

# ESTUDOS DE CURRÍCULO E LINGUAGEM – REFERENCIAIS PARA UMA PESQUISA SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Ana Paula Taveira Soares**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ

[apaulasoares@globo.com](mailto:apaulasoares@globo.com)

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre algumas contribuições do diálogo entre teorias utilizadas pelo campo do currículo e da linguagem para o estudo da prática docente, no que concerne, especificamente, à negociação de marcas identitárias produzidas em aulas da disciplina escolar História. Para tanto, articulo os conceitos de currículo, identidades sociais, poder, cultura, linguagem e dialogismo a fim de discutir possibilidades de elaboração de referencial teórico para este tipo de investigação.

*Palavras-chave:* Currículo, linguagem, identidades.

## ABSTRACT

This article intends to discuss the possible contribution of ideas originated from a dialogue established between theories used in the curriculum and language field studies to the research of the teaching practice, specifically in those aspects concerned with the production of identity marks in History classes. In order to do so, it is important to articulate concepts such as curriculum, social identities, power, culture, language and dialogism to discuss possibilities of creating theoretical references to be used in this kind of the investigation.

*Keywords:* curriculum, language, history teaching

Recebido em maio de 2008

Aprovado para publicação em junho de 2008

## ESTUDOS DE CURRÍCULO E LINGUAGEM – REFERENCIAIS PARA UMA PESQUISA SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Paula Taveira Soares

### Considerações iniciais

Considerando o currículo como síntese da articulação de seus vários lugares – prescrição, ação, dimensão oculta –, parto da concepção de currículo como *prática de significação* (SILVA, 1995) e, por isso, “(...) inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007:15). Assim, entendo que as práticas pedagógicas realizadas por professores, no contexto de suas aulas, desempenham papel central na definição do pertencimento/diferenciação de quem são e serão aqueles envolvidos no contexto da relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, me interesso pelo currículo do ensino de História para além de documentos e propostas curriculares. Opto por investigar o currículo na sala de aula, preocupando-me em considerar práticas discursivas<sup>1</sup> de professores de História como práticas que negociam marcas identitárias sociais. Em outras palavras, preocupo-me com a questão das identidades sociais no currículo da História ensinada, uma História que se constitui por meio de discursos docentes, em interação não só com discursos discentes, mas com discursos da formação (inicial e continuada) e tantos outros que dialogam e compõem os textos que circulam na sala de aula.

Nesta perspectiva, selecionar como objeto as práticas discursivas constituídas na sala de aula não significa negar o contexto de influências e possibilidades de uma proposta curricular oficial, nas circunstâncias do ensino da disciplina em pauta. Significa, sim, perceber a ação docente, suas construções discursivas, como um lugar privilegiado do currículo, da sua significação, posto que é na sala de aula<sup>2</sup> que se realiza a produção de sentidos daquilo que se quer ensinar.

Partindo dessas considerações, coloco em destaque a idéia do envolvimento do currículo na produção do social, tratada por Silva (1995). Dessa forma, considero o currículo como uma

---

<sup>1</sup> É necessário indicar a idéia de que *práticas discursivas* assim situadas: “Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano.” (SPINK E MEDRADO, 2004: 38).

<sup>2</sup> Utilizo a idéia de sala de aula “(...) como espaço público de interlocução e de produção de sentidos, histórica e culturalmente elaborados, com base em Geraldini (1991), logo como um espaço de trabalho, reflexão e de conhecimento” (GOULART, 2003).

prática de significação de relações de poder estabelecidas no social. Em outros termos, percebo as práticas curriculares como formas de constituição de marcas de poder no contexto de sua produção.

Nessa perspectiva, percebo que a busca pelas marcas de poder no currículo passa pela investigação do campo de *representações*, daquilo que Silva (1995) chama de *regimes de representações*. Estes são constituídos por diferentes discursos que trazem sinais, vestígios, das relações de poder instituídas. Isso significa dizer que toda a *representação* depende, é produto (HALL, 1997) da forma como o objeto/significado é socialmente constituído, uma vez que está sujeito aos discursos produzidos nas e pelas relações de poder estabelecidas no contexto social em questão.

Do mesmo modo, se o “poder no currículo é aquilo que, por isso, estabelece as desigualdades sociais”, como nos diz Silva (1995) em seu artigo clássico, destaca-se a idéia de currículo como *território contestado* de produção, e não somente de transmissão de conhecimentos, no qual se identifica a negociação de representações acerca do social.

Enfatizo a fertilidade dessa idéia para identificar, analisar e refletir sobre marcas identitárias negociadas por meio dos saberes e práticas de ensino de História na Educação Básica. Que noções de raça, etnia, classe, nacionalidade, sexualidade, gênero, religiosidade, entre outras, são celebradas, mobilizadas, por professores em suas aulas de História, no currículo? Como são produzidas?

Para tanto, me aproprio da idéia de *atitude produtiva do currículo*: “(...) a produção de conhecimentos envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas” (SILVA, 1995:194). Nessa perspectiva, o currículo se apresenta como possibilidade de contestação, de diferentes e divergentes construções e produções. Mesmo vinculado a relações dominantes de poder, ao produzir o currículo, podemos, utilizando as palavras de Silva (1995), *desviar, refratar, subverter, parodiar, carnavalizar, contestar os materiais* (conteúdos/conhecimentos) recebidos por meio dos *currículos prescritos*. Portanto, é necessário perceber o currículo em suas ações – aquilo que fazemos – e em seus efeitos – o que ele nos faz (SILVA, 1995).

Acredito que essa questão é fundamental para começar a pensar o currículo como possibilidade de negociação/constituição de identidades sociais, já que “nós fazemos o currículo e ele nos faz” (SILVA, 1995: 194). Por isso, considero que o professor ocupa papel de destaque na ação produtiva do currículo, enquanto agente mobilizador de saberes e práticas curriculares para o ensino de uma dada disciplina escolar. Como as concepções de etnia, nacionalidade,

religiosidade, cidadania, classe, gênero, sexualidade, entre outros, são negociadas na sala de aula, por meio da disciplina escolar História? Essa é a questão que proponho discutir.

Um estudo desenvolvido por Moita Lopes é bastante esclarecedor sobre as relações entre aquilo que é dito na sala de aula e a formação de identidades: “as relações entre a concepção de linguagem com que professores e alunos operavam em sala de aula como parte determinante do modo como alunos aprendiam a se constituir como sujeitos” (MOITA LOPES, 2006:14). Mesmo sendo um trabalho dedicado a investigação de aulas de leitura em língua materna, da relação letramento e identidades sociais, ele indica, para a relação ensino de História e identidades sociais, dois fatores a se considerar: a importância da sala de aula, permeada por saberes e práticas pedagógicas, como espaço curricular fértil para a negociação de marcas identitárias; e a relação entre linguagem e significação do mundo, de seus valores, idéias, concepções.

Se o campo do currículo apresenta como pressuposto o currículo como *prática social de significação*, entre outros aspectos, de identidades, esse mesmo campo de produção do conhecimento não indica um caminho metodológico de como esse processo se realiza, se constitui, no ensino-aprendizagem escolar.

Neste sentido, me aproprio das considerações de Louro (1997) para pensar o sentido que constituímos com aquilo que ensinamos, e como ensinamos. Em estudo sobre práticas cotidianas, rotineiras e comuns da educação, em especial a escolar, numa perspectiva pós-estruturalista, a autora afirma que é preciso questionar todas as dimensões do currículo, da seleção de conteúdos às práticas de ensino, entre outros fatores.<sup>3</sup> Desta forma, buscando ampliar referenciais teórico-metodológicos para uma pesquisa sobre o tema, entendendo o currículo como significação, por meio de práticas discursivas, proponho o diálogo do campo do currículo com o campo da linguagem.

### **Currículo, cultura e linguagem**

No contexto de elaboração de um quadro teórico-metodológico de referência para uma investigação sobre o ensino de História e a constituição de identidades sociais, assumo a centralidade da cultura como constituidora do significado e sentido dos fatos e das coisas, por meio da linguagem (HALL, 1997).

---

<sup>3</sup> “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.” (LOURO, 1997:64).

Pensar a centralidade da cultura em seu aspecto epistemológico envolve considerar, segundo Hall (1997), a linguagem para além dos relatos sobre os fatos/objetos; é pensar a relação entre linguagem e realidade – *a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata* (DU GAY, 1994) (HALL, 1997:14). Nesta perspectiva, Hall (1997) chama a atenção para o fato de que certamente os objetos existem fora dos sistemas de classificação, mas só podem ser definidos por eles. É aquilo que, recorrendo a Wittgenstein (DU GAY, 1994), Hall (1997) chama de “*jogo de linguagem*”.

Continuando o diálogo com du Gay (1994), o autor (1997) aprofunda essa reflexão por meio da idéia de *fenômenos discursivos*, afirmando que todo significado é produto da forma como o objeto é socialmente construído, e que essa construção só é feita por meio da linguagem e da representação.

Ao tecer essas conclusões, Hall (1997) define mais claramente o conceito de cultura com o qual trabalha: “*cultura (...) é (...) a soma de diferentes sistemas de classificação e de diferentes formações discursivas aos quais à língua recorre a fim de dar significado às coisas*” (HALL, 1997:15) – o foco na linguagem e na cultura como área substantiva, constituidora, e não simplesmente como aquela que servia de elemento de integração para o restante do sistema social.

Desta forma, penso que estudos sobre linguagem ampliam o referencial metodológico que permite analisar e compreender a mobilização de saberes e práticas na docência como *fenômeno discursivo* (HALL, 1997). Fenômeno que, constituidor do ato de ensinar, vai mediando significados que poderão permear as subjetividades de professores e alunos, negociando, pelos sentidos produzidos, entre outros fatores, marcas identitárias sociais.

Utilizando idéias, conceitos e categorias de alguns autores (SOUZA, 1994; GOULART, 2003; GRILLO, 2006; GERALDI, 2003; FIORIN, 2006; BAKHTIN, 1979; AMORIN, 2003, entre outros) que procuraram estabelecer reflexões sobre o lugar da linguagem no âmbito das Ciências Humanas, chamo atenção para a fertilidade do diálogo entre currículo e linguagem para a identificação de suas possibilidades epistemológicas para pesquisas sobre identidades sociais. Pensar o currículo é pensá-lo como *fenômeno sócio-ideológico*, produzido através da linguagem, que *deve ser apreendida dialogicamente no fluxo da história* (SOUZA, 1994).

Esses autores tomam, preferencialmente, as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a natureza da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social (SOUZA, 1994). Neste sentido, utilizo como referência central a idéia de *natureza dialógica da linguagem*, em Bakhtin (1979), ou, na definição de Grillo (2006), *teoria dialógica da linguagem*, para pensar

o currículo como espaço de negociação de marcas identitárias no ensino da disciplina escolar História.

Em artigo sobre alfabetização e letramento, Goulart (2003) nos auxilia neste caminho ao refletir sobre algumas contribuições dos estudos da linguagem sobre o trabalho pedagógico dos espaços educativos. A autora desenvolve a idéia de que as constituições do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão interligadas. Isso porque, segundo as considerações da autora, *constituir linguagem é constituir sistemas de referências de mundo* (FRANCHI, 1992, *apud* GOULART, 2003).

As observações de Goulart sobre o espaço vivencial da sala de aula fundamentam, metodologicamente, a análise do objeto da pesquisa em pauta. Para a autora, a sala de aula é lugar de muitos sistemas de referências, mais ou menos diferenciados – as origens e histórias individuais, sociais e culturais de alunos e professores.<sup>4</sup> A expressão individual de vivências, crenças, sentimentos e desejos constituem a forma subjetiva de apresentação dos conhecimentos e suas relações com o mundo – *interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados* (GOULART, 2003: 100). Neste sentido, reflito sobre o papel fundador da linguagem neste processo, tanto na singularidade dos sujeitos como na constituição de suas marcas de pertencimento a determinado grupo social (GOULART, 2003).

Penso o professor, suas práticas discursivas construídas em sala de aula, como sujeito que interage, mesmo que de forma inconsciente, por meio das múltiplas vozes constituidoras de suas práticas de ensino. As afirmações de Bakhtin (1979) sobre a estrutura social da atividade mental e sua objetivação exterior possibilitam verificar a expressão semiótica da atividade mental como resultado da orientação apreendida do mundo social. Para o referido autor, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1979: 112). Isso me leva a pensar que, quanto mais aulas ministra um professor, por meio de suas *práticas discursivas*, mais seleciona, organiza, reelabora e expressa idéias, noções, conceitos, ideologicamente e dialogicamente orientados, sobre o mundo social.

Grillo (2006) observa que as soluções encontradas por Bakhtin para superar tanto a idéia de dimensão monológica da linguagem (subjetivismo idealista) como uma concepção de língua e sociedade como sistema sem sujeito (objetivismo abstrato) concentram os principais aspectos da *teoria dialógica da linguagem*. Esta é traduzida pelo fenômeno social *da interação verbal*. É na *interação verbal* (BAKHTIN, 1979) que podemos compreender a constituição do

---

<sup>4</sup> Apesar de não constar no artigo em pauta, incluo as referências históricas, sociais e culturais de professores neste quadro de análise.

sentido/significado das coisas/fatos por meio da linguagem. Pensar a língua para além de um sistema abstrato de formas lingüísticas e pela ação isolada de um sujeito/falante é pensar em um espaço múltiplo de constituição e existência da própria língua, enquanto fenômeno social. Em outros termos, Bakhtin (1979) nos auxilia a perceber a produção de significação e de sentidos como produtos da linguagem, enquanto uma realização de vários sujeitos/falantes, social e historicamente situados, no processo de *interação verbal*.

Nessa perspectiva, acredito que a questão central da linguagem, sempre por meio de Bakhtin e de seus já referidos estudiosos, está situada na compreensão do mecanismo de constituição da própria *interação verbal*.

Em artigo sobre os conceitos de esfera e campo em Bakhtin e Bourdieu, Grillo (2006) explicita a *orientação dialógica da expressão individual*. As *condições sócio-históricas de existência* e a relação dos sujeitos com a *alteridade* são apontadas como fatores fundantes do dialogismo, ou seja, do modo de funcionamento real da linguagem. Dessa forma, assumir a relação dialógica como fator fundamental na constituição social dos seres humanos passa pelo reconhecimento do outro como ser existente e diferente – a *alteridade*. Todavia, esse reconhecimento *não significa uma relação harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos* (GERALDI, 2003: 42).

Portanto, em primeiro lugar, é preciso considerar que a *interação verbal* se dá entre sujeitos organizados socialmente. Assim, através da *interação verbal*, o meio social aparece como espaço constituidor da consciência individual. Esta, por sua vez, de acordo com o contexto vivencial do sujeito, da relação deste com o meio social em pauta, (re)organiza os materiais semióticos apreendidos e produz nova(s) significação(ões)/enunciação(ões). É a evidência do fenômeno do dialogismo na produção de sentidos, na linguagem.

Essas considerações me levam a reflexões em torno da *questão da autoria* do discurso, do *papel do outro* na enunciação. Se a palavra não pertence exclusivamente ao falante, mesmo tendo este *direitos inalienáveis* sobre ela (SOUZA, 1994), as vozes que antecederam o ato da fala, presentes em *práticas discursivas* precessoras, e o ouvinte, estão presentes na palavra do enunciador (SOUZA, 1994). É a polifonia como fator do dialogismo: “ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico, encontramos-no já habitado por outras falas de outras pessoas” (SOUZA, 1994:100).

Essas considerações são elucidativas porque indicam que as *práticas discursivas*, além de conter o diálogo entre as vozes do enunciador e aquelas que o precedem, são constituídas por idéias, valores, noções que o falante apreende no ouvinte, buscando qualificar a sua própria expressão. Penso que esse é um fator importante para pensar o discurso docente como expressão não só de uma relação dialógica entre o professor e os seus interlocutores passados, mas também entre ele

e seus alunos. O que representam os alunos, enquanto ouvintes, na constituição da expressão enunciativa docente?

Nesta perspectiva, essa relação entre o social e individual, entre o outro e o falante, em Bakhtin, não é simples nem estanque (FIORIN, 2006). Neste sentido, é importante considerar as observações de Fiorin (2006) sobre as singularidades do sujeito quanto às suas expressões comunicativas. O autor, dialogando com Faraco (2003), chama a atenção para o fato de Bakhtin não preconizar um *sujeito absolutamente assujeitado* (FIORIN, 2006). Se assim fosse, não haveria dialogismo, já que o sujeito seria mero reproduzidor de vozes dominantes, supostamente constituidoras exclusivas do meio social.

Penso, por meio de Fiorin (2006), que, a despeito dos enunciados serem, na maior parte das vezes, sociais, cada sujeito enunciador constitui e preserva sua própria posição no processo de reelaboração dos enunciados. É no próprio diálogo com os enunciados que precedem e sucedem a expressão do sujeito, que este garante certa identidade expressiva. É, portanto, por meio da reorganização dos materiais semióticos apreendidos pela *interação verbal*, na consciência individual, que a singularidade do sujeito se manifesta (GRILLO, 2006). Em outras palavras, é a capacidade de reelaboração/reorganização discursiva, pelo sujeito, na constituição de uma nova significação, que avaliza a participação individual na enunciação. Isso não desconsidera que a enunciação é resultado do diálogo entre discursos e que, portanto, não existe fora do dialogismo (FIORIN, 2006). “Há, pois, um embate entre dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos” (FIORIN, 2006: 166). Entendo, pois, que esse *embate* é marcado por tensões, disputas e resistências, confirmações e qualificações, entre as vozes presentes nos discursos em diálogo, na enunciação.

Dessa forma, considerando a teoria da inter-subjetividade, avalio que marcas identitárias mobilizadas no exercício da docência, porque transitam por meio dos discursos constituidores de práticas discursivas de professores, não são produtos exclusivos e unilaterais destes, de uma atividade mental particular, mas resultado de diálogos estabelecidos entre vozes presentes nos diversos textos constituidores do *saber docente* – saberes da disciplina, curriculares, da formação e da experiência (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

### **Considerações finais**

Analisando as respectivas contribuições dos estudos do campo da linguagem para pesquisas sobre currículo e identidades sociais, identifico como elementos constituidores do contexto imediato de práticas discursivas docentes: a seleção e mobilização de conteúdos, as respectivas



práticas pedagógicas instituídas e o ambiente da sala de aula – relação professor/aluno. Como fatores constitutivos do contexto social mais amplo, destaco: o contexto sócio-cultural e histórico da escola, dos alunos e do professor. A propósito deste último, devo lembrar que fazem parte do contexto amplo do professor aspectos da formação inicial, continuada e influências da esfera educativa – redes de ensino e suas respectivas políticas de gestão.

Considerando “que o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1981 *apud* SOUZA, 1994), avalio a necessidade de verificação de como essas situações/contextos sociais influenciaram formas de enunciação. Acredito que, por meio da identificação de referências relativas ao contexto social imediato e amplo da enunciação, posso encontrar elementos constitutivos da enunciação de marcas identitárias sociais, objetivadas e, conseqüentemente, negociadas, pelo ensino de História.

Em síntese, penso que todos esses fatores, constituidores das múltiplas vozes presentes no discurso docente, podem colaborar para produzir e/ou reforçar o movimento de pertença ou diferenciação em relação a determinadas marcas da vida social, definidas como identidades sociais.

### **Considerações sobre a prática de pesquisa**

Os estudos sobre linguagem também são instigantes para pensar a produção textual da pesquisa. Penso que Amorim (2003) e Geraldi (2003) apresentam um procedimento ético-metodológico para pesquisa, no campo das Ciências Humanas, coerente com a *Teoria dialógica da Linguagem*. Isso facilita a produção textual e o posicionamento do pesquisador, quanto aos resultados da pesquisa, como reconhecidamente produtos do *dialogismo* presente na interação verbal entre pesquisador e pesquisado.

Por meio da apropriação dos estudos de Bakhtin sobre a criação artística, Amorim (2003) apresenta o conceito de *exotopia* para indicar que a pesquisa é lugar de tensão entre o pesquisador (o eu) e o pesquisado (o outro). Entre a análise e compreensão daquilo que o pesquisador produz, demonstrado no texto da pesquisa, e a expressão objetivada pelo próprio pesquisado “há sempre diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores – (...) meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (AMORIM, 2003:14).

Neste sentido, a visão que constituímos sobre o outro *excede* aquela que ele tem de si mesmo; e vice-versa. Esse excedente de visão (GERALDI, 2003) é resultado de experiências diversas de cada um, experiências singulares de significação dos fatos e das coisas, do mundo. Portanto,

metodologicamente, é preciso assumir uma *posição exotópica* (AMORIM, 2003) para identificar pistas sobre a significação do outro sobre o mundo. Para alcançá-las é preciso um afastamento teórico-metodológico, que reside na estratégia de buscar no outro os traços de significação constituídos pelas diversas e múltiplas enunciações expressas dialogicamente pelo sujeito investigado. É preciso perceber indícios sobre a leitura que o outro faz de si para, depois, por meio de fundamentos teóricos de análise, configurar a sua análise e compreensão daquilo que ele vê.

Em outros termos, reconhecendo a própria dimensão dialógica da pesquisa enquanto produção discursiva, devo assumir o meu lugar exterior à enunciação do outro: “Exotopia significa desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIN, 2003:14). Essa atitude reconhece que aquilo que falamos do outro é resultado do sentido/significação que dele constituímos. Isso é importante porque possibilita que o outro se veja, analise e compreenda por meio de uma nova configuração, de nossos discursos.

Essas reflexões sobre a dimensão ética da pesquisa são ampliadas, também por Amorim (2003), ao enfrentarmos o problema da *responsabilidade*. A autora afirma, por meio de Bakhtin, que a produção do conhecimento teórico, ou científico, só se torna ético quando transformado em ato. Isto é, quando o pesquisador assume a sua responsabilidade autoral. Essa *responsabilidade* é dada pelo reconhecimento da posição do pensamento produzido e do contexto de sua produção. Assim, *só há ética na produção do evento* (AMORIM, 2003: 16), porque assumo, enquanto pesquisador, a posição singular da pesquisa realizada.

### **Referências Bibliográficas**

- AMORIM, M.** A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: Freitas, M. T. A. at allii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M.** A Interação Verbal. In: Capítulo 6 de Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FIORIN, J. L.** Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, J. W.** A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: Freitas, M. T. A. at allii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

- GOULART**, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica. In: Freitas M. T. A. et alii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GREGOLIM**, M. do R. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GRILLO**, S. V. de C. Espera e Campo. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- HALL**, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo*. *Educação e realidade*, nº. 22,v.2, jul./dez.1997.
- LOURO**, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MOITA LOPES**, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça. Gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA**, Solange Jobim e. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.
- TARDIF, LESSARD E LAHAYE**. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.