força em 1990 internacionalmente, em um simpósio realizado em Amsterdã em que estavam presentes ícones mais expressivos da ADC atualmente como Norman Fairclough, Gunther Kress, Ruth Wodak, Teo Van Leeuwen e Teun Van Dijk.

Nesse momento, a ADC foi se caracterizando como uma perspectiva teórica e metodológica de estudo que abarca diversas teorias sociais e linguísticas, deste modo,

tornando-se uma perspectiva transdisciplinar. Essa forma de análise nasceu mediante um desejo de criar um método de análise da linguagem aliando teorias sociológicas e políticas às teorias linguísticas e discursivas, pois seria o único modo adequado de tratar a linguagem, que é um objeto fundamentalmente dinâmico.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) chegam a caracterizar a ACD como "síntese mutante de outras teorias", pois este enfoque do discurso e da linguagem que alia conceitos e métodos procedentes da Linguística e das Ciências Sociais de forma satisfatória pode ser considerado inovador.

O caráter transdisciplinar da ADC tem influências das contribuições filosóficas de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975), da linguística sistêmica funcional de Michael Halliday (1925-) e das concepções sociológicas e filosóficas de Gramsci (1891-1937), Michel Foucault (1926-1984) e Habermas (1929-). Deste modo, ela é constituída de postulações discursivas, ideológicas e poder na sociedade moderna.

Nesse viés, a ADC é uma perspectiva desenvolvida para a análise de diversos usos da linguagem nos processos de mudança social, pois os discursos constroem e constituem variadas relações sociais, posicionando os sujeitos sociais em diferentes formas nas estruturas sociais. Assim sendo, essa perspectiva crítica do discurso foi pensada para estudar os efeitos sociais do discurso, por exemplo, em mudanças culturais e de produção de significados, conforme as relações de poder, interesses e compromissos ideológicos existentes nos arranjos sociais.

Como principal autor da ADC (também principal fundamentação teórica deste trabalho), destaca-se o linguista britânico Norman Fairclough, que em 1985 introduziu o termo *Critical Discourse Analysis*, constituindo como um campo de pesquisa sobre as mudanças socioculturais e econômicas das últimas décadas. Posteriormente, o autor apresenta a *Análise do Discurso Textualmente Orientada – ATDO* – método concebido como *Teoria Social do Discurso* (FAIRCLOUGH, 2001). Para esse autor, a ADC pode ser compreendida como um modo de análise das relações da prática social e o discurso.

### **3.2 Conceitos-chave na ADC e instrumentos de pesquisa**

Como já mencionado anteriormente, a ADC é uma perspectiva de estudo do discurso desenvolvida para analisar as diferentes utilizações da linguagem nos processos de mudança social. Os discursos, nesse contexto, constroem e constituem as relações sociais, caracterizando e posicionando os indivíduos como sujeitos sociais.



Nesse sentido, como citado no tópico anterior, focaremos em discutir os postulados teóricos da ADC neste trabalho conforme a origem e discussões pertinentes a este trabalho. Nesse sentido, adotamos as concepções de Norman Fairclough, ou seja, faremos uma sucinta abordagem dos principais conceitos presentes na teoria do autor, os quais que são fundamentais para a discussão deste trabalho.

O primeiro termo/conceito a ser discutido é o de o *discurso*. Fairclough (2001) considera a utilização da linguagem como um modo de prática social, não somente como um ato individual ou mero reflexo situacional. Isso implica compreender o discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo, especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A concepção social de discurso adotado pelo autor perpassa pela compreensão da língua variante conforme fatores sociais, sugerindo assim a existência de diversos sujeitos sociais que operam nas realidades mediante determinados discursos, promovendo constituições, reproduções, e particularmente na ADC, mudanças nas estruturas sociais.

Determinada ação e representação de um sujeito social pelo discurso implica em uma relação dialética com as estruturas sociais, existindo conforme a relação prática social-estrutura social de condição e efeito entre ambas. No entanto, Fairclough (2001) destaca o discurso caracterizado por seus moldes sociais, uma vez que

[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um outro nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Nesse sentido, os discursos e seus respectivos eventos discursivos são variáveis conforme a estrutura social que circulam, levando em consideração aspectos relacionados a leis, história, cultura e etc. Entretanto, o discurso é construído socialmente, possuindo contribuição relevante para a constituição de todas as estruturas sociais, ora diretamente, ora indiretamente. Tal contribuição também possui moldes e restrições, como também abarca relações sociais de identidade, cultura, instituições, entre outros.

Desta maneira, o discurso não se restringe somente em uma prática de representação, mas como uma significação, compondo e construindo o mundo. Os efeitos constitutivos do discurso estão distinguidos por Fairclough (2001) em três aspectos: as construções de sujeitos sociais e suas posições na sociedade, evidenciando as diversas

“identidades sociais”; a construção das relações sociais pelo discurso; e a contribuição discursiva para a construção de sistemas de conhecimento e crenças.

A partir dessas constituições do discurso, a prática discursiva se estabelece como contribuição para reproduzir as identidades sociais, relações na sociedade, mas também se apresenta como transformadora desses segmentos. Por exemplo, em um contexto escolar, determinadas identidades sociais são reproduzidas em materiais didáticos e discutidas em sala de aula, e conforme o discurso pressuposto neste material será debatido por alunos e professor, podendo manter ou confrontar tal discurso conforme o paralelo com a sociedade.

Cabe ressaltar que a relação entre as estruturas sociais e o discurso deve ser considerada como dialética, tendo em vista evitar erros de evidência imprópria, seja na resolução social discursiva ou na sua constituição, pois, primeiramente, o discurso é reflexo de determinadas realidades sociais, por outro lado, o discurso é idealizado como representação baseada no social.

Assim, para Fairclough (2001), o discurso proposto considera a utilização da linguagem como prática social, implicando no modo de representação e ação de um indivíduo ao mundo e as demais pessoas, a relação dialética entre a estrutura social e o discurso, e as contribuições do discurso (direta ou indiretamente) para todos os componentes das estruturas sociais significando o mundo, construindo e/ou modificando suas normas e relações institucionais e identitárias, uma vez que

O discurso contribui para constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, moldam e o restringem suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Uma visão dialética também se torna importante para o caso de ênfase imprópria na determinação do discurso por *estruturas discursivas* (códigos, convenções e normas) e *não-discursivas*. Nesse sentido, o ramo do termo discurso é segundo Fairclough (2001) “uma ambiguidade feliz” (p.93), levando em consideração referências as estruturas convencionais que estão implícitas aos eventos discursivos, mesmo que possivelmente gere conflitos.

Os possíveis conflitos se dão devido às práticas sociais que possuem diversas orientações, seja de ordem econômica, política, cultural e ideológica, sendo que o discurso pode estar implicando em todas. O discurso então tem sua *prática política*, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, grupos, comunidades, etc.), e sua *prática ideológica*, que constitui, mantém e transforma as significações de mundo e suas relações de poder.

Nesse sentido, temos o uso da linguagem pelo discurso na perspectiva crítica influenciada por processos históricos, no qual as estruturas sociais dominantes são legitimadas conforme ideologias de grupos privilegiados em relações de poder. No processo discursivo, a análise abrange as estruturas sociais que motivam as produções textuais, nas quais sujeitos sociais são situados historicamente, construindo interações sociais e práticas no/para os discursos.

As ações e posições de um sujeito social em práticas sociais estão cercadas de relações de poder, nesse sentido, determinados limites discursivos podem ser naturalizados pelos indivíduos, mascarando problemas sociais. Contudo, conforme as demandas sociais, os limites podem ser tornar tensos, marcados por lutas sociais, representados pelas posições dos sujeitos nas práticas discursivas. Problemáticas sociais podem ser evidenciadas pelo discurso e debatidas nas estruturas sociais, rompendo limites e dando voz aos sujeitos sociais, conforme Fairclough (2001) discorre

O que se aplica aos limites entre as posições de sujeito e as convenções discursivas associadas geralmente se aplica aos elementos das ordens do discurso. Aplica-se também aos limites entre distintas ordens de discurso. A escola e a sua ordem de discurso podem ser consideradas em relação complementar e não sobrepostas a domínios adjacentes, como lar e vizinhança, ou, por outro lado, contradições percebidas entre tais domínios podem virar plataforma de lutas para redefinir limites e suas relações [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97).

Nesse sentido, por exemplo, identidades reprimidas historicamente na sociedade podem ser representadas em práticas discursivas em sala de aula, sendo debatidas pelos alunos, causando reflexões sobre suas próprias práticas discursivas externas ao ambiente escolar. Isso apresenta, segundo Resende e Ramalho (2006), uma face constitutiva do discurso na formação das identidades sociais, relações sociais e os sistemas de crenças e conhecimento.

Nesse sentido, podemos concordar com Wodak (2003) que a ADC propõe pesquisar as várias formas de legitimação, expressão e constituição de desigualdades e injustiças sociais pelo uso da linguagem(discurso). Também podemos emparelhar com a proposição de Habermas (1978) que a linguagem pode ser uma forma de dominação, assim como a força social, fundamental para a manutenção das relações de poder constituídas em uma sociedade, ora seja diretamente, ora seja implícita, segundo seu desenvolvimento ideológico.

Desta maneira, um discurso não é simplesmente reproduzido ou confrontado arbitrariamente, mas “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está enraizada em estruturas sociais materiais concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93).

Existem seis elementos importantes ressaltados por Fairclough e Wodak (1997) que direcionam estudos relacionados com a ADC: 1) as relações de poder estabelecidas discursivamente; 2) o papel ideológico implicado pelo discurso; 3) o aspecto histórico do discurso; 4) a interação texto-sociedade é estabelecida discursivamente; 5) a análise de discurso tem caráter interpretativo e explicativo; e 6) o discurso é um ato social.

Nesse sentido, corroboramos com as considerações de Bakhtin (1997) no que diz respeito aos enunciados de um determinado discurso, no qual o encontramos sendo apresentado como instrumento de um processo de interação delimitado por elementos históricos, sociais e culturais, que discorrem com discursos antecedentes a determinado enunciado, provocando outros enunciados, a ADC pode dialogar no sentido de que tanto para Fairclough quanto para Bakhtin a linguagem/discurso ocorre a partir de práticas sociais e discursivas, tomando-se textos/enunciados sociohistoricamente situados.

Nesse sentido, temos o “texto”, no sentido amplo posto por Halliday (1978), como linguagem falada e escrita<sup>1</sup>, sendo o local onde são manifestadas as práticas discursivas linguisticamente. O texto juntamente com a prática social (política, ideológica e etc.) são dimensões do evento discursivo mediadas pela prática discursiva.

Fairclough aponta que a *prática discursiva* aqui não se opõe a *prática social*: a primeira é uma forma particular da última, desta forma, qualquer ação discursiva está intrínseca a um contexto social, o qual influencia nas escolhas linguísticas por parte do ator social (detentor do poder do discurso) para determinado objetivo discursivo. Em determinadas situações, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva.

O estudo acerca de um discurso por meio de uma prática discursiva foca nos processos de *produção, distribuição e consumo textual*. Esses processos sociais determinam ligações e referências aos segmentos econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é produzido. Portanto, são analisadas as formas como os discursos são elaborados conformes aspectos linguísticos e sociais; para que público é destinado tal discurso; e como são recepcionados e disseminados, posteriormente esses discursos por parte do seu consumidor.

A produção e o consumo discursivo são estritamente de natureza sociocognitiva, pois envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são fundamentados em estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (FAIRCLOUGH, 2001,

---

<sup>1</sup> Essa visão de texto pode ser questionada também a partir de Bakhtin (2003) ao propor que, se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre as palavras, textos sobre os textos. (BAKHTIN, 2003, p. 330).

p.99). Na elucidação desses processos sociocognitivos, há uma preocupação em apontar as ordens do discurso, os recursos sociais (ou recursos dos membros) em que se fundamentam a produção e interpretação dos sentidos.

Deste modo, Fairclough (2001) apresenta em sua *Teoria Social do Discurso* um modelo tridimensional de análise do discurso, que compreende um estudo sobre os três aspectos indispensáveis na ADC: a *prática social*, o *texto* e a *prática discursiva*, representados pela figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Concepção tridimensional do discurso em Fairclough



**Fonte:** Fairclough (2001).

A concepção tridimensional do discurso apresentada por Fairclough reúne três bases analíticas fundamentais para a ADC, que perpassam desde a análise textual, a tradição macrosociológica de análise da prática social sobre as estruturas sociais até a análise interpretativa das práticas sociais produzidas pelas comunidades sociais.

Resende e Ramalho (2006), a respeito dessa proposta de análise feita por Fairclough discorrem sobre a ADC e as análises, as quais evidenciam a passagem por processos sociocognitivo na prática discursiva, compreendendo a produção discursiva dos sujeitos sociais moldadas pelas estruturas sociais, relações de poder e pela prática social. Por conseguinte, procedimentos e práticas podem ser investidos politicamente e ideologicamente, tendo efeito no que os moldam.

As autoras apontam que **análise do texto** é segmentada em categorias da análise textual, gramatical, vocabular, estrutura e coesão. O estudo gramatical perpassa pela combinação lexical em frases, enquanto o vocabulário trata das escolhas individuais das palavras e suas relações de sentido. A análise estrutural envolve as configurações de organização do texto em seu plano amplo, sendo que a coesão aborda as conexões entre as frases, por meio de estruturas referenciais, léxico semântico e conjunções.

Nas **práticas discursivas** surgem as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto, força, coerência, e intertextualidade. Resende e Ramalho pontuam que a força refere-se às formas de atos de fala desempenhados nos enunciados discursivos, a coerência está ligada aos atrelamentos e induções imprescindíveis em pressupostos ideológicos; a intertextualidade observa as relações dialógicas entre textos e entre ordens de discurso.

No âmbito da análise das **práticas sociais** são observados aspectos ideológicos e hegemônicas no discurso. No que tange ao ideológico, os aspectos do texto analisados são os sentidos das palavras, metáforas, pressuposições e estilo. Por outro lado, a hegemonia analisada observa as direções da prática social (econômicas, políticas, ideológicas e culturais).

Essas categoriais da ACD propostas por Fairclough (2001) de cada dimensão de análise discursiva podem ser congregadas conforme quadro 1, apresentado por Resende e Ramalho (2006):

**Quadro 1:** Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough

<b>TEXTO</b>	<b>PRÁTICA DISCURSIVA</b>	<b>PRÁTICA SOCIAL</b>
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Sentidos
Coesão	Consumo	Pressuposições
Estrutura social	Contexto	Metáforas
	Força	Hegemonia
	Coerência	Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
	Intertextualidade	

**Fonte:** Resende e Ramalho (2006).

As autoras ainda observam que em um plano proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) é preservado o tripé dimensional do discurso, entretanto, evidenciando a análise da prática social. Há um movimento discursivo em que o discurso passou a ser visualizado como um momento das práticas sociais.

Isso evidencia a compreensão discursiva, na qual o “uso da linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, mas também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 189).

Nesse sentido, o discurso é compreendido como um momento de práticas sociais, nas quais existem relações de poder instituições sociais, valores em jogo na sociedade,

incluídos na vida cotidiana dos indivíduos por meio dos domínios econômicos, políticos e culturais.

A compreensão do discurso como um momento de prática social tem como objetivo a reflexão sobre as mudanças sociais contemporâneas, que partem da percepção de uma problemática social derivada das relações de poder, distribuição desproporcional físicas e simbólicas (pode ser compreendida de representações de identidade e cultura), naturalizações de discursos privilegiados como universais.

Resende e Ramalho (2006) discorrem sobre os passos para serem seguidos nesse método de compreensão discursiva, no qual se identifica *obstáculos para que o problema seja superado* (2006, p. 36), restringindo mudanças sociais estruturais. Nesse sentido, há três tipos de análise que agem nessa etapa: a *análise da conjuntura* (configuração das práticas sociais que o discurso pertence); a *análise da parte particular* (relações entre o discurso e os momentos de prática); e a *análise do discurso* (estrutura discursiva e a interação linguística de recursos do texto com a prática social).

Outro passo é a *função do problema na prática*, que verifica a existência de uma função particular para o segmento problemático do discurso, tendo em vista funções nas práticas discursivas e sociais. Desta maneira, a etapa seguinte é os *modos de ultrapassar os obstáculos*, explorando as probabilidades de mudanças sociais superando as problemáticas.

O discurso é observado, deste modo, como um elemento da prática social que compõe outros segmentos sociais influenciados mediante uma relação dialética de *articulação e internalização*. O momento discursivo é resultante de articulação de recursos simbólicos/discursivos, nos quais são modificados no processo de articulação, derivada da criatividade discursiva, constantemente em luta, fazendo parte de uma luta hegemônica.

Vale ressaltar que a luta hegemônica se situa na prática discursiva em interações verbais mediante a dialética entre discurso e sociedade, em que são “produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas pelo discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 44). O conceito de hegemonia, segundo Fairclough (1997), está relacionado com práticas naturalizadas de relações e ideologias em práticas discursivas. Convenções discursivas estão ligadas a determinadas ideologias geradas por grupos sociais historicamente, estabelecendo relações específicas entre categorias de sujeitos sociais.

Os sujeitos sociais, inseridos nas práticas discursivas e sociais, colaboram para a manutenção ou transformação de estruturas sociais, discursos hegemônicos e ideológicos, afetando em suas identidades e na compreensão das demais existentes ao seu redor. Agentes sociais são constantemente constrangidos socialmente, muito por conta dos poderes de

estruturas/práticas sociais e discursivas privilegiadas, pois tipos simbólicos de dominação podem/estão presentes em discursos na sociedade.

Entretanto, a busca ou evidenciação de determinada identidade ou cultura, por exemplo, mediante práticas discursivas na sociedade podem sinalizar mudanças sociais. No evento discursivo, determinadas normas são alteradas, questionadas ou reafirmadas, por meio de ações transformadoras ou reprodutivas.

Trazendo para um contexto educacional, as práticas discursivas são fortemente introduzidas e criadas no ensino, e conseqüentemente, nos recursos didáticos para o ensino, sendo que textos em livros didáticos, que possuem significações sociais, podem causar mediante seu discurso mudanças nos (re)conhecimentos, ações e valores dos alunos. Nesse sentido

Isso significa que, embora haja constrangimentos sociais definidos pelos poderes causais de estruturas e práticas sociais, os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas. Desse modo, a importância do discurso na vida social transita entre a regulação e a transformação (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 46).

Desta forma, ainda em um contexto escolar, um professor, por mais que determinados discursos e práticas sociais o reprimam implicitamente, pode interagir com maior propriedade as relações sociais existentes de determinados discursos veiculados nos livros didáticos conforme a realidade de seus alunos.

Essa margem para exploração reflexiva de determinados discursos e suas respectivas práticas abrem a possibilidade de representação das diferentes relações e perspectivas de mundo dos indivíduos. Os diferentes discursos não somente representam o mundo, mas como também projetam modificações da realidade social conforme perspectivas particulares dos sujeitos ou grupos sociais.

As relações discursivas podem ocorrer de diferentes maneiras, se complementando ou divergindo, sendo característica das próprias relações de poder existentes em uma sociedade. As ações desses discursos existem conforme influências e contextos históricos em escalas e estabilidade, conforme Resende e Ramalho (2006) discorrem

Alguns discursos, em contextos sócio-históricos definidos, apresentam um alto grau de compartilhamento e repetição, podendo gerar muitas representações e participar de diferentes tipos de texto. A escala de atuação de um discurso também pode variar de representações localizadas globais, capazes de colonizar práticas a vida social, em boa parte do mundo (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 71).



Nesse sentido, um texto pode ser composto por diversos discursos, cooperando ou não, mediante relações dialógicas de harmonia ou polêmica, característica da interdiscursividade. A interdiscursividade e sua análise verifica como estão articulados em um texto determinados discursos (por meio de traços linguísticos, por exemplo), identificando as representações e suas perspectivas.

Outro ponto relevante é a *representação dos atores sociais*, indicando posicionamentos ideológicos em relação a eles próprios ou suas práticas sociais. Particularmente nesse ponto, representações identitárias e (inter)culturais de sujeitos ou comunidades sociais são colocadas em evidencia, podendo ser problemáticas ou não dependendo dos fatores de produção e consumo discursivo, uma vez que

As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. Determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72).

Nesse sentido, analisar determinadas representações em discursos podem ser importantes para desvelar ideologias em textos. Portanto, significados das palavras não são constituídos individualmente, mas são variações sociais construídas e contestadas na sociedade, envolvendo lutas históricas ideológicas, políticas entre outros.

Deste modo, a ACD torna-se importante para análise dos discursos existentes na sociedade, especialmente em estruturas sociais historicamente estabelecidas como locais de discussões de saber e representações sociais, como é a escola e suas ferramentas de ensino. É relevante a compreensão dos discursos consumidos pelos alunos e suas conexões com as realidades desses sujeitos sociais, tendo em vista possíveis transformações sociais.

### **3.3 Postulações metodológicas: a ADC e os tipos de significados do discurso**

A partir dos conceitos-chave da ADC, neste subtópico, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados neste trabalho para análise e discussão dos dados. Assim, iremos elucidar, inicialmente, as categorias de análise fundamentadas nas noções de significados oferecidas pela ADC em articulação com as **concepções multiculturais já apresentadas e**, posteriormente, situar o formato/tipo de pesquisa realizado.

### 3.3.1 A pesquisa em Linguística Aplicada e a ADC

Esta pesquisa situa-se no campo de investigações a Linguística Aplicada que abrange estudos com caráter qualitativo-interpretativista, em que se busca investigar problemáticas de uso da linguagem e de discurso socialmente relevantes e contextualizados para a elaboração de conhecimento útil aos sujeitos sociais em contexto, isto é, a questão não se trata de qualquer problema – definido teoricamente - mas de problemas com importância social suficiente para demandarem respostas teóricas que tragam proveitos às práticas sociais e aos seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida num sentido ecológico (ROJO, 2006; MOITA-LOPES, 2006, 2009).

A partir dessa abordagem qualitativa-interpretativista, pensamos assim como Moita-Lopes (1994) que as pesquisas em Ciências Sociais e Estudos da Linguagem “têm que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

### 3.3.2 Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se pelo levantamento dos dados de forma qualitativa, a partir da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), já que este trabalho trabalha com o campo de significações, motivos e valores apresentados a partir de representações culturais em materiais didáticos. Chizzotti (2006) aborda que a ciência e as pesquisas se desenvolveram por meio de um processo de investigação sistemática das explicações dos fatos ou de uma compreensão exaustiva da realidade. Assim sendo, este processo pode ser definido como um empenho constante de observações, análises e sínteses tendo como objetivo verificar possibilidades, deste modo, tornando um produto histórico.

Dessa maneira, o objetivo da análise documental é identificar, em documentos, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo que por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). A análise documental deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos se constitui elemento fundamental para a investigação

Segundo Lankshear e Knobel (2008), os estudos mais recentes que tomam por base a pesquisa qualitativa defendem que para o entendimento do mundo contemporâneo,

[...] precisamos concentrar-se nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 35).

Lankshear e Knobel (2008, p. 40) propõem também que a análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas, já que os documentos “informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola, etc. [...] (e) podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão”.

Nesses termos, documentos numa perspectiva interpretativista de pesquisa, conforme os autores, incluem:

- O potencial para fundamentar decisões presentes e futuras relacionadas à educação em geral, à Pedagogia dentro de uma área disciplinar específica ou entre disciplinas, além do desenvolvimento profissional de professores, de políticas educacionais, de grades curriculares, etc.;
- O potencial para proporcionar uma “leitura” ou relato do desenvolvimento de uma política, de um currículo, uma prática, um evento social ou outro fenômeno que cause algum impacto na educação (por exemplo, responsabilidade escolar, testes padronizados, recursos curriculares, novos planos de ensino);
- O potencial para proporcionar esclarecimentos contextuais e históricos de uma questão, evento, problema ou prática relevante para a educação [...] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 177-178).

Além disso, Lankshear e Knobel (2008) salientam que a análise documental deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e com o problema/objetivo de pesquisa apresentado, sendo que as pesquisas baseadas em documentos podem ter diferentes propósitos.

A respeito desses propósitos, os autores citam três amplos eixos norteadores para guiar o tipo de pesquisa de análise documental, a saber: a “pesquisa que constrói ‘interpretações’ para identificar ou construir significado”; a “pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura ‘normativa’ sobre uma questão” e, por fim, a “pesquisa que usa texto para promover achados substantivos sobre o mundo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105).

Ainda conforme Lankshear e Knobel (2008, p.55) os documentos incluem “trabalhos teóricos, relatos de ideias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais”, entre outros. Nesses documentos apresentados pelos autores, incluem os LDPs, por considerar assim como Lüdke e André (1986) que os documentos,

constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dada essa questão (fonte natural), as autoras consideram a pesquisa documental como um processo exaustivo de re(apresentar) a informação contida nos documentos. Essa abordagem de pesquisa usa documentos diversos, passíveis de leitura e de fácil acesso. Na próxima seção descrevo as categorias de análise a partir das bases teóricas já discutidas neste trabalho.

### 3.3.3 Os tipos de significados do discurso na ADC: categorias de análise

A ADC é uma perspectiva de análise desenvolvida para o estudo de diversas utilizações da linguagem nos processos de mudança social, isto é, devido ao caráter construtivo e constituinte do discurso em múltiplas relações sociais, posicionando os sujeitos em diversas formas.

Na área educacional, a ADC apresenta grandes possibilidades metodológicas para o estudo dos processos sociais existentes nesse contexto, uma vez que pontua compreender os problemas enfrentados pelos sujeitos no âmbito discursivo, que apresenta como subsídios para a superação de problemas sociais e engajamento em processos transformadores em suas próprias práticas sociais.

Dito isso, tomamos como arcabouço metodológico o *tripé significacional* da ADC (FAIRCLOUGH, 2003), que é derivado de um estreitamento de laços das postulações teórico-metodológicas da ADC juntamente com a Linguística Sistêmico-Funcional – doravante LSF – de Halliday.

A LSF vem de discussões da Linguística Crítica, influenciada pelos membros da escola de Frankfurt, trabalhos de Foucault e Gramsci (WODAK, 2001), como já explanado anteriormente, compreendendo a linguagem e sua relação social. A partir dessas influências, Halliday (1991) apresenta três macrofunções que agem simultaneamente em textos, ressaltando uma necessidade de estudos sobre os sistemas internos da língua sob a perspectiva das funções sociais.

As três macrofunções de linguagem apresentadas por Halliday são: *a função ideacional; a função interpessoal; e a função textual*. A primeira função, *ideacional*, tem um papel de representação de experiência, isto é, uma forma de reflexão da “realidade” na língua, no qual os enunciados estão relacionados a ações, eventos, estados e outros processos de atividade humana por meio de uma relação simbólica. Essa função aborda a expressão linguística do conteúdo ideacional situada em qualquer uso de linguagem, por conseguinte, os

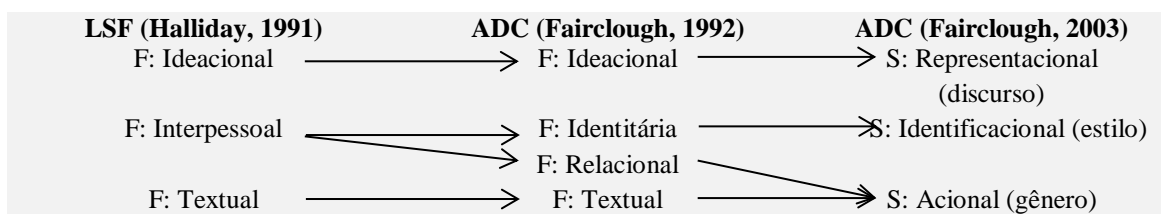
recursos ideacionais são empreendidos em sua potencialidade para expressar determinado conteúdo.

A segunda função, *interpessoal*, faz referência ao significado em relação ao processo de interação social, isto é, a língua como ação. Esta função de linguagem trata os usos da língua como expressão das relações sociais e pessoais, estando presente em todos os usos da linguagem, assemelhando-se a função ideacional. A terceira função, *textual*, analisa os aspectos semânticos, gramaticais e estruturais tendo em vista o fator funcional, uma vez que as seleções textuais estão ligadas aos contextos sociais de interação.

Essas três macrofunções de Halliday (1992) são inter-relacionadas. Nesse sentido, todo o enunciado é multifuncional, sendo assim, a linguagem caracterizada como funcionalmente complexa (RESENDE; RAMALHO, 2006). A partir do modelo de análise de discurso de Fairclough (2003), há uma primeira recontextualização da LSF, na qual o autor faz uma cisão da função interpessoal em duas funções separadas: a *função identitária* e a *função relacional*. A função identitária diz respeito às formas como são estabelecidas as identidades sociais no discurso, enquanto, a função relacional verifica como as relações sociais entre os participantes do discurso são “representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Nesse sentido, vemos o desenvolvimento dessa perspectiva multifuncional da linguagem, a partir de Resende e Ramalho (2006), no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Recontextualização da LSF na ADC.



**Fonte:** Resende e Ramalho (2006).

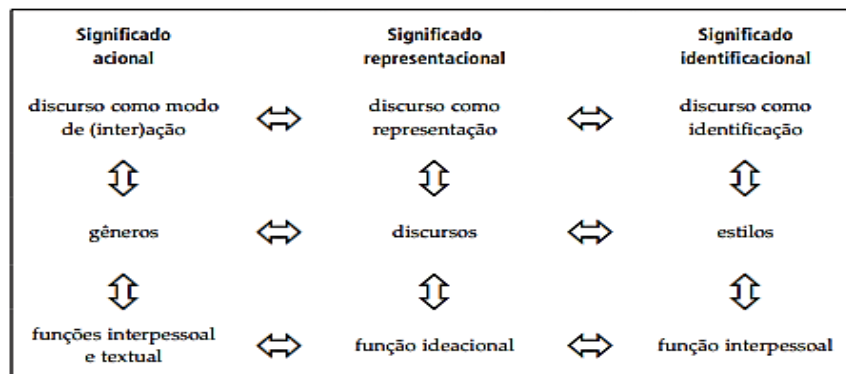
Essa primeira recontextualização de Fairclough é justificada pela importância do discurso na construção, reprodução, contestação e reconstituição das identidades, não contempladas nas funções da LSF de Halliday. Fairclough ressalta a importância da função identitária, segundo Resende e Ramalho (2006), devido o reflexo das relações de poder, reprodução e mudanças sociais conforme os modos de construção e categorização de identidades.

Fairclough (2003) faz uma segunda recontextualização, ampliando o diálogo da ADC e LSF, em um processo de articulação das macrofunções de Halliday, com as categorias de gênero, discurso e estilo. Nesse sentido, ao invés das funções de linguagem o autor opta por três principais tipos de significados.

Nessa recontextualização, Fairclough apresenta os três principais tipos de significados, nesse caso, categorias de análise deste trabalho: *o significado acional*; *o significado representacional*; e *o significado identificacional*. O autor operou essa articulação partindo não somente das macrofunções de Halliday, mas também com sua própria primeira modificação da teoria. A proposição desses significados enfatiza suas atuações de forma simultânea dentro de um dado enunciado. O discurso aparece de três formas principais nas práticas sociais: como modos de agir (gêneros), como modos de representar (discursos), e como modos de ser (estilos). Cada um desses modos faz referência a um tipo de significado.

Deste modo, o *significado acional* focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, estando ligado a gêneros discursivos diversos. O *significado representacional* enfatiza a representação de aspectos do mundo (físico, mental e social) em textos, relacionado assim, a discursos e à função ideacional. O significado identificacional se refere à construção e a negociação de identidades no discurso, deste modo, ligado à função identitária. Esse tripé significacional pode ser visto no quadro 3:

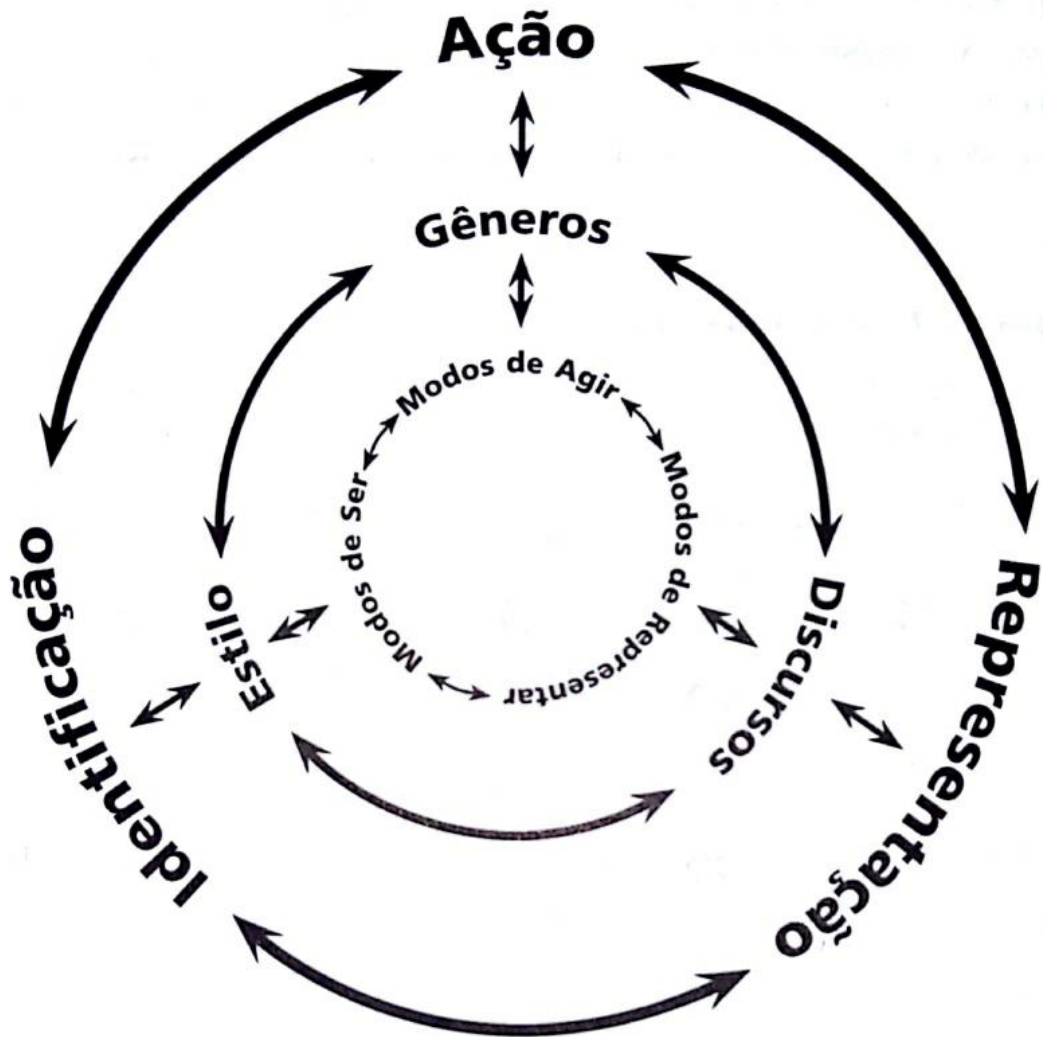
**Quadro 3:** O tripé significacional da obra de Fairclough (2003).



Fonte: Ottoni (2014).

Os elementos que constituem essa tríade faircloughiana fazem parte das categorias de análise deste trabalho, elementos nos quais estabelecem entre si uma relação dialética, isto é, cada um internaliza o outro (HARVEY, 2000) como acontecem nas práticas sociais. Essa relação dialética pode ser compreendida a partir dessa figura 2 de Ottoni (2007):

**Figura 2:** A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003).



Fonte: Ottoni (2007).

A partir dessas considerações a respeito dos significados do discurso na ADC como critérios de análise, podemos somar as concepções de sociedade multicultural de Candau (2008) para análise dos dados deste trabalho. Nesse sentido, em nível de ilustração, a quadro 3 orienta os segmentos de análise:

**Quadro 4:** Categorias de análise – Tipos de significados do discurso

<b>Tripé significacional de Fairclough (2003)</b>
Significado Acional
Significado Representacional
Significado Identificacional

**Fonte:** elaborado a partir de Fairclough (2003)

**Quadro 5:** Categorias de análise – Concepções de multiculturalismo

<b>Concepções de multiculturalismo de Candau (2008)</b>
Multiculturalismo Assimilacionista
Multiculturalismo Diferencialista
Multiculturalismo Interativo/intercultural

**Fonte:** Elaborado a partir de Candau (2008).

Dada as postulações necessárias para compreensão das categorias de análise, situaremos, na próxima seção, o corpus da pesquisa, bem como o recorte do objeto de análise utilizado neste trabalho.

### 3.3.4 Descrição do Corpus

Para a geração de dados – que se dará de forma primária – selecionamos uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio (fonte primária) que é **PORTUGUÊS LINGUAGENS**, dos autores William Roberto Cereja e Tereza Anália Cochar Magalhães, coleção tipo 2, editora Saraiva 9ª edição 2013. A escolha da coleção foi baseada em análise do PNLD 2014, sendo essa, de acordo com dados do FNDE, a obra mais distribuída no Brasil por componente curricular de Língua Portuguesa. Tais livros ultrapassaram a faixa de 1.000.000.00 de exemplares disponibilizados para as escolas, estando muito à frente da terceira coleção mais distribuída segundo os dados estatísticos de 2015 do PNLD disponibilizados no site do FNLD ([www.fnld.gov.br](http://www.fnld.gov.br)). A obra organiza-se em três volumes, de acordo com a ilustração gráfica, presente no quadro 6:



**Quadro 6:** Seleção da obra e sua descrição

<b>LIVRO SELECIONADO</b>	
	<p><b>PORTUGUÊS LINGUAGENS – VOLUME 1</b>  William Roberto Cereja;  Thereza Cochar Magalhães  9ª edição 2013 – Editora Moderna.</p>
<b>Apresentação/Descrição da obra de acordo com a resenha do PNLD (2014)</b>	
<p>A coleção está organizada em 3 volumes, livro do aluno e manual do professor. Cada Livro do Aluno (LA) possui 4 unidades organizadas por capítulos e apresenta 400 páginas. O critério de organização das 4 unidades é dado pela literatura, numa ordem cronológica, isto é, baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos de época tradicionalmente propostos. Enfatiza-se o ensino de teoria e história literária. Cada unidade traz capítulos designados como: “Literatura” (para o eixo da Literatura), “Produção de Texto” (para o eixo da Produção Oral e da Produção Escrita), “Língua: Uso e Reflexão” (para o eixo de Conhecimentos Linguísticos) e “Interpretação de Texto” (para o eixo da “Leitura” e para treinamento do ENEM e do vestibular). Além desses capítulos, ao final de todas as unidades, há duas seções à parte, que integram e sintetizam os conteúdos trabalhados ao longo dos capítulos. Uma é intitulada “Em dia com o ENEM e o Vestibular”, em que são apresentadas questões extraídas dos referidos exames, e a outra é nomeada “Vivências”, na qual há sempre um “Projeto”, cuja temática, identificada no “Sumário” e no corpo do livro, tem como proposta articular e promover a culminância de todos os conteúdos trabalhados nos diferentes eixos. No início de cada unidade, há sempre uma imagem relacionada ao tema que será abordado, seguida de uma contextualização verbal. Há também, nessa parte, duas seções intituladas “Vivências” e “Fique ligado! Pesquise!” que se distribuem em dois diferentes boxes. Na primeira seção, “Vivências”, cita-se o “Projeto”, que deverá ser desenvolvido ao final de todas as unidades. Exemplo: “Arte e ciência em revista. Produção, pela classe, de duas revistas digitais, uma literária e outra científica”. Já na segunda, “Fique ligado! Pesquise!”, encontram-se indicações de filmes, leituras, músicas, sites e locais que têm relação com os temas a serem abordados, buscando articulá-los com a própria literatura, com outras artes e com o contexto cultural atual. Cada volume apresenta, portanto, chamadas com verbos no modo imperativo, acompanhadas de uma sequência de títulos relativos às épocas e aos conteúdos estudados. Exemplo: “Assista”, “Leia”, “Ouça”, “Navegue” e “Visite”. Encontram-se, ainda, na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção, uma imagem ou um painel de imagens e versos ou fragmentos de textos em prosa, produzidos por autores representativos das escolas literárias que serão estudadas. Desse modo, na primeira unidade do volume 1, por exemplo, em que são trabalhados conteúdos referentes ao Barroco, há fragmentos de um poema de Gregório de Matos. Já na primeira unidade do volume 2, que trata da “História Social do Romantismo. A Poesia”, tem-se o poema “Canção do violeiro”, de Castro Alves e, na primeira unidade do volume 3, que explora o tema “História Social do Modernismo”, encontram-se fragmentos de textos de diferentes autores modernistas. No Manual do Professor, as respostas e comentários das atividades aparecem logo após as perguntas no Livro do</p>	

Aluno. Em um encarte, no final do livro, apresentam-se “Sumário”, “Introdução” e uma seção referente ao projeto pedagógico da obra, que se divide em quatro subseções em todos os três volumes: “Educação para cidadania”, “Contextualização”, “Interdisciplinaridade” e “Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade”. Em seguida, encontra-se a seção referente à “Metodologia”, a qual se subdivide em seções e subseções que se destinam a explicar como a obra se organiza do ponto de vista metodológico. São elas: “Articulação dos eixos da disciplina”, “Literatura”, “Outras literaturas e outras linguagens”, “Literaturas africanas de língua portuguesa”, “Interpretação de texto”, “Produção de texto”, “Outros procedimentos didáticos”, “O jornal na sala de aula”, “Uma experiência com jornal”, “Avaliação da produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”. Na sequência, tem-se a seção intitulada “A estrutura da obra”, que se subdivide em “As unidades”, “Aberturas de unidade”, “Em dia com o Enem e o vestibular”, “Os capítulos”, “Literatura”, “Interpretação de texto”, “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”, “Vivências”. Depois, há “Sugestões de estratégias”, as quais se subdividem nas seguintes seções: “Para as aberturas de unidade” e “Para os capítulos”, em que são dadas sugestões bem gerais para o trabalho com “Literatura”, “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”, “Vivências” e sugestões específicas para cada volume. Por último, encontram-se “Sugestões de leitura extraclasse e de filmes”, seguidas de “Roteiros de leitura e análise” específicas, também, para cada volume.

Para delimitação da análise, selecionamos apenas um volume, no caso o volume 1. Assim, o livro *Português Linguagem 1º ano*, assim como os demais volumes, apresenta eixos interligados pela leitura com proposições direcionadas para a formação do aluno para a cidadania. Além de estratégias que visam práticas cidadãs, os gêneros textuais existentes no livro possibilitam, segundo o Guia PNLD (2014, p. 54), reflexões críticas sobre questões contemporâneas na sociedade, dentre elas a questões relacionadas à interculturalidade.

A obra apresenta importantes reflexões tendo em vista o funcionamento da língua e linguagem, especialmente, sobre a literatura e conhecimentos linguísticos. Contudo, no geral, é visualizada primeiramente a transmissão de conhecimentos antes da reflexão. A exposição de informações literárias juntamente com aspectos históricos e estilos da época é visível no livro, enquanto no âmbito linguístico enfatiza a gramática normativa.

A literatura trabalhada no livro está fundamentada numa perspectiva histórica e evolutiva dos acontecimentos literários, inclinados para uma *história social*, que incluindo textos fragmentados e completos de movimentos literários do Brasil, Portugal e África, com predomínio dos dois primeiros.

A leitura e seu respectivo ensino na obra procuram articulações com diversos ramos, sendo que, quatro unidades do livro (e também dos demais livros da coleção) possuem um capítulo que sistematiza um gênero específico tendo em vista a sua produção e uma função de uso social. Nos capítulos destinados a literatura, a leitura é colocada como uma seção que, por meio de perguntas, exploram os conteúdos e a compreensão do texto. A

reflexão pela leitura é evidenciada especificamente nos capítulos denominados *Língua: uso e reflexão*, seja para retomar uma compreensão acerca do conteúdo ou para uma reflexão ampla sobre um tópico o conteúdo.

As atividades relacionadas com a produção de textos escritos e a oralidade contemplam no geral suas respectivas práticas no universo social. Nesse sentido, existe a procura de contribuir no desenvolvimento da proficiência nesses eixos, conforme os gêneros trabalhados e suas possíveis demandas sociais de uso, nos quais são enfatizados nos segmentos do livro *Projetos e Vivências*.

Por fim, os conhecimentos linguísticos expõem duas vertentes: o tratamento de determinados conteúdos de forma reflexiva e crítica; e conteúdos trabalhados no ponto de vista da gramática normativa que recebem um tratamento transmissivo. A complexidade dos assuntos se apresenta de forma gradativa no livro, os quais trazem questões do ENEM e vestibulares. A abordagem diferenciada do livro se dá pela seção *Semântica e discurso* que trata os conteúdos de uma maneira mais ampla.

Nesse sentido, apresentamos no quadro 7, os textos e conteúdos selecionados e analisados do livro Português Linguagens Volume 1, que compõem o corpus de análise e propiciaram discussões e reflexões acerca de representações identitário-interculturais nesse volume:

**Quadro 7-** Conteúdos selecionados do livro Português Linguagens Volume 1

CONTEÚDO	PÁG.	UNIDADE	CAPÍTULO	TÓPICO TEMÁTICO	SUBTÓPICO TEMÁTICO	ITEM
“Grito Negro” de José Caveirinha	21-22	A literatura na baixa idade média	O que é literatura?	A literatura e suas funções	Literatura: o encontro do individual com o social	Leitura
“Aos poetas clássicos” de Patativa do Assaré	78-79	A literatura na baixa idade média	As variedades linguísticas	Construindo o conceito		Língua: uso e reflexão
“Pisaste um dia a terra descalça” de Xanana Gusmão	81	A literatura na baixa idade média	As variedades linguísticas	Conceituando	Dialetos e registros	Língua: uso e reflexão
Anúncio interativo	110-111	A literatura na baixa idade média	Figuras de linguagem	As figuras de linguagem na construção do texto		Língua: uso e reflexão
Fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha e cartum de Marcos Müller	201-202	A história social do classicismo	O Quinhentismo no Brasil	A literatura da informação		Leitura

A escolha desses conteúdos citados no quadro acima foi conforme os objetivos discorridos neste trabalho, seja pela relevância discursiva/representativa dos textos, seja pela representação identitária-cultural apresentadas no livro didático.

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS - REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A partir da descrição do corpus para análise de dados deste trabalho, apresentada anteriormente, objetiva-se por meio de visão crítico-reflexivo, investigar modos de representação identitária (identidades culturais) e de interculturalidades presentes em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio aprovadas pelo PNLD 2015, mais especificamente o volume 1 (1º ano).

Nesse sentido, neste capítulo são apresentadas as análises feitas em relação ao corpus selecionado. Para isso, lançamos mão dos tipos de significação do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e das concepções de multiculturalismo de Candau (2008). Nas seções que seguem iniciaremos as análises dos dados. A análise está organizada de acordo com os excertos e distribuída em subseções de acordo com cada categoria para melhor compreensão.

### **4.1 Representação identitário-cultural e seu significado discursivo e multicultural do poema – “Grito Negro”, de José Caveirinha**

O recorte inicial de análise é o texto “*Grito Negro*”, do escritor africano *José Caveirinha*. A poesia, localizada na página 21, está presente no primeiro capítulo do livro didático que aborda conceitos introdutórios sobre a literatura em geral, sobretudo suas funções que interligam o indivíduo com a sociedade.

Ao fazer um tópico temático sobre as funções da literatura, os autores do livro didático apresentam como subtópico “Literatura: o encontro do individual com o social”, que propõem no início de sua discussão o papel da literatura como um reflexo humano e social, sendo usado como exemplo o texto literário de José Caveirinha, conforme figura 3:

**Figura 3:** “Grito Negro”, de José Caveirinha

## Literatura: o encontro do individual com o social

Segundo o escritor Guimarães Rosa, literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano. Isso quer dizer que a literatura, entre outras coisas, é também a expressão das emoções e reflexões do ser humano.

Leia, a seguir, um poema do escritor africano José Craveirinha.

### LEITURA



**alcatrão:** um dos componentes do carvão  
**motriz:** que se move ou faz mover alguma coisa.

### Grito negro

Eu sou carvão!  
E tu arrancas-me brutalmente do chão  
e fazes-me tua mina, patrão.  
Eu sou carvão!  
e tu acendes-me, patrão  
para te servir eternamente como força motriz  
mas eternamente não, patrão.  
Eu sou carvão  
e tenho que arder, sim  
e queimar tudo com a força da minha combustão.  
Eu sou carvão  
tenho que arder na exploração  
arder até às cinzas da maldição  
arder vivo como alcatrão, meu irmão  
até não ser mais a tua mina, patrão.  
Eu sou carvão  
Tenho que arder  
queimar tudo com o fogo da minha combustão.  
Sim!  
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In Mário de Andrade, org. *Antologia temática de poesia africana*  
3. ed Lisboa: Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1980 v. 1 p. 180)

- O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.
  - Qual é o tema do poema lido?
  - O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais?
- Os poemas geralmente utilizam uma **linguagem plurissignificativa**, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de *carvão*. Que sentidos têm as palavras *carvão* e *mina* no contexto?

### Eu lírico: a voz do poema

Chamamos de *eu lírico*, *eu poético* ou simplesmente *sujeito* à pessoa que fala no poema.

Nem sempre a voz do eu lírico corresponde à do escritor. Em várias canções de Chico Buarque, por exemplo, o eu lírico é feminino. Veja um trecho da canção “Ana de Amsterdam”:

Eu cruzei um oceano  
Na esperança de casar  
Fiz mil bocas pra Solano  
Fui beijada por Gaspar

Conforme Fairclough (2001, 2003), o discurso atua como uma forma de interação no contexto social, e apresenta consigo construções e representações sociais influenciadas historicamente. As formas de atuação do discurso possuem um papel fundamental de significação do mundo, expondo ideias, pensamentos e relações de poder.

Nesse sentido, a análise dos tipos de significados inicia pela implicação da prática discursiva na prática social como um modo de agir em relação ao mundo. A interação com o mundo, a partir do *significado acional* (FAIRCLOUGH, 2003), tendo em vista uma representação identitária-cultural, que ocorre pela expressão do indivíduo em relação a sua realidade social simbolizada pelo poema “*Grito Negro*”.

Neste caso, é problematizada pelo poema a relação negro-patrão, sendo possível notar uma forma de representação da ação – *a realidade passada pelo negro escravizado e sua relação de dominado com o patrão* - deste modo, sendo evidenciado o *significado representacional*.

A representação e seu significado estão inseridos no item “leitura” (proposta didática do livro) que permite uma compreensão por parte do leitor do sentimento do negro (individual) em relação a sua condição de dominado (social), isto é, um modo de representação de aspectos do mundo significados pelos atores sociais para manter relações de poder. Deste modo, evidenciam-se relações ideológicas de poder, uma vez que, as “maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72).

Podemos considerar também, a partir de Fairclough (2003), o discurso como significação da realidade social, evidenciado pelo poema, em paralelo com a reflexão crítica social dos leitores (alunos) que podem ser instigados por uma “capacidade de refletir sobre fatos de língua e linguagem [...]” (GUIA PNLD, 2014, p. 8), que são visualizadas pela questão 1 (a-b) do item “leitura”.

Nesse sentido, seria possível uma problematização por meio do poema sobre relações ideológicas de poder a partir de uma representação individual acerca da sua realidade social, ligado com objetivos didáticos de leitura e compreensão de texto. Isso leva a compreender a construção de significados do discurso, isto é, uma linguagem plurissignificativa sobre a questão identitária sobre o negro (significado identificacional) e sua expressão representativa social.

No que tange à perspectiva multicultural, o poema juntamente com os conteúdos e atividades permitem uma compreensão por parte dos consumidores discursivos dos

mecanismos de relações de poder entorno das manifestações culturais. Nesse sentido, poderemos tratar de uma abordagem intercultural (*multiculturalismo interativo/cultural*), pois é possível identificar e reconhecer uma relação cultural de poder historicamente situada, uma vez que

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2008, p. 51)

Nesse sentido, a abordagem feita pelo livro didático permite uma reflexão crítica dos leitores da representação cultural em seu sentido histórico. A questão 4 (quatro) sobre o poema reforça, além do objetivo inicial citado do tópico temático do capítulo – literatura e suas funções – uma recriação (ressignificação) da realidade social e cultural em que eram submetidos os negros em Moçambique, conforme a figura 4:

**Figura 4:** Questão 4 (quatro) do poema “*Grito Negro*”, de José Caveirinha

4. O poema de Craveirinha, além de expressar os sentimentos e as ideias do eu lírico, é também uma recriação da realidade. Por meio dessa recriação o poeta denuncia as condições de vida a que eram submetidos os negros em Moçambique antes do processo de independência. Na sua opinião, a literatura pode contribuir para transformar a realidade concreta? Explique.

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 21. (2013)

Assim, a questão questiona o leitor da capacidade da literatura em modificar a realidade, assim como a ADC apresenta o discurso como um transformador e *ressignificador* de determinada realidade social. Em um plano multicultural interativo, o poema e suas respectivas questões reconhecem uma manifestação cultural historicamente situada, por conseguinte, não desvincula “as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo” (CANDAUI, 2008, p. 51) derivado dessas relações de poder.

Portanto, além de reconhecer a representação identitário-cultural, a questão permite a compreensão dessa manifestação cultural em processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução (CANDAUI, 2008), isto é, reconhecendo suas raízes históricas, problemáticas sociais, relações de poder influentes.




## 4.2 Representação identitário-cultural e seu significado discursivo e multicultural do poema – “Aos poetas clássicos” de Patativa do Assaré

O segundo recorte de análise é o poema “Aos poetas clássicos”, do poeta cearense Patativa do Assaré. O texto, situado na página 78 do livro *Português Linguagens*, inicia o sétimo capítulo que foca nas variedades linguísticas da língua portuguesa, neste caso especificamente as variações regionais brasileiras.

A apresentação do poema situa-se no tópico temático “Construindo o conceito”, que faz parte do item didático “Língua: uso e reflexão”, o qual trabalha com o eixo de conhecimentos linguísticos (GUIA PNLD, 2014, p. 56). A abordagem acerca das variedades linguísticas é reforçada por recursos multimodais (GOMES, 2017) distribuídos na página, como uma breve descrição do autor do poema e uma fotografia ilustrativa, conforme figura 5:

**Figura 5:** “Aos poetas clássicos” de Patativa do Assaré



**LÍNGUA: USO E REFLEXÃO**

Deifim Martins/Pulsar Imagens

**CAPÍTULO 7**

**As variedades linguísticas**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia este texto, de Patativa do Assaré:

**Aos poetas clássicos**

Poetas niversitário,  
Poetas de Cademia,  
De rico vocabulário  
Cheio de mitologia;  
Se a gente canta o que pensa,  
Eu quero pedir licença,  
Pois mesmo sem português  
Neste livrinho apresento  
O prazer e o sofrimento  
De um poeta camponês.

Eu nasci aqui no mato,  
Vivi sempre a trabaiá,  
Neste meu pobre recato,  
Eu não pude estudá  
No verdô de minha idade,  
Só tive a felicidade  
De dá um pequeno insaio

In dois livro do iscritô,  
O famoso professô  
Filisberto de Carvaio.

No premêro livro havia  
Belas figuras na capa,  
E no comoço se lia:  
A pá — O dedo do Papa,  
Papa, pia, dedo, dado,  
Pua, o pote de melado,  
Dá-me o dado, a fera é má  
E tantas coisa bonita,  
Qui o meu coração parpita  
Quando eu pego a recordá.

[...]

([www.releituras.com/patativa\\_poetclassicos.asp](http://www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp))

**Quem foi Patativa do Assaré?**

Antônio Gonçalves da Silva, conhecido como Patativa do Assaré (1909-2002), nasceu em Assaré e se tornou um conhecido poeta popular na região do Cariri, interior do Ceará.

Apesar da pouca escolaridade e da cegueira resultante de uma doença, Patativa guardou, até o final da vida, todos os seus poemas na memória.

Publicou vários livros, porém as gravações em disco e vídeo é que dão uma noção mais completa da expressividade do poeta, que inclui, além das palavras, entonações, pausas, gestos, etc.

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 78. (2013)

Uma produção discursiva, segundo Fairclough (2001), envolve uma prática discursiva fundamentada em práticas sociais. Nesse caso, a explicação do processo sociocognitivo perpassa pelo apontamento dos *recursos sociais* envolvidos, e consequente, as *ordens do discurso* que fundamentam essa produção.

Nesse sentido, as ordens discursivas são compreendidas pelos tipos de significados existentes no poema e recursos didáticos derivados. O *significado acional* ocorre pela relação do texto como gênero discursivo (o poema *Aos poetas clássicos*) com as *variações linguísticas* exaltadas por Assaré no poema.

As variações linguísticas trabalhadas em cima do poema de Assaré enfatiza uma representação identitário-cultural dos aspectos de mundos vividos e significados por Assaré. A configuração dessas representações é visualizada diretamente no poema, por conseguinte, nos recursos didáticos acerca do mesmo, como na descrição de “*Quem foi Patativa do Assaré?*” que apresenta o contexto social determinante na produção discursiva do poema.

Neste caso, são compreendidas representações linguísticas regionais, ou seja, variedades linguísticas populares do interior cearense isto é, uma significação de mundo (FAIRCLOUGH, 2001). As representações discursivas (*significado representacional*) e suas significações sociais apresentam “liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.46).

Isso significa uma importância social do poema e sua representatividade como recurso didático, que apresenta ações e valores para o leitor, a partir da identidade do eu-poético. Nesse sentido, o *significado identificacional* é estabelecido pela representação da identidade popular no poema, ou seja, uma representação identitário-cultural em meio uma relação de poder entre “poetas clássicos” (*Poetas niversitário/Poetas de Cademia*) e um *poeta popular da região do Cariri*.

Essa representação remete a perspectiva multicultural em duas vertentes, a primeira isolada somente no texto poético, e a segunda relacionada ao objetivo temática citado no início da análise, isto é, o eixo linguístico “Língua: uso e reflexão”. O texto poético em si apresenta características do *Multiculturalismo Interativo (intercultural)*, o qual “não fixa as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAU, 2008, p. 51).

A evidenciação das variedades linguísticas no poema apresenta uma dinâmica social prescritiva, que associa com o significado acional de Fairclough (2003) de intervir e transformar. Assinala-se, então, uma característica de representação identitária-cultural, sem omitir desigualdades sociais.

Contudo, a essência discursiva do poema é ofuscada conforme as demandas didáticas por meio dos exercícios, isto é, a absorção dos conhecimentos linguísticos do item didático supracitado. Os exercícios do texto poético, segundo a figura 6, direcionam a compreensão das representações culturais para uma abordagem meramente descritiva.

**Figura 6:** Exercícios do poema “*Aos poetas clássicos*” de Patativa do Assaré

1. O poema caracteriza um jeito de falar típico de um contexto brasileiro específico, mencionado no próprio texto.
  - a) Qual é esse contexto e qual termo do poema nos remete a ele?
  - b) Quais recursos são utilizados no poema para caracterizar a fala típica desse universo? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
  - c) O título do poema é “Aos poetas clássicos”. Qual relação se pode estabelecer entre esse título e o que o eu lírico diz em seus versos?
  - d) Reescreva os termos abaixo, extraídos do texto, de acordo com a norma-padrão da língua.
 

• trabaíá	• insaio
• tantas coisa bonita	• parpita
  - e) Na sua opinião, por se tratar de um texto literário, esse poema deveria ter passado por uma revisão antes de ser publicado, a fim de que sua ortografia e sua linguagem fossem adequadas à norma-padrão? Por quê?
2. Nem todos os termos que, no texto, estão grafados em desacordo com a ortografia padrão são exclusivos da fala do universo rural. Dê exemplos de termos que:
  - a) são empregados também no universo urbano, em geral por pessoas menos escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema;
  - b) são empregados também no universo urbano, mesmo por pessoas escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema.
3. Na terceira estrofe há referência a um livro que o eu lírico lia quando criança e no qual estava escrito, entre outras frases: “Dá-me o dado”.
  - a) Essa é uma construção padrão proposta pela gramática normativa, mas pouco comum na fala dos brasileiros, mesmo os escolarizados. Que forma essa construção normalmente tomaria na fala dos brasileiros?
  - b) Discuta com os colegas e com o professor as seguintes questões:
    - A língua portuguesa é uma só? Se não, de que dependem suas variações?
    - O uso da língua pode gerar preconceito? Por quê?

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 79. (2013)

Os exercícios apresentam em geral uma característica notória do *Multiculturalismo assimilacionista*, ou seja, o reconhecimento “de que vivemos uma sociedade multicultural, no sentido descritivo” (CANDAUI, 2008, p. 50). Apesar da significação de mundo popular existente no texto, as explorações por parte das questões subjacentes ao texto pouco abrem espaço para uma reflexão crítica por parte dos leitores em potências – alunos (como visualizada na questão 3-b).

É evidenciado que nem todos têm as mesmas oportunidades, um acesso a ambientes clássicos de estudo (escola/universidade) e que mesmo assim podem expressar sua realidade social por meio de expressões poéticas. Entretanto, o reconhecimento de determinada realidade e cultura é restrito quando os exercícios 1 (a-e) direcionam a compreensão do texto para um viés descritivo, seja para apontar recursos da língua até a reescrita de variedades linguísticas situadas no poema.

Portanto, a existência de um favorecimento para a integração dessa representação cultural é sobreposta nos objetivos didáticos em detrimento de uma norma padrão linguística, sendo assim, conforme Candau (2008), uma incorporação à cultura hegemônica. A prática discursiva existente no texto acaba, no livro didático, restrita ao caráter monocultural presente em sua dinâmica.

### **4.3 Representação identitário-cultural e seu significado discursivo e multicultural do Poema – “*Pisaste um dia a terra descalça*”, de *Xanana Gusmão***

O terceiro recorte de análise é o texto “*Pisaste um dia a terra descalça*”, de *Xanana Gusmão*, poeta timorense. Esse texto, presente na página 81 do livro, está vinculado a um capítulo que trata a respeito de variação linguística, especialmente sobre dialetos e registros. Na parte inicial da página, os autores do livro apresentam a conceituação do que são dialetos e registros, evidenciando como a variação linguística é marcada na língua a partir de algumas expressões.

Para dar suporte a essa explicação, Cereja e Magalhães (2013) lançam mão do poema supracitado, mostrando como o poeta, apesar de ter escrito o texto em língua portuguesa, apresenta variação territorial a partir da escrita de vocábulos da língua Tétum, língua essa nativa timorense, conforme figura 7:

**Figura 7: “Pisaste um dia a terra descalça” de Xanana Gusmão**

O uso de palavras e expressões como “estamos ligados”, “é isso”, “cara”, “mô feliz”, “10 paus”, ao mesmo tempo que torna o diálogo mais informal, aproxima os interlocutores e os faz sentir-se parte integrante de um mesmo grupo social.

## DIALETOS E REGISTROS

Há dois tipos básicos de variação linguística: os dialetos e os registros.

Os **dialetos** são variedades originadas das diferenças de região ou território, de idade, de sexo, de classes ou grupos sociais e da própria evolução histórica da língua. Nos poemas medievais, que você começou a estudar a partir da página 63, temos exemplos de variação histórica. Já no texto que segue, escrito pelo poeta Xanana Gusmão, do Timor Leste (Oceania), temos um exemplo de variação territorial, já que o poema, apesar de ter sido escrito em língua portuguesa, apresenta também vocábulos do tétum, língua nativa timorense.

### Poema

Pisaste um dia a terra descalça  
do “bua” e do “malus”,  
paraste um dia à sombra da casa alta  
estranhando o “tuaka”  
e reparaste no seu dono  
cobrindo com a nudez do seu “hakfolik”  
a campa dos antepassados.

Miraste o seu suor tórrido  
lavando as faces do seu rosto sujo;  
ouveste ainda o seu “hamulak”  
entoando em “tais” do seu “lulik”  
e respeitaste o “manuaten”  
[...]

(Revista do Centro de Estudos Portugueses. São Paulo: Universidade de São Paulo, nº 1, p. 43-44, 1998. Glossário de Nery Nice Biancalana Reiner.)



Amin Katz/Photographer's Choice/Getty Images

**bua:** grão de areca (para mascar).

**hakfolik:** pano atado à cintura para tapar as partes pudendas.

**hamulak:** prece, oração.

**lulik:** sagrado.

**manuaten:** figado de galo (o galo de combate é um ani-

mal de grande estimação; é símbolo de coragem e de luta).

**malus:** folha de betel, uma planta trepadeira (para mascar).

**tais:** pano com que o timorense se veste, enrolando-o como se fosse uma saia.

**tuaka:** aguardente local.

Tratando da chegada do colonizador ao Timor Leste e do choque de culturas advindo da colonização, o poeta cria o poema com uma variação de língua portuguesa que só é possível e só faz sentido em seu país.

Os **registros** são variações que ocorrem de acordo com o grau de formalismo existente na situação. A mesma pessoa pode ser menos ou mais formal em sua linguagem, dependendo dos objetivos que tem, das situações de comunicação em que se encontra e das diferentes esferas da sociedade nas quais circula.

LÍNGUA:  
USO E REFLEXÃO

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 81. (2013)

81

Considerando que a ADC é uma perspectiva teórico-metodológica, conforme argumenta Fairclough (2001, 2003), que tende a criar modos de analisar discursos/semioses dentro de análise mais amplas do processo social, passamos agora, depois da descrição do primeiro corpus, para análise dos tipos de significações do discurso.

Analisar o uso do discurso como prática social implica dizer que esse uso se configura como um modo de agir, isto é, de ação sob o mundo e de interagir em eventos sociais, de letramentos diversos e também de domínio sobre as pessoas. Nesse sentido,

conforme defende Fairclough (2003, p. 65) os gêneros constituem “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

Nesse sentido, no que diz respeito ao modo de agir, para nós, em relação à temática em questão tratada neste trabalho – representações de identitário-cultural em livros didáticos - os autores da obra, conforme figura 5, façam mão de um exemplar textual no qual o *significado acional* (FAIRCLOUGH, 2003) focaliza o texto como modo de ação que visa questionar relações sociais, especialmente de poder, isto é, o poema do escritor timorense retrata a relação de dominação do colonizador em relação ao colonizado e problematiza essa dominação.

Além disso, no texto em questão – o poema - podemos perceber ser possível a realização de uma análise (discussão didática com os alunos) sobre as formas do discurso funcionar como um modo de representar a ação - *questionamento sobre a dominação tanto linguística quanto identitário-cultural que o povo de Timor Leste sofreu durante décadas* - neste caso evidenciamos o *significado representacional*, sendo que esse tipo de significado conduz à compreensão de discursos como modos de representação de aspectos do mundo empreendidos pelos atores sociais. Ou seja,

os discursos podem funcionar como formas de representar os aspectos do mundo - os processos, relações e estruturas do mundo material, o "mundo mental" de pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de forma diferente, por isso estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas sobre o mundo, e estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm para com o mundo, que por sua vez depende de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e as relações sociais que travam com pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Pelo que é proposto por Fairclough (2003) podemos considerar que os discursos, segundo a visão da ADC, tanto são espaço de representação do mundo concreto, como fornecem ocasião para a intervenção sobre este mundo, para a projeção de diferentes “realidades” ou projetos de mudança do mundo. Nesse sentido, seria possível que na referida unidade didática do livro, e nesse caso os autores, pudessem problematizar o que o poema traz – no caso a relações ideológicas entre um sujeito colonizador e dominador (Portugal) e os sujeitos colonizados situados discursivo e ideologicamente em lugares opostos (o povo de Timor Leste).

Todavia, a unidade didática – Dialetos e Registros – dá vazão apenas a discussão sobre variação linguística, restringido a totalidade da questão didática que poderia tratar sobre a representação identitário-cultural a partir do gênero poema, bem como possibilitar a

desmistificação de discursos totalizantes e hegemônicos como os quais os alunos têm contato cotidianamente, quer seja de dominação de povos sobre outros, quer seja em relação a aspectos de gêneros.

A partir de ações didáticas também seria possível discutir a representação identitário-cultural com base na relação multissemiótica (GOMES, 2017) que envolve esse texto, já que há tanto imagem quanto texto verbal escrito que contribuem para a construção de significados do discurso que envolvem esse poema, sendo possível, portanto, a discussão sobre a questão identitária (significado identificacional) a partir de aspectos que retratam a identidade do povo timorense.

Nesse caso, seria ainda apresentar ao aluno questionamentos sobre a cultura de Timor Leste como marca de identidade desses povos, no que diz respeito às palavras que aparecem no poema peculiar do idioma Tétum, bem como seria possível também verificar a percepção dos alunos a respeito da comparação de diferenças entre a cultura deles (brasileira) em relação à cultura dos timorenses, já que

o significado identificacional está ligado não apenas às identidades, mas também à identificação de outrem, o que enfatiza a relação entre identificação e relações sociais. A relação entre discursos e estilos é dialética, uma relação de interiorização. Isso significa que discursos são inculcados em estilos: modos de representar realidades sociais implicam modos de (se) identificar face a essas realidades (RESENDE, 2009, p. 40).

Entretanto, na unidade didática em questão apenas destaca-que, depois do poema, conforme figura 4, a um parágrafo no qual se fala da questão do choque cultural na relação colonizador e colonizado, o que não permite uma discussão consistente a respeito da constituição identitário-cultural, que poderia ser, se não tema central didático, pelo menos secundário e que oferecesse margem, em sala de aula, para um debate sobre cultural diferentes.

Neste caso, a partir da perspectiva multicultural, desde a apresentação do tema central destacado “dialetos e registros”, evidencia-se um multiculturalismo assimilacionista, isto é, o reconhecimento de variadas culturas, porém limitadas ao caráter descritivo em sua representação no livro didático.

A representação cultural está apresentada pelos dialetos da língua nativa localizados no poema, que é classificado no seu texto introdutório somente como uma variação geográfica da língua portuguesa. Os vocábulos da língua timorense “Tétum” representados no poema escrito em português são discorridos após poema como um choque de culturas advindo da colonização.

Candau (2008) pontua que uma política assimilacionista, neste caso, uma representação identitária cultural, favorece uma integração social desde que seja incorporada a uma cultura hegemônica. No caso, as abordagens feitas acerca do poema assimilam uma *variante cultural* em detrimento de uma língua base, sem levar em consideração uma reflexão crítica acerca do cunho valorativo identitário representado pelo poema.

Nesse sentido, o potencial discursivo identitário do poema - ora representacional (pelas marcas da língua Tétum), ora identificacional (identificar como uma variante geográfica da língua portuguesa) - abre “a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p.50), isto é, uma exposição do poema no texto que não apresenta mecanismos reflexivos acerca do *choque cultural*, que é limitado ao aspecto descritivo cultural, tendo em vista um caráter exemplar do subtópico temático *dialetos e registros*.

#### 4.4 Representação identitário-cultural e seu significado discursivo e multicultural de um Anúncio interativo

O quarto recorte de análise é um anúncio interativo da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que foi vencedora da categoria “Criação em Revista – Opinião do Leitor” do *Prêmio Abril de Publicidade* de 2008, uma referência para os profissionais da área de propaganda no Brasil.

A criatividade do anúncio foi fundamental para a conquista do prêmio, pois ao folhear a revista, o leitor se depara com duas mãos negras algemadas. Estas algemas estão ligadas a uma corrente que unem as páginas, que não permite que a revista fique totalmente aberta. Portanto, o leitor deve forçar a revista a abrir e ver o título, conforme figura 8:

**Figura 8:** Anúncio interativo da OIT (2007)



Fonte: [www.oitbrasil.org.br](http://www.oitbrasil.org.br)



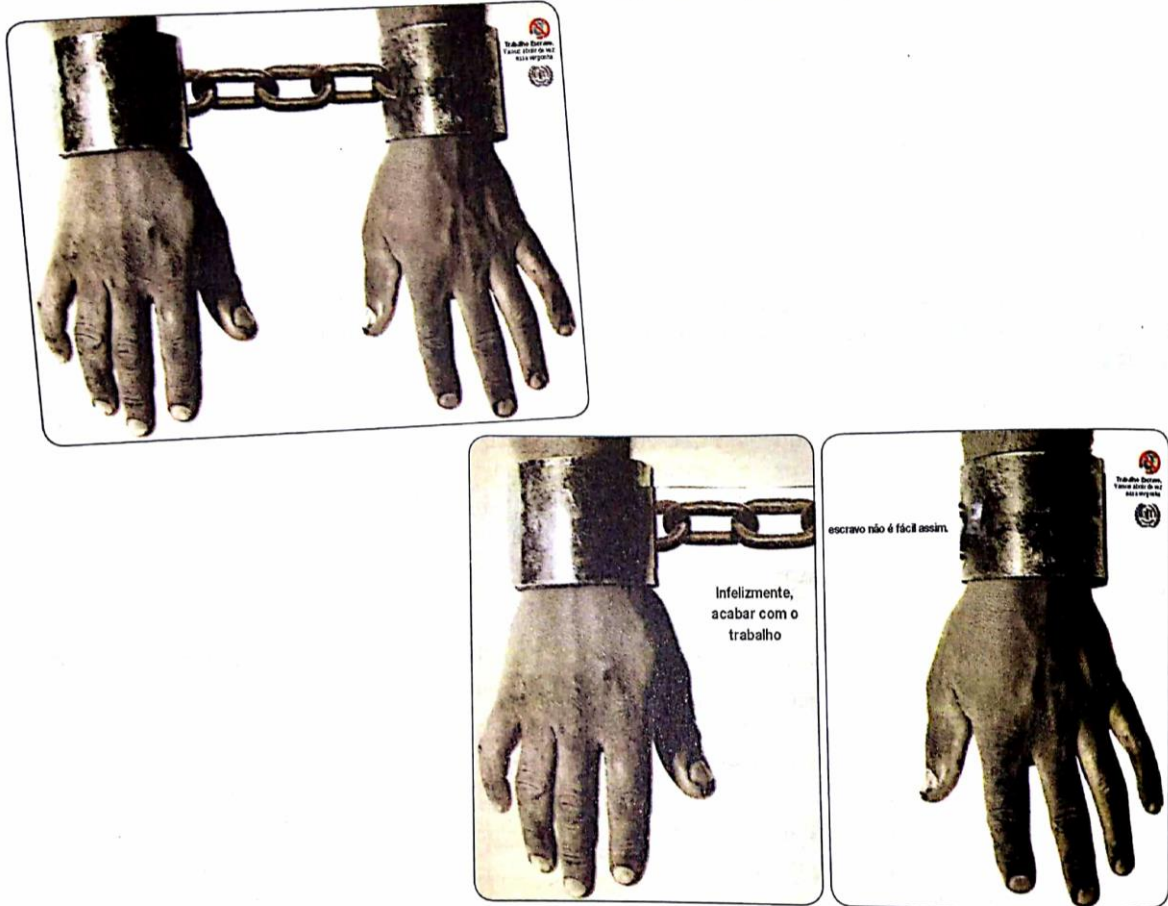
A forma simples e criativa usada no anúncio, juntamente com o título “*Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim*”, e a assinatura do anúncio “*Trabalho escravo. Vamos abolir de vez essa vergonha*”, apresenta uma rica reflexão social por meio de uma figura de linguagem, fundamental para sua problematização no nono capítulo do livro *Português Linguagens*.

O anúncio está situado no tópico temático “As figuras de linguagem na construção do texto”, na página 110-111, o qual também possui exercícios de compreensão de texto, conforme figura 9 e 10:

**Figura 9:** Anúncio interativo da OIT (2007) situado no livro *Português Linguagens*

### AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O anúncio a seguir, no contexto original de sua publicação, era interativo. Para ser lido na íntegra, era necessário que o leitor destacasse parte dele. Primeiramente ele via apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, via o anúncio completo, com texto e imagem. Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.



**Figura 10:** Exercícios do Anúncio interativo da OIT (2007) situado no livro *Português Linguagens*

1. As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão?
2. Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.
  - a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo?
  - b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa?
  - c) Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa?
3. Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: "Infelizmente, acabar com o trabalho escravo não é fácil assim".
  - a) Que novo sentido o anúncio ganha?
  - b) Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida?
4. Esse anúncio foi publicado na revista *Exame*, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, *marketing*, etc.
  - a) Na segunda parte do anúncio, no alto, à direita lê-se: "Vamos abolir de vez essa vergonha". Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante?
  - b) Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por quê?
5. As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê?

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 111. (2013)

O anúncio apresenta e procura sensibilizar o leitor sobre o trabalho escravo, o qual ainda é submetido milhares de pessoas, principalmente de etnia negra, configurando além de um crime de direitos humanos violados, uma discriminação racial histórica mantida por práticas sociais, e conseqüentemente, por relações ideológicas de poder em práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001).

O *significado acional* está estabelecido explicitamente pela interação do anúncio interativo com o leitor, o qual apresenta construções sociais influenciadas historicamente de relações de poder discriminatórias na sociedade. A representação das mãos negras acorrentadas expressa uma significação social de repressão influenciada historicamente e perpetuada ainda em determinados contextos sociais, uma condição de *prisioneiro social*, sendo indagada na primeira questão dos exercícios (figura 10).

É problematizada novamente uma construção discursiva, neste caso, estabelecida nas estruturas sociais de trabalho, a relação negro-patrão (escravo-patrão). A problematização do anúncio permite compreender um modo de representação da ação, isto é, o *significado representacional*, que representa a *escravidão ainda presente na realidade brasileira* em meio um discurso de significação do mundo e seus processos estruturais de poder (FAIRCLOUGH, 2003).

O espaço de representação do discurso, segundo a ADC, promove mecanismos para reconstrução e ressignificação de determinada realidade social. Nesse sentido, o anúncio situado no item “as figuras de linguagem na construção do texto” permite a reflexão crítica sobre essa representação, reforçada pela terceira questão (a-b) que faz um paralelo discursivo entre o sentido do título “*Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim*” e a ideia de que a lei brasileira oficialmente aboliu o trabalho escravo, contudo, ainda existem essas ações discriminatórias, que permite uma “análise da conjuntura” a qual o discurso pertence (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Neste caso, a relação multimodal existente no anúncio para configurar a figura de linguagem, a representação das mãos negras acorrentadas, auxilia na significação do discurso, tornando possível a compreensão da identidade discriminada – *significado identificacional* – a partir de uma realidade social de escravidão historicamente estabelecida. Ou seja, o discurso acerca do anúncio interativo permite que o leitor (o aluno) compreenda, que mesmo com a abolição da escravidão e leis brasileiras, não foi possível acabar com práticas sociais e discursivas ideológicas de discriminação social e étnica.

Nesse sentido, em uma abordagem multicultural, podemos compreender uma forma de enfatizar o reconhecimento da diferença da identidade do negro presente realidade social. Há uma garantia de expressão das diferenças sociais estabelecidas, juntamente com contextos históricos envolvidos, que são mantidos na sociedade de maneira tensa e conflitiva.

Candau (2008) coloca em debate determinadas representações desse tipo, pois podem ter uma visão estática e essencialista sobre as identidades culturais, isto é, um *multiculturalismo diferencialista*, principalmente se levarmos em consideração o produtor do discurso e suas influências ideológicas.

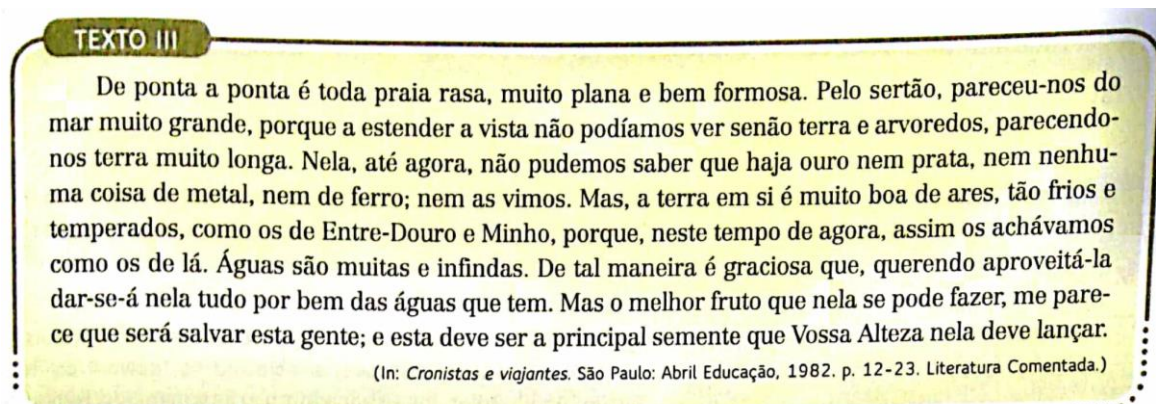
A quarta questão (a-b) faz diretamente essa problematização sobre o processo de produção discursiva, que foi originalmente publicado em uma revista de negócios e gestão empresarial, um público que por muitas vezes é omissos no combate a escravidão. Deste modo, o direito à liberdade e acesso a direitos sociais entra em divergência com a assinatura do anúncio, e conseqüentemente, seu discurso.

#### 4.5 Representação identitário-cultural e seu significado discursivo e multicultural do Fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha e cartum de Marcos Müller

O último recorte de análise deste trabalho são dois textos que dialogam no item didático “Leitura” - um fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha e ao cartum de Marcos Müller - situados no capítulo que aborda a *literatura de informação*.

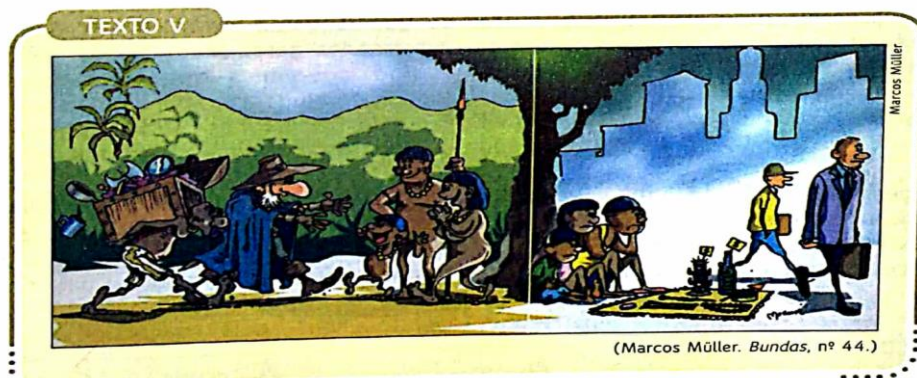
Esse diálogo entre os textos III (figura 11) e V (figura 12) ocorre após uma abordagem conceitual sobre a literatura informativa, sendo que por meio do item didático sobredito há uma reflexão direta com o contexto histórico de colonização do Brasil e seus resquícios sociais com os povos indígenas nativos.

**Figura 11:** Texto III - Fragmento da *Carta de Pero Vaz de Caminha*



**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 201. (2013)

**Figura 12:** Texto V – *Cartum* de Marcos Müller



**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 201. (2013)

O guia do PNL (2014) discorre que o livro didático é uma ferramenta basilar de interação social por meio da complexidade da Língua Portuguesa. O diálogo entre as figuras citadas acima apresenta, além de construção de conhecimentos, uma representação válida da história e seu papel específico na cultura e vida social atual.

O modo de ação discursivo (FAIRCLOUGH, 2001), neste caso, possui um caráter primordial de significação de mundo ao leitor, pois os conhecimentos acerca da literatura de informação, isto é, o *fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha*, perpassa pela compreensão dos ideais envolvidos naquele contexto histórico. A compreensão desse aspecto constituinte do discurso permite o leitor um paralelo com *a cartum* (e sua crítica social), por conseguinte, a relação interativa com a significação de mundo do tema (*significado acional*).

As expressões dos sujeitos discursivos nos textos demonstram uma representação identitária-cultural acerca das possibilidades de estabelecimento de poder por parte do colonizador (texto III) em relação aos povos nativos indígenas, e posteriormente, as relações de consumo discursivo e reflexos na realidade social desses povos (texto V), desta forma, sendo corroborado o *significado representacional*.

Nesse sentido, os textos estabelecem pelo viés crítico-discursivo uma reflexão social acerca dos efeitos da colonização portuguesa na realidade do tratamento de povos indígenas no Brasil. A problematização é enfatizada, e permite uma análise crítica-discursiva, pela questão 7 (sete), a qual liga diretamente a relação histórica e social de poder entre o colonizador (portugueses) e colonizado (indígenas), conforme figura 13:

**Figura 13:** Questão sete (7) do item “leitura”

- 7.** No texto III, Caminha diz ao rei: “Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente”. Comparando o texto de Caminha ao cartum de Marcos Müller, é possível perceber pontos de vista diferentes sobre a conquista e a colonização do Brasil.
- a) De acordo com o ponto de vista do conquistador europeu, o objetivo de “salvar” os índios foi alcançado no transcorrer do tempo? Por quê?
- b) Do ponto de vista do cartunista, o que resultou da relação do conquistador com os índios? Por quê?

**Fonte:** Livro *Português Linguagens*, 9ª ed. v.1. p. 202. (2013)

A questão 7 apresenta uma compreensão discursiva da relação entre prática discursiva e prática social, pois potencializa ao leitor as intenções políticas e ideológicas que o discurso implica. Nesse sentido, o objetivo de “salvar essa gente” pelo colonizador é a significação de uma relação ideológica de poder, a qual busca imprimir no colonizado seus sistemas de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2001).

Deste modo, seria possível uma problematização mediante as relações ideológicas de poder situadas historicamente que influenciam a representação do povo nativo indígena colonizado acerca da sua realidade social – *significado identificaciona*l – que permite o leitor ir além dos objetivos de compreensão e interpretação de texto.

A expressão representativa social dos textos, especificamente do cartum, apresenta um ponto fundamental na luta de poder pelo discurso, isto é, uma prática discursiva situada historicamente, segundo Fairclough (2001), que representa convenções naturalizadas de relações de poder e ideologias particulares articuladas para a manutenção de uma hegemonia de realidades sociais.

Conforme esta concepção faircloughiana, a partir de uma visão multicultural, a representação identitária-cultural do povo nativo indígena é caracterizada pela evidenciação de uma sociedade multicultural de repressão ideológica e relações de poder que desfavoreceu (e desfavorece ainda) os povos indígenas. Tais práticas discursivas ideológicas são retratadas no cartum e indagadas pelo autor (figura 13 – 7b) como esse discurso colonizador foi *ressignificado* pelos detentores de poder, que expõe uma abordagem assimilacionista (*multiculturalismo assimilacionista*) em primeiro momento, pois

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas [...] que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. [...] Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende um projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explicita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 50).

Nesse sentido, a representação identitário-cultural nesses textos apresenta primeiramente um viés assimilacionista, pois devido uma construção discursiva, histórica e ideológica de colonização, a qual inferiorizou culturas, saberes, crenças e outros aspectos referentes a culturas que não fossem do colonizador seriam discriminadas em prol de uma cultura hegemônica comum.

Entretanto, a problematização evidenciada pelo livro didático, principalmente pela sétima questão (a-b), permite uma compreender criticamente essa representação identitário-cultural, isto é, sem desvincular ou camuflar (ora discursivamente, ora didaticamente) a questão de diferença e desigualdade presente na sociedade atual (*multiculturalismo interativo*).

Deste modo, permite conceber esta representação supracitada em um processo de reconstrução discursiva (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), que apesar de suas raízes históricas, podem ser *ressignificadas* na sociedade por parte dos leitores, “reconhecendo o outro” para um diálogo social significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar as formas que questões identitário-culturais estão presentes no livro didático de Língua Portuguesa a partir de abordagens que os textos escritos e multimodais relacionaram as representações de identidades culturais no trabalho de ensino e aprendizagem.

A partir dos tipos de significados do discurso faircloughiano (2003), percebemos que a maioria dos textos analisados do livro Português Linguagens ainda trabalham determinadas questões de identidades culturais por um viés assimilacionista e monocultural (CANDAUI, 2008).

Deste modo, questões como, o poema de *Patativa do Assaré* (item 4.3), que apresenta uma potencialidade de discussões sobre a significação de mundo popular pouco abrem espaço para uma reflexão crítica por parte dos leitores (alunos), isto é, restringindo o poema para um entendimento do texto meramente descritiva para apontar recursos da língua variedades linguísticas situadas no poema por meio de exercícios de compreensão de texto.

A interação com o mundo mediante os textos que trazem questões culturais, pelo *significado acional*, que em maioria, apresenta uma representação de construções sociais que envolvem determinada identidade cultural, sendo que, geralmente parte de construções estigmatizadas historicamente, a partir de um viés descritivo tendo uma cultura hegemônica base, conforme os dados da pesquisa mostram.

Em meio a esta interação de mundo, as problematizações pelo discurso começam a surgir a partir do significado representacional, pois demonstram os modos de ação representados, isto é, as significações de mundo (FAIRCLOUGH, 2001) dessas identidades culturais em meio determinada relações de consumo discursivo e reflexos na realidade social desses povos. A problematização desses discursos permite compreender os discursos e seus processos estruturais de poder e ideologias nas realidades sociais que são constituídas e constroem os discursos (FAIRCLOUGH, 2003).

As possibilidades de problematização das questões identitário-culturais nos textos do livro didático são exploradas pelo viés do multiculturalismo Interativo (intercultural) somente em dois recortes de análise, os quais levam a compreender a construção de significados do discurso, isto é, seja numa linguagem plurissignificativa, seja numa relação multissemiótica (GOMES, 2017).

Nesse sentido, as análises favorecem, especialmente a relação do Fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha e o Cartum de Marcos Müller, as formas de interação de



mundo pelo texto que retratam uma questão de identidade cultural sem omitir ou modificar aspectos históricos e sociais em determinada representação. Além disso, os exercícios permitem a compreensão de relações ideológicas de poder sobre determinada ação-representação-identificação identitário-cultural e sua realidade social, ligado com objetivos didáticos de leitura e compreensão de texto.

Deste modo, o discurso dessas identidades culturais permite que o leitor (o aluno) compreenda e desvele as práticas sociais existentes e suas marcas discursivas ideológicas, ora para exaltar determinadas representações, ora para expor discursos discriminatórios estabelecidos por relações de poder. Por conseguinte, as abordagens no texto permite uma compreender criticamente essa questão identitário-cultural, isto é, sem desvincular ou velar, seja de caráter discursivo ou didático, a questão de diferença e desigualdade presente na sociedade atual.

Portanto, a noção de Fairclough de significados ajuda a compreender as questões de identidade culturais apresentadas no livro didático e suas abordagens, levando em consideração os discursos como modo de interação no contexto social, apresentando construções e representações sociais e culturais historicamente influenciadas por relações de poder, crenças, ideologias e etc. Entretanto, salientamos que é necessária ainda uma pesquisa posterior para observar as formas de intervenção em sala de aula de conteúdos que abordam questões identitário-culturais, tendo em vista a coleta de dados precisa da absorção dessas discussões por parte de docentes e alunos.

## REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015**: língua portuguesa: ensino médio. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias/112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ética e Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 73-118.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPANHA DA OIT VENCE O PRÊMIO ABRIL DE PUBLICIDADE 2008. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/campanha-da-oit-vence-o-pr%C3%AAmio-abril-de-publicidade-2008>. Acesso em: 12/03/2018.

CANDAU, Vera. KOFF, Adélia. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.13, n. 37, p. 45-56. 2008.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, vol.11, n.2, p. 240-255. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie. FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – CGPLI – PNLD 2015. MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 02 de julho de 2017.

EVENSEN, Lars. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 81-90.

FAIRCLOUGH, Norman. WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. (Ed.) **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**, 2017. 257 f. tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Raison et légitimité: Problème de légitimation dans le capitalisme avancé**. Paris: Payot, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic**. London: Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K. ALTERNBERG, B. (Ed.). **English corpus linguistics**. London: Longman, 1991.

\_\_\_\_\_. Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct. In: SVARTIVIK, J. (Ed.). **Directions on Corpus Linguistics: Proceedings of the Nobel Symposium 82**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. A.U. Sobral e M.S. Gonçalves. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, vol. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi. ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OTTONI, Maria. **Os gêneros de humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica** Uberlândia/MG. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, Maria. LIMA, Maria. **Discurso, identidades e letramentos**: abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

RESENDE, Viviane. RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. vol. 5, n. 2, 2004. p.185-208.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WODAK, Ruth. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage, 2001.

\_\_\_\_\_. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: \_\_\_\_\_. MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.