

UM OLHAR FOUCAULTIANO SOBRE AS PRÁTICAS SÓCIO-DISCURSIVAS DE (MULTI)LETRAMENTOS DE UM ALUNO DA ZONA RURAL EM SALA DE AULA

Bruna Angélica Gonçalves
(Mestranda em Linguística do PPGLL/FL/UFG
bruna.angelica005@gmail.com

Maria Dolores Martins de Araújo
(Mestranda em Linguística do PPGLL/FL/UFG
maria.dolores.1@hotmail.com

RESUMO: A presente proposta de trabalho visa analisar as práticas sócio discursivas de (multi)letramentos de um aluno da zona rural, em contexto de sala de aula, a partir da ótica foucaultiana referente às relações de poder. Para tanto, temos como referencial teórico os atuais estudos críticos sobre os letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 2014), perspectivas socioculturais de letramento (SOUZA, 2011), perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012) e letramentos na escola (KLEIMAN, 1995; 2007), em interlocução com as elucidações de Foucault (1984; 1995; 2012). A investigação seguiu o paradigma qualitativo de pesquisa tendo como método o estudo de caso (ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2014). O participante da pesquisa foi um aluno da zona rural inserido no contexto de uma escola pública de ensino fundamental situada em uma cidade do interior do estado de Goiás, especificamente em uma turma de 6º ano. Os instrumentos utilizados foram à observação de aulas com registro de notas de campo e uma entrevista semiestruturada com o discente. Após as análises e reflexões, os resultados indicam que as práticas de multiletramentos desse aluno designam papéis sociais e estabelecem relações de poder dentro da sala de aula. Desta forma, os saberes, os falares, as marcas que o discente traz consigo de seu contexto são deslegitimados pela professora e os colegas, o que funciona como modo de objetivação desse sujeito. Assim, conforme os dizeres de Foucault (1984), é possível delinear que os discursos proferidos dentro daquele contexto definiram procedimentos de exclusão, uma vez que determinaram se o aluno podia ou não falar, participar de determinadas interações em sala de aula, bem como o que ele podia ou não falar. Tendo em vista a diversidade dos conhecimentos e o poder da linguagem na construção da identidade dos sujeitos, a partir deste trabalho, pretendemos levantar a discussão sobre um ensino crítico da linguagem, que leve em consideração a heterogeneidade dos atores sociais que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Multiletramentos. Relações de poder. Ensino crítico.

ABSTRACT: This proposal of work aim to analyze the social discursive practices of (multi)literacies about a student in countryside, in a context of classroom, based in theories of Foucault about power relations. Therefore, we have as a theoretical referential the current critical studies about multi and heterogeneous literacies (STREET, 2014), perspectives of sociocultural literacies (SOUZA, 2011), perspectives of multi literacies (ROJO, 2012) and literacies at school (KLEIMAN, 1995; 2007), in interlocution with elucidations of Foucault (1984; 1995; 2012). The investigation follow the quantitative paradigm of research, it has case study as the method to be used (ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2014). The participant of research was a student in countryside of the public school in elementary school situate in a small city of Goiás state, specifically in the 6 grade. The instruments used in the research were the observation of classes, with registration of fields notes and the interview semi structured with students. After analyses and reflections, the results indicate that the practices of multi literacies this student designate social roles and establish power relation in the classroom. In this way,

Building the way

the knowledge, the dialects, the marks that the student brings of his context are delegitimized by teacher and classmates, which can be seen as way of the objectification of the subject. This way, according Foucault's words (1984), it's possible outline that the speeches in this context determine deleting procedures, since they determined whether the student can speak or can't speak, or participate certain interactions in classroom. In view of the diversity of knowledge and the power of language in the construction of the identity of the subjects, with this research, we intend to discuss about the critical teaching of language, that consider the heterogeneity of the social actors that protagonist the teaching and learning process.

Keywords: Multiliteracies. Power relations. Critical teaching.

Introdução

Sobre o termo letramento, muito se tem ouvido falar atualmente no cenário educacional brasileiro. São livros, documentos, palestras, cursos de formação, entre outros, que têm por objetivo maior orientar e preparar docentes para formarem cidadãos letrados, visto que ter uma formação letrada dentro de uma instituição formal de ensino está discursivamente associado à ascensão social e ao bem-estar econômico. Entretanto, acreditamos que letramento, na verdade, diz respeito a identidades e papéis sociais que caracterizam sujeitos socialmente inseridos. As práticas de letramento podem ser entendidas como práticas sócio discursivas cotidianas, ou seja, as diversas maneiras de usar a língua e de atribuir sentido a partir de relações de identidade e poder, tanto a partir da fala quanto da escrita (MASCIA, 2013).

Todavia, no discurso de senso comum, a ideia de letramento ainda se mantém pautada em um modelo autônomo, que associa a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso, atribuindo o “fracasso” escolar ao indivíduo, desconsiderando fatores sociais causadores de tal “insucesso” (MASCIA, 2013), estão associadas ao que Street (2014) designou chamar de “pedagogização do letramento”, que associa tal fenômeno apenas ao aprendizado escolar. Não obstante, práticas não-escolares de letramento são desconsideradas e marginalizadas por não pertencerem a uma instituição formal.

Desde seu surgimento, a ideia de letramento carrega consigo uma intensa carga social que lhe atribui o potencial de evoluir ou fracassar uma sociedade. O poder-saber dos sujeitos fica associado ao tipo e nível de letramento que eles possuem (STREET, 2014). Assim, o termo letrado está quase sempre associado a status social e intelectual, sendo seu oposto, o termo “iletrado”, sinônimo de despreparo e ignorância. O “não-letramento” ou “baixo letramento” tornam-se então os responsáveis pelas mazelas sociais.

Tais percepções sobre os discursos que circulam socialmente nos atentaram então para a necessidade de trabalhos que desenvolvam análises, reflexões e discussões a partir de

Building the way

experiências reais do letramento como prática efetiva, cotidiana e contextualizada. A partir do empirismo da pesquisa de campo e pressupostos teóricos das perspectivas críticas, levantamos neste trabalho reflexões sobre as práticas de letramento e suas relações com identidades, papéis sociais e relações de poder dentro de uma sala de aula de língua portuguesa.

A proposta desta pesquisa perpassa principalmente pela desmistificação da ideia usual de letramento, tornando-a menos “ilusória” (cf. MASCIA, 2013). A problemática da “ilusão” a ser desconstruída se mantém principalmente no problemático paradigma da homogeneização, posto que o ideal é padronizar práticas, saberes, falares, etc. de acordo com um modelo ocidental de letramento, moldado em aspectos formais, brancos, masculinos e escolarizados de comunicação (STREET, 2014, p. 125).

Além disso, a partir dos postulados foucaultianos, que partem da ideia de que o poder está penetrado nas microesferas da sociedade, é possível inferir que a mecânica do poder só pode ser analisada a partir das lutas cotidianas (FOUCAULT, 1984), das pequenas revoltas diárias, bem como, o poder dominante só poderá ser desestabilizado a partir das mesmas. As mudanças assim, começam em contextos menores, tal qual a sala de aula. Pensando assim, diante de um contexto em que se busca analisar as práticas de letramento de um aluno da zona rural em sala de aula, convém considerar alguns postulados foucaultianos referentes ao papel do discurso na produção/reprodução de relações assimétricas de poder. Isso contribuirá para analisarmos o modo como esse sujeito-aluno da zona rural é colocado nas relações de poder do contexto escolar bem como para refletirmos sobre o modo como os discursos e outros procedimentos realizados em sala de aula acabam funcionando como modos de objetivação desse sujeito.

Assim, deste texto, constam esta parte introdutória; uma discussão teórica acerca do termo letramento, da perspectiva dos multiletramentos e das relações de poder que perpassam a sala de aula; uma contextualização de como a pesquisa foi dirigida; uma seção com as análises e discussão em torno do material empírico; e nossas considerações finais acerca desse estudo.

Repensando o termo letramento

O desenvolvimento de pesquisas etnográficas sobre os usos da escrita e oralidade a partir da década de 80 nos Estados Unidos e Reino Unido dinamizou importantes reconfigurações na ideia de letramento que atualmente é discutida e adotada. Tomado

Building the way

inicialmente como habilidade “neutra” e relacionada as técnicas de aprendizagem, desde então, começou a ser entendido como fenômeno sociolinguístico caracterizado por práticas ideológicas, envolvidas em relações de poder, significados e práticas sócio-culturais específicas, posicionamento que caracteriza os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014). Para os pesquisadores brasileiros Júnior e Sato (2014, p. 204), “por meio dos letramentos, podemos assimilar crenças, princípios e valores relacionados à atividade e ao papel em que nos situamos”. Claramente, são posturas epistêmicas que se mostram mais condizentes com o caráter social da linguagem, apresentando uma visão mais sócio-culturalmente abrangente e contextualmente privilegiada.

A partir de então, pesquisadores engajados em etnografias linguísticas passam a questionar cada vez mais o modelo autônomo de letramento, que mesmo sendo jogado na fogueira da inquisição por vários estudiosos da área da linguagem, tornou-se o modelo ideal para formar as desejadas mãos-de-obra para o sistema capitalista neoliberal e por isso continua sendo o padrão dentro das escolas nas mais diversas sociedades. O fator prototípico dessa concepção autônoma de letramento se mantém na culpabilização dos sujeitos pelo próprio “fracasso” escolar, estratégias mecanicistas de aquisição de escrita, inferiorização da oralidade, tudo isso em prol do progresso e desenvolvimento econômico. Esse modelo pressupõe que o desenvolvimento intelectual do indivíduo está condicionado às práticas de letramento escolares, sendo que a aquisição da escrita pelas sociedades está associada ao seu progresso, civilização e mobilidade social (KLEIMAN, 1995). Em suma, a preocupação não é formar cidadãos, mas sim mão-de-obra capacitada.

Em contraposição a esse modelo, Street (2014) propõe o modelo ideológico, reconhecendo que as práticas de uso da linguagem estão sempre inseridas em significados culturais e alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas. Essa concepção desconsidera a dicotomia letrado(superior)/não-letrado (inferior), trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita (MASCIA, 2013). Nessa perspectiva, Street (2014) afirma que as práticas de letramento são atravessadas por relações de poder e ideologias, sendo esta concepção de letramento mais pertinente em relação a outra (modelo ideológico), justamente por considerar aspectos sociais como classe, gênero e etnia. Sobre essa questão, Kleiman (1995) diz que o entendimento das diferenças entre as práticas discursivas de grupos socioeconômicos diferentes devido às formas de integração da escrita nos cotidianos tem avançado através de estudos que adotam o pressuposto de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

Building the way

Essa visão caracteriza-se sobretudo por seu caráter crítico, analisando as práticas de letramento a partir de uma ótica da qual nunca poderiam ser afastadas, a das relações de poder, pondo em jogo a aparente “neutralidade” a qual este fenômeno foi/é subjugado. Afinal, usos de linguagem envolvem indivíduos sócio-historicamente construídos e inseridos em macro e micro esferas delineadas por papéis sociais hierarquicamente definidos. E essa conjuntura nos faz pensar em disparidades sociais e subdivisões dos sujeitos designadas a partir de práticas de letramento mais ou menos prestigiadas. Os usos linguísticos os quais nos apropriamos através do tempo e espaço tem o poder de nos caracterizar social e culturalmente.

Ainda pensando nas definições e concepções no que diz respeito ao letramento, no Brasil, quando se trata do assunto, a referência principal é Magda Soares e sua famosa obra *Letramento, um tema em três gêneros* (2009, p. 18), no qual a mesma caracteriza letramento como

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

A ideia apresentada pela autora e comprada por muitos profissionais da área da educação se mostra bastante discrepante da Teoria Social do Letramento. Podemos perceber pela fala da autora, que o letramento seria estritamente associado a aquisição da escrita como salvação dos até então “ágrafos”, sendo esta aquisição essencial para o desenvolvimento em todos os aspectos da vida dos indivíduos. Assim, aprender a ler e escrever, se tornar “letrado” já seria garantia de bem-estar social, sem qualquer outra distinção. E esse discurso é cada vez mais reiterado por dados lançados na mídia sobre o fracasso de alguns devido, exclusivamente, a falta de alfabetização, o “iletramento”. Para Street (2014), embora esses discursos possam provocar reações imediatas no público ou governos, a longo prazo podem prejudicar o campo do letramento, pois, além de humilhar os adultos que apresentam dificuldade de letramento, também levantam falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas.

A reiteração de discursos que associam aquisição de habilidades técnicas – ditas letradas - ao progresso individual e social faz com que cada vez mais as pessoas procurem controlar reflexivamente, através da assimilação de conhecimentos, como elas devem viver,

Building the way

que estilo de vida ou política de vida devem assumir na modernidade (RIOS, 2014). E a escola, torna-se então o lugar de salvação da sociedade. Assim, o “letramento escolar”, apenas mais um dos conjuntos de práticas letradas que podem ser desenvolvidas pelos sujeitos, domina as outras formas de letramento. Sobrepujando a escrita à oralidade, para Geraldi (2010), o ato de apoderar-se das letras através da escola é oferecido aos grupos sociais como alavanca de incorporação, ascensão e respeitabilidade sociais, principalmente aos centros de poder. Dessa forma, buscando corresponder às elites, a escola acaba excluindo em nome de uma dita inclusão funcionando como “violência simbólica” (BOURDIEU & PASSERON, 1975) através da desvalorização das práticas discursivas do aluno. Daí então a temida evasão escolar (MASCIA, 2013), posto que é através dos significados produzidos pelas representações que se dá sentido as experiências e ao que se é (WOODWARD, 2000), ou seja, deslegitimar e hostilizar nossas práticas linguísticas, é nos ferir social e moralmente e nos fazer fugir do que nos ofende.

Tecer críticas construtivas é essencial para o repensar e reconstruir atitudes no ambiente educacional é salutar, principalmente no que concerne a ainda tão incompreendida temática do letramento, pois é “impossível pensar em uma escola de qualidade sem levar em conta a vida social, a cultura e os saberes epistêmicos do povo para o qual se deseja a educação” (PIMENTEL DA SILVA, *et al*, 2016, p. 10). Sendo assim, para Street (2014, p. 23),

as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das ‘funções’ da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Os letramentos podem ser melhor compreendidos como o conjunto de práticas sociais específicas, cujos modos de funcionamento possuem grande representatividade nas formas pelas quais os indivíduos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder, concepção essa que nos faz considerar os diferentes valores, funções e configurações que esse fenômeno assume para os diferentes grupos, isso a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da própria estrutura que caracteriza os processos sociais (SOUZA, 2011).

Expandindo nossas concepções: a perspectiva dos multiletramentos

A sociedade contemporânea é marcada por uma heterogeneidade cada vez mais diversificada. A escola torna-se então lugar da mescla, da hibridização, que não se dá apenas

Building the way

em escala ideológica, mas materializa-se nas linguagens das quais os alunos se utilizam para se afirmarem como indivíduos histórico e culturalmente inseridos. Essas multiplicidades modais e culturais subjazem ao que Rojo (2012) define como multiletramentos, caracterizados justamente pela pluralidade de culturas e pela diversidade composicional dos textos que se tornaram os meios efetivos de informação e comunicação dessas múltiplas culturas.

Os multiletramentos implicam assim em uma forma multimodal de o indivíduo se apresentar para o mundo e interagir com ele através de linguagens que (expressam) imprimem as identidades culturais daqueles que as utilizam. Assumindo que os usos sociais da linguagem extrapolam o mundo da escrita (KLEIMAN, 1995) e que seu “desenvolvimento” não se detém única e exclusivamente no contexto escolar, enfatizamos a noção de letramentos múltiplos como a variedade de práticas letradas das quais se utiliza a sociedade, dada a pluralidade cultural, que, por sua vez, implica em práticas diversas - valorizadas ou desvalorizadas – de acordo com as relações de poder que envolvem os grupos sociais (ROJO, 2012).

Souza (2011) reitera que, fora da escola, existem outras instituições que promovem práticas extremamente significativas de uso da linguagem nas mais diversas esferas da sociedade, como, por exemplo, a casa, a rua, o trabalho, as igrejas, etc. Estes espaços de interação apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais através de usos específicos de linguagem, sendo por isso os letramentos além de múltiplos, críticos, afinal, envolvem usos tão variados quantos são as finalidades das práticas linguísticas que os indivíduos realizam.

Estamos tratando, pois, de sujeitos que se completam e se constroem em suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 2010). Silenciar a pluralidade é não agir em prol da formação de sujeitos sociais, uma vez que “a linguagem que [o sujeito] usa (na particularidade de suas interações) não é a sua, mas também dos outros e é para os outros e com os outros que interage verbalmente” (GERALDI, 2010 p.36), ou como aponta Dionisio (2014)

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!

A perspectiva dos multiletramentos assume a multisemiose linguística tal como ela é, sem atribuições de valores, pois entende cada prática de uso das diversas modalidades linguísticas como sendo contextualmente inseridas e particularmente valoradas pelos indivíduos e sociedades. Entretanto dentro da sala de aula predomina um modelo

Building the way

homogeneizante no qual, a partir da dinâmica do poder, objetiva os sujeitos através de silenciamentos de práticas de uso da linguagem que estejam em desacordo com os padrões instituídos pelo sistema educacional. Isto posto, discutiremos a seguir algumas considerações referentes as relações de poder presente dentro da microesfera sala de aula.

Relações de poder na sala de aula: ensaiando possíveis reflexões

No Brasil, nos últimos dez anos, as pesquisas no campo da Linguística Aplicada que têm como objeto de investigação a sala de aula vislumbraram um novo quadro de concepção desse cenário, apresentando esse ambiente e a escola como um organismo vivo, que reflete as desigualdades e os conflitos sociais presentes na sociedade. Nessa acepção, a sala de aula passa a ser vista numa perspectiva processual e não como um produto acabado (RIBEIRO, 2001) e, portanto, a interação e os discursos escolares são balizados pelas relações de poder que permeiam esse contexto.

Ao falarmos de relações de poder em sala de aula, tratando diretamente da relação entre professor e aluno, não há como fugir de questões que concernem aos pressupostos foucaultianos - discurso, poder/saber e verdade, pois, como pondera Gomes (2009, p. 31)

[...] os saberes são produzidos a partir de práticas discursivas [...] eles – os saberes – determinados pelo poder, produzem “verdades” que constituem os sujeitos. [...] A *máquina de ensinar* – a sala de aula –, um espaço de relações de poder, é responsável pela produção de saberes que constituem os sujeitos professor e aluno. [...] O aluno, assujeitado, mas não imóvel, ao professor, constitui-se por meio dos saberes pedagógicos e inter-pessoais que são estabelecidos em sala de aula. (grifos do autor)

Assim, considerando os postulados desse autor, podemos notar a relevância de considerarmos as relações de poder/saber (FOUCAULT, 1984; 2012) que atravessam o sistema escolar e que estão imbricadas ao processo de ensino-aprendizagem e nos modos de constituição identitária dos alunos. Segundo Lima (2014) a escola é um espaço de poder importante tanto para a legitimação, valorização de certos grupos e sujeitos quanto para a rejeição de outros. Todavia a autora destaca que sendo uma instância social essa instituição tem muito a contribuir com a emancipação dos sujeitos, caso sejam repensadas algumas práticas que subjazem esse local. Nesse sentido, a escola seria um espaço importante na formação, (re)constituição de identidades tanto de docentes quanto de discentes, merecendo assim, constante observação e análise.

Building the way

Com base nessas considerações percebemos a relevância da análise do poder, considerando seus procedimentos e técnicas, utilizados em diferentes contextos institucionais, de forma a atuar sobre os comportamentos dos indivíduos “para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-la nas estratégias de conjunto [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 238-239).

“O poder, para o filósofo francês [Foucault], não é uma entidade fixa que algum sujeito possa deter, mas uma prática social que atravessa e constitui, historicamente, as relações sociais. O poder não é estático, mas circula, funciona como uma rede de dispositivos que produzem saberes, subjetividades, verdades, discursos etc. [...]” (SEVERO, 2013, p. 153).

Nesse sentido, notamos com Foucault (1996) que o sujeito não é apenas oprimido pelo poder, mas também constituído/formado por ele. Isto mostra-nos como as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que fazem aparecer novos objetos e técnicas, e também, fazer nascer formas totalmente novas de sujeitos. Assim, nas relações humanas, seja uma interação professor-aluno em ambiente escolar, ou em outras relações, como as institucionais, econômicas, o poder faz-se presente, isto é, há uma relação em que se procura dirigir a conduta do outro.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (1998), embasado nas ideias de Foucault (1972), ressalta sobre o modo como o poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais em que as pessoas se envolvem, nas suas diferentes práticas discursivas, e que poderiam culminar na constituição de identidades na posição de resistência. Como pondera Lima (2014, p. 69), no processo de construção de identidades, há valores culturais que interferem na posição que os sujeitos assumem socialmente, pois “a diversidade de papéis podem gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com expectativas contrárias, incompatíveis”. A esse respeito convém ponderar que para Foucault (1995) a resistência é inerente a prática do poder. Dessa forma, em “O sujeito e o poder”, o filósofo francês sugere olharmos para as formas de resistência às diferentes formas de poder como um ponto de partida para a análise da economia do poder.

Cabe ressaltar que a ação do poder e da resistência pressupõe a liberdade, contudo Foucault não ignora a desigualdade, a dessimetria, que tentam “sufocar” a liberdade, uma vez que “é exatamente a resistência a isso que condiciona a relação de poder” (SAMPAIO, 2006, p. 96). A resistência segundo Foucault é móvel, produtiva e inventiva, com destaque principalmente para essa primeira característica, o móvel da resistência, que “se encontraria nas lutas que atacam diretamente o funcionamento do poder e seus agenciamentos (SAMPAIO,

Building the way

2006, p. 18). Em uma entrevista feita por Stephen Riggins, Michel Foucault chega a abordar a possibilidade do silêncio como forma de resistência, conforme o filósofo “alguns silêncios poderiam implicar uma hostilidade virulenta” (Foucault, 2014, p. 192).

É nesse sentido que o filósofo francês coloca que devemos olhar para as práticas, para os acontecimentos discursivos (também em suas relações com outros acontecimentos), procurando balizar o que constitui as funções específicas daquele discurso no interior de um sistema de poder, e assim, problematizar o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz o sujeito humano entrar nos jogos de verdade. Foucault (2004, p. 284-285) não vê como negativo, alguém que, em um dado jogo de verdade, em uma instituição pedagógica, sabendo mais que o outro, ensina esse sujeito, “o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas [...] os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário [...]”.

Na visão de Gomes (2009) o sistema institucionalizado de ensino acaba funcionando como um regulador social, “[...] como espaço formador responsável pela subjetivação de sujeitos, ela – a escola – possui práticas discursivas e não-discursivas que trabalham em conjunto para a constituição de um dado sujeito historicamente solicitado. [...]” (GOMES, 2009, p. 52-53). Conforme esse autor, a instituição escolar busca, constantemente, homogeneizar os sujeitos-alunos, imprimindo-lhes “uma identidade coletiva; e é aí que se estabelece a relação de poder entre a escola e os sujeitos-escolares que resistem à ação do poder institucionalizado” (op. cit. p. 57-58).

Partindo desse viés, percebemos com Foucault (2012, p. 41) que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Com base nisso, percebemos que a escola é, portanto, penetrada por relações de poder e dominação, processo que, às vezes, pode ocorrer inconscientemente, sob a forma de poder simbólico, em outras vezes, explicitamente (TRAGTENBERG, 1985).

Com base nisso e considerando as elucidaciones de Foucault anteriormente apontadas, notamos que professor e aluno são constituídos mediante as relações de poder e resistência estabelecida em sala de aula. Partindo dessa visão, é pertinente problematizar as relações de poder/saber, os jogos de verdade e as formas de resistência que permeiam o ambiente escolar, visto que todos esses aspectos constituem os sujeitos desse contexto. É nessa acepção que buscamos refletir sobre o modo como o sujeito-aluno da zona rural é colocado nas relações de poder do contexto escolar, bem como sobre os discursos e outros procedimentos

Building the way

realizados em sala de aula que acabam engendrando domínios de saber e verdade sobre esse sujeito.

Metodologia

A essência metodológica deste trabalho se mantém na abordagem qualitativa, não envolvendo manipulação de variáveis e nem tratamento experimental, se tratando do estudo do fenômeno em seu acontecer natural (ANDRÉ, 2014). Especificamente quando tratamos de estudos voltados para a compreensão das práticas de letramento, as premissas da pesquisa qualitativa “leva em conta a existência de relações de poder e de disputa por lugares socialmente legitimados em relação aos usos da escrita, desde os primeiros contatos entre os sujeitos da pesquisa” (SOUZA, 2011, p. 22).

Dentro dessa abordagem qualitativa de cunho interpretativista e considerando que o foco é tentar entender melhor um fenômeno, o método utilizado nessa pesquisa foi o estudo de caso. Como afirma Stake (1994), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por seu interesse em casos individuais. O autor avalia que esse tipo de investigação consiste na análise de uma unidade específica, situada em seu contexto real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Nesta mesma direção, Moura Filho (2005, p. 106) afirma que esse método “compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido [...]”. O autor acrescenta, no que se refere às pesquisas educacionais, que nessas o estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo, envolvendo um único sujeito ou até mesmo o processo de mobilização da comunidade escolar.

Os dados foram gerados em uma escola pública municipal da cidade de Itapuranga, no interior do estado de Goiás, mais especificamente em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 6º ano do ensino fundamental no ano de 2015. O participante da pesquisa foi um aluno de 12 anos morador da zona rural próxima a cidade, ao qual foi atribuído o pseudônimo de Aluno G para preservar a identidade do jovem. Contribuiu também para a pesquisa a professora responsável pela turma. Apesar de nosso foco serem as práticas dos alunos, não seria possível analisá-las de modo isolado as práticas docentes.

Para gerar os dados necessários a nossa pesquisa, trabalhamos com três diferentes instrumentos: observação de aulas com registro de notas de campo e entrevista semiestruturada focada no aluno. Segundo Rees e Melo (2011), as anotações de campo associadas a outros

Building the way

instrumentos como as observações e as entrevistas dão maior confiabilidade e segurança às interpretações do pesquisador. Já a entrevista semiestruturada é conduzida de forma mais aberta e menos intrusiva, como se fosse uma conversa ou uma simples troca de informações (REES; MELO, 2011), gerando maior conforto ao entrevistado.

Tendo delineado nosso aparato metodológico passemos as nossas análises do material empírico.

Discussão e análise dos dados

A partir da correlação entre o aparato teórico e o material empírico, foi possível traçarmos algumas análises e reflexões em torno da problemática levantada. Nesse sentido, podemos perceber, a partir das práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, que a perspectiva adotada nas aulas não são pautadas na teoria social dos (multi)letramentos o que leva a fatores de exclusão, como foi evidenciado com o aluno da zona rural. Sob esse prisma, compreendemos com Foucault como se materializa a dinâmica do poder presente na sala de aula.

Esses aspectos foram evidenciados nos eventos de letramento associados ao uso das novas tecnologias. O aluno G é o único morador da zona rural, sendo proveniente de uma família com poucas condições financeiras, não possui computador e celular. Por este motivo, também não possui nenhuma rede social. Notamos que devido a estes fatos, o referido aluno é excluído pelos demais. Tais aspectos podem ser analisados sob a ótica de Bourdieu (1997) e sua noção de “capital cultural”, noção fundamental para a explicação da especificidade e da força do poder simbólico, ou seja, da capacidade que têm os sistemas de sentido e significação na proteção e reforço das relações de opressão e de exploração.

Nesse viés, o fato de possuir ou não um computador e ter ou não uma rede social, ou seja, de ser ou não portador de um capital cultural, delimita relações de poder dentro da sala de aula analisada. Vistos os dizeres de Foucault (1984), é possível delinear que os discursos proferidos pelos alunos definem procedimentos de exclusão, uma vez que determinam quem pode e quem não pode falar, participar de determinadas interações em sala de aula, bem como o que pode e o que não pode ser falado.

Em outras situações também foi evidenciado discursos que acabavam por engendrar domínios de verdade e estabelecer papéis sociais sobre o aluno G dentro naquele contexto. Principalmente nos momentos de discussão de textos, de atividades que envolviam a oralidade, os turnos de fala desse aluno eram interrompidos e sobrepostos, ou até mesmo não permitidos

Building the way

por alguns outros. A professora somente se manifestava quando eram atos muito explícitos de exclusão, como, por exemplo, uma agressão verbal. Olhares repressivos, ou até mesmo as interrupções da fala desse discente passavam despercebidos, o que corrobora os dizeres de Lima (2014) de que a escola é um espaço que pode tanto legitimar quanto excluir os indivíduos.

Posteriormente, em uma das aulas, ao dividir a sala em grupos para a realização de um trabalho, o aluno G foi direcionado para determinado grupo formado apenas por meninas. Ao ouvirem a professora dizer que o garoto ficaria no grupo delas, houve um momento de conflito. As garotas se recusavam a ter o garoto no grupo, sobre argumentos iniciais de que ele não teria como pesquisar o que a professora havia solicitado, além do que, seria difícil para ele se encontrar com elas pelo fato de morar na zona rural, o que dificultaria o trabalho. Entretanto, de forma subentendida, percebemos, também por meio de comentários proferidos em voz baixa entre elas, que não queriam o garoto no grupo pôr o considerarem “burro” pelo fato de morar na fazenda. Consciente da gravidade da situação, a professora reprimiu eticamente as alunas, abordando aspectos referentes ao respeito e a igualdade entre os indivíduos.

Tais fatos são condizentes com os dizeres de Foucault (1984), ao inferir que o poder está em todo lugar, sendo balizado por saberes e discursos. Neste caso específico, o poder se mantém entre aqueles que vivem na zona urbana e são detentores de aparatos tecnológicos, sendo imposto ao outro considerado em uma “posição inferior”, a partir de discursos ofensivos e preconceituosos. Essa situação confirma os apontamentos foucaultianos de que as práticas discursivas ou não discursivas fazem o sujeito humano entrar nos jogos de verdade, o que acaba delimitando os papéis desse sujeito dentro daquele contexto. Nessa relação o poder faz-se presente constituindo os sujeitos, produzindo saberes, subjetividades, verdades, discursos e até mesmo novas formas de sujeito (SEVERO, 2013).

Nessa direção, por perceber que muitas vezes era excluído, não apenas pelo fato de morar na zona rural, mas também por ter dificuldades na realização das atividades propostas pela professora, o aluno em questão acaba agindo de forma hostil quando intimidado ou ridicularizado por algum colega. Presenciamos inclusive cenas com vocabulário de baixo calão entre ele e umas das colegas, agressões iniciadas a partir de um comentário ofensivo vindo da garota para com o menino devido à dificuldade encontrada por ele em realizar o exercício do livro. Esses comportamentos podem ser analisados como uma forma de resistência desse aluno aos discursos e imposições dos papéis aos quais ele era submetido, o que realça o argumento de Sampaio (2006) de que a resistência as desigualdades, aos processos que tentam “sufocar” a liberdade é o que condiciona as relações de poder.

Building the way

Além disso, outro aspecto que pode ser observado foi que os letramentos do campo desse discente, associados à construção de sentidos e interações a partir das linguagens em suas atividades na fazenda, lhe são negados em sala de aula, sendo reconhecidos apenas aqueles relacionados à escola ou aos usos das TIC's¹. Em situações assim, a escola deve se ater às particularidades e/ou dificuldades referentes ao grupo social do quais o aluno provém, senão pode acabar na exclusão daqueles que não se enquadram aos modelos esperados de aprendizagem (GERALDI, 2010). Esse fato confirma os dizeres de Gomes (2009), abordados anteriormente, de que a instituição escolar tem buscado homogeneizar os sujeitos, imprimindo-lhes uma identidade coletiva, estabelecendo uma relação de poder entre a escola e os sujeitos que resistem a esse poder institucionalizado.

Posto que se tratava de uma turma formada por alunos advindos de meios sociais e culturais bastante diferentes uns dos outros, foi possível perceber, tanto na entrevista quanto durante as conversas informais e até mesmo a partir das observações, a intensidade com que as práticas de letramento delimitam lugares sociais dentro da sala de aula. Durante algumas atividades em grupo, por não se sentir acolhido em nenhum dos círculos de alunos, acabava por fazer as atividades sozinho, e, apesar das dificuldades com leitura e interpretação, o aluno sempre se mostra empenhado em estudar devido os discursos incentivadores do avô. Mais do que estudar para ter futuramente a garantia de um diploma, percebemos que ele vai à escola e se empenha nas práticas desenvolvidas neste ambiente porque gosta de aprender, se sente interessado em descobrir o novo, ao contrário dos demais colegas que assumem ir à escola principalmente porque os pais obrigam porque consideram quase que uma garantia de emprego para o futuro.

Tal levantamento surgiu principalmente depois de o aluno afirmar que a carreira que deseja seguir é a de jogador de futebol, carreira que, como bem sabemos, não exige formação escolar e/ou acadêmica. Ainda questionei se não havia outra profissão que ele considerasse interessante, talvez algo relacionado a atividades ligadas a zona rural, animais, plantações, entretanto, o garoto se mostra convicto ao assumir que “quer ser só jogador”. Como notamos no excerto abaixo.

Excerto 13

Aluno G: eu quero ser jogador de futebol...ganhar muito dinheiro...mas eu não quero sair da roça não...quero ficar morando na roça...

Entrevistadora: então você gosta de lá?

Aluno G: ah...lá é bom demais...é calmo...eu quero morar com meu avô também...e ajudar ele e meu tio...aí vou ficar lá...

¹ Tecnologias de Informação e Comunicação.

Building the way

Interpretamos esse posicionamento do aluno, pela carreira de jogador, como um modo de ter acesso aos bens materiais e culturais da sociedade, e deixar de ser excluído das práticas sociais. Nesse sentido, essa profissão adquire para ele uma tentativa de melhoria de vida, discurso tão evidenciado pela mídia e que acaba objetivando esse sujeito.

Com relação as atividades escolares, ao ser questionado durante a entrevista semiestruturada se tinha incentivo em casa, o garoto respondeu que o avô, que cuida dele, o incentiva bastante. Como ele mora na zona rural e o ônibus não passa próximo à casa dele devido uma ponte estragada, ele vai para a escola de bicicleta todos os dias, e, na segunda-feira, segundo ele, a mochila fica muito pesada por causa da quantidade de livros, por isso as vezes se sente desanimado de ir e acaba faltando a aula. Assim:

Excerto 10

Aluno G: quando eu falo que não vou na aula meu avô fala assim... “meu filho...você não sabe o que está perdendo”...

O curioso foi que este mesmo aluno, que disse que era motivado pelo avô para ir à escola e fazer tudo direito, disse que não tinha ajuda para fazer os exercícios que iam para casa. Em conversa anterior com a professora, ela já havia relatado que este aluno quase nunca trazia as atividades de casa prontas. Quando conversei com ele, disse que o avô e o tio com os quais morava não tinham formação escolar, por isso não o ajudavam:

Excerto 11

Entrevistadora: e quem te ajuda com as tarefas de casa...as coisas que a professora pede?

Aluno G: ninguém não...eu faço tudo sozinho...

Entrevistadora: e por que ninguém te ajuda?

Aluno G: porque meu avô não saber ler e meu tio que sabe mais ou menos ele trabalha de noite aí de dia ele deita pra dormir aí não tem jeito dele ajudar eu...aí eu pego e faço só eu...

Durante a entrevista, ele contou que não tem a ajuda de seus responsáveis para realizar as atividades escolares que vão para casa por que estes não têm formação escolar. Entretanto, em sala de aula, isto é visto como descuido por parte dos responsáveis ou desinteresse por parte do garoto. Esse fato evidencia que a docente pauta sua prática na perspectiva autônoma de letramento. Isso corrobora o argumento de Street (2014) de que essa perspectiva atribui o fracasso escolar ao aluno, sem levar em consideração que esse “suposto

Building the way

desinteresse” possui raízes mais profundas, que estão ancorados em sérios problemas de ordem social e econômica.

No que diz respeito aos (multi)letramentos estes também estão relacionados as identidades e os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, processos que, por sua vez, são interpelados por relações de poder. Partindo desse ponto de vista, convém ressaltar o excerto no qual um tipo de (multi)letramento, no caso o desenho, é legitimado no discurso do aluno.

Excerto 15

Entrevistadora: você gosta de desenhar não é?

Aluno G: eu gosto...

Entrevistadora: e o que você gosta de desenhar?

Aluno G: coisa de vídeo game...de jogo...de futebol...

A partir das observações e das reflexões acerca da entrevista, consideramos que a prática de desenhar desempenha em sua vida uma forma de se posicionar diante do mundo, deixar sua marca. Outro aspecto muito importante a ser destacado a respeito de tal prática é o fato de serem seus desenhos muitas vezes elogiados por outros alunos, os mesmos alunos que por vezes o julgam por não fazer a tarefa, por ter dificuldade com alguma atividade. Nestes momentos de elogio, é notável a sensação de pertencimento do garoto, visto que estes podem ser um dos poucos momentos em que ele se considere parte integrante do grupo de colegas. É como se desenhar fosse sua função social, legitimando sua(s) identidade(s) perante o grupo social no qual está inserido a partir de sua(s) representação(ões) e de sistemas simbólicos (WOODWARD, 2000).

Assim, notamos que essas análises depreendidas das práticas discursivas desse aluno da zona rural sustentam as ideias defendida por Rojo (2012) referentes a importância dos multiletramentos, pois o aluno G, a partir dos multiletramentos envolvendo o desenho, afirma-se socialmente dentro da sala de aula, como um indivíduo histórico e cultural. Portanto, enfatizamos que essa perspectiva social dos (multi)letramentos precisam ser valorizadas pela instituição escolar, uma vez que, para além de questões estritamente linguísticas trata-se de uma questão política, já que envolve a valorização, legitimação dos indivíduos dentro de suas subjetividades.

Considerações Finais

Após as análises e reflexões, os resultados indicam que as práticas de multiletramentos do aluno da zona rural designam papéis sociais e estabelecem relações de

Building the way

poder dentro da sala de aula. Desta forma, os saberes, os falares, as marcas que o discente traz consigo de seu contexto são, na maioria das vezes, deslegitimados pela professora e os colegas, o que funciona como modo de objetivação desse sujeito. Assim, conforme os dizeres de Foucault (1984), é possível delinear que os discursos proferidos dentro daquele contexto definiram procedimentos de exclusão, uma vez que determinaram o modo como o aluno era colocado nas relações de poder, bem como se o aluno podia ou não falar, participar de determinadas interações em sala de aula, e o que ele podia ou não falar.

Assim, tendo em vista a diversidade dos conhecimentos e o poder da linguagem na construção da identidade dos sujeitos, a partir deste trabalho, pretendemos levantar a discussão sobre um ensino crítico da linguagem, que leve em consideração a heterogeneidade dos atores sociais que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem. Defendemos, portanto, a perspectiva de multiletramentos cuja função é “desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso (ao capital simbólico) sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 18)². Acreditamos que essa perspectiva poderá oferecer respostas frente a complexidade que envolve o ensino de línguas na contemporaneidade.

Diante disso, findamos esse texto entendendo que este não apresenta respostas educacionais prontas, mas abre-se e espera outros diálogos e perspectivas que coloquem em pauta a problemática que envolve o ensino de línguas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2014.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela e espacio social*. México: Siglo veintiuno, 1997.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

² Texto original: “The role of the pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities”.

Building the way

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Conferências I e V. Rio de Janeiro: Nau ed., 1996. pp. 07-27 e 103-126.

_____. Foucault. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004.

_____. Ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Leituras filosóficas. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Uma entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins. In: FOUCAULT, M. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

GOMES, G. R. *A relação saber-poder e a constituição dos sujeitos professor e aluno em aulas de português*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_pdf_Glaucio.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2016.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p. 9-37.

JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de. (org.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LIMA, M. C. de. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de. (org.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

MASCIA, M. A. A. *O discurso de letramento e as relações de poder: por uma abordagem menos ilusória*. Travessias. 2013.

Building the way

MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília. 2005.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. do; NAZÁRIO, M. L. de.; DUNCK-CINTRA, E. M. (orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Espaço acadêmico: 2016.

RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de. (org.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

REES, D. K.; MELO, H. A. B. de. *A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira*. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, p. 30-50, jun. 2011.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RIBEIRO, L. F. *A relação de poder na sala de aula - em busca de positivities*. Dissertação de Mestrado. Natal - RN, 2001.

SAMPAIO, S. S. *Foucault e a resistência*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

STAKE, R. E. *Case studies*. In: Denzin, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAGTENBERG, M. *Relações de poder na escola*. Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES/UNICAMP; São Paulo: Cortez, ano VII, n. 20, pp. 40-45, jan./abr. 1985. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/v1n4/a21v1n4.pdf>> Acesso em: 14 agosto 2015.

Building the way

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. T da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.