



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

CASCAVEL - PR, 2015

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Letras, área de concentração em “Linguagem e Sociedade”.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

CASCADEL– PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F443i

Ferreira, Susana Aparecida

Identities sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. /Susana Aparecida Ferreira.— Cascavel (PR), 2016.

319 f.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Identities sociais de raça . 2. Multiletramentos. 3. Aulas – Língua Inglesa – Prática pedagógica. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 428.07

CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (Unioeste /UEPG)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos (Unioeste)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira (UFMG)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa. Dra. Sanimar Busse (Unioeste)
Membro interno suplente (da instituição)

Profa. Dra. Glenda Melo (Unirio)
Membro externo suplente

Cascavel, 3 de junho de 2016.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido, Odirlei Muhlbauer, e
À minha filha, Beatriz Muhlbauer.

AGRADECIMENTOS

Num momento tão ímpar para mim, como é a conclusão de um doutoramento, para quem outrora sonhava apenas em ingressar em uma graduação. Agradeço primeiramente a Deus e à minha padroeira, Nossa Senhora Aparecida, que, durante uma vida cheia de desafios, sempre colocaram anjos de proteção à minha volta.

Anjos como você, professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, que me orientou de maneira profissional e com amor, guiando-me pelos caminhos acadêmicos, sustentando-me em todos os momentos, desde a gênese deste trabalho, sempre acreditando, confiando em minha capacidade, incentivando, tornando possível uma constante superação. Os ensinamentos que recebi me fizeram crescer como estudante, como profissional da docência e como pessoa, por isso os levarei para a vida. Professora Cida — como todos os seus orientandos a chamam com carinho —, só posso dizer, neste momento, que, se não fosse por você ter acreditado que eu conseguiria trilhar este caminho, eu não estaria aqui hoje. E que escrever esta tese foi difícil dentro das limitações que tive, mas coloquei nestas linhas não apenas meu tempo, mas muito amor. Sempre inspirada em seu carinho pela profissão e amor pela temática a qual se dedica. Você estará sempre em meu coração e em minhas leituras. Então dedico essa conquista a você, de uma maneira muito especial.

De forma muito especial estendo meus agradecimentos aos membros dessa Banca de defesa, composta por profissionais competentíssimos, que admiro e que muito tem contribuído com este trabalho a partir de suas valiosíssimas leituras;

— à profa. Dra. Maria Elena Pires Santos — Neste momento gostaria de agradecer pelas leituras atenciosas do meu trabalho, pelo incentivo de sempre, pela atenção, pelo carinho, pelo amor de mãe que sinto em você. Realmente as palavras são poucas para expressar minha gratidão;

— à profa. Dra. Sanimar Busse, profissional querida e competente, de quem tive a honra de ser aluna durante minha graduação nesta instituição; agradeço pela leitura atenciosa e as contribuições que dispensou no momento da qualificação;

— à profa. Dra. Ione Jovino, profissional competente e atuante, seus textos já são leituras minhas desde o mestrado. Agradeço pelas contribuições na qualificação e

neste momento expresso a felicidade que é ter você abrilhantando minha banca de defesa;

— à profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira, pela leitura de meu texto, também muito atenciosa, pela profissional competente e dedicada, que tive a felicidade de conhecer em um evento e agora faz parte deste momento especial em minha vida;

- à profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelas leituras atenciosas de meu texto. Tive a oportunidade de conviver com você dentro desta universidade por vários momentos, na graduação, em disciplinas isoladas, mais recentemente no observatório da educação OBEDUC, e descobri por que você é tão amada por seus orientados — é que és uma pessoa de grande conhecimento e de tamanha humildade. Obrigada pelo acolhimento de sempre, seus ensinamentos também levarei para a vida. É um prazer tê-la em minha banca de defesa.

- à profa. Dra. Glenda Mello, pela leitura atenciosa eu realizou de meu texto também no momento da qualificação;

- à profa. Dra. Aparecida Feola Sella, pelo carinho, amizade e incentivo comigo e amor para com minha filha, Beatriz, acompanhante de minha caminhada desde a graduação. Lembro sempre de sua dedicação e batalha para que fosse possível a implantação de um programa de Mestrado nesta instituição. Então veja quantos frutos sua dedicação já rendeu. Gostaria que soubesse o quanto eu a valorizo e lhe serei grata sempre;

- a profa. Dra. Beatriz Dal Mollin, profissional de grande conhecimento, batalhadora e responsável por grandes conquistas desta instituição, contagiando-me sempre com sua alegria e bom humor — uma linda forma de incentivo;

- ao prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares, mesmo não sendo da minha linha de pesquisa, sempre me incentivou de todas as formas. Fico feliz por ter tido a oportunidade de conhecer você, professor. Desejo que continue trilhando esse caminho de sucesso;

- à profa. Dra. Walkyria Monte Mór, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, Prof. Dr. Lynn Mário Menezes de Souza, Prof. Dr. Teun van Dijk, Prof. Dr. Kabengele Munanga, profa. Dr. Neiva Jung, pessoas maravilhosas que, além de me darem suporte teórico para a escrita, tive o prazer de conhecer e de admirar ainda mais como ótimos pesquisadores e seres humanos especiais.

Agradeço também, de forma diferenciada, às duas professoras de Inglês no texto identificadas apenas como Gabriela e Antônia (nomes fictícios), por toda a

dedicação e compromisso assumidos e demonstrados desde o início da oficina de formação continuada, pois sem elas nada teria sido possível. Também agradeço a seus alunos, pela excelente receptividade e cooperação com o projeto.

Agradeço a todos/as os/as professores/as deste programa que contribuíram para minha formação desde o início: Prof. Dr José Carlos da Costa, Profa. Dra. Clarisse von Borstel, Profa Dra Carmem Baumgarter, Prof. Dr. Ciro Damke, Prof. Dr. José Kuiava, Prof. Dr. José Carlos Aissa, Profa. Dra. Lurdes Kaminski Alves, Profa. Dra. Greice Castela, Profa. Dra. Maria Ceres Pereira, Profa. Dra. Rose Belim Moter e Prof. Dr. José Borges Neto, Profa. Dra. Anne Lamb.

A alguns agradeço em memória, como a Profa. Maria Helena Azevedo Pini, o Prof. Dr. Wander do Amaral Camargo. O amigo Luiz Roberto Silveira, a amiga Cícera Rocha Gardaz e a mãe do coração Mariza de Toledo Bragagnolo.

E de outros perdi o contato com o passar dos anos, mas agradeço, como o Prof. Dr. Júlio César Monteiro, não me esquecendo dos que passaram por meu caminho e ajudaram a fazer mais um degrau da minha escada acadêmica.

Andreia Fernanda Orlando, você merece muito mais do que uma linha de dedicatória, merece um livro inteiro. Seu apoio em todos os sentidos fez toda a diferença para que eu chegasse até aqui. Esteja sempre em minha vida, minha amiga querida, comadre!

Andreia Cristina Souza, minha colega de caminhada desde o mestrado, incentivando-me e me auxiliando no que foi possível.

Flávia Rocha, que de lá do outro lado do Brasil, do Acre, se faz tão presente na minha vida. Estamos tão conectadas por nossas pesquisas que nem parece que estamos longe, sempre acreditando e incentivando minha pesquisa.

Márcia Cristina Hoppe, pelo incentivo e carinho que sempre me dispensou, pela fé que me ensinou a ter em tudo o que faço na vida.

Mauricele Baldo, minha irmã do coração, exímia incentivadora de minha caminhada desde o início, bem como sua família, que aprendi a amar ao longo desses anos de convivência.

Arlete Wazilewski, amor de mãe talvez explique o que sentimos uma pela outra. Obrigada pelo incentivo sempre, de tantos anos. Espero que tenhamos a oportunidade de conviver outros tantos anos. Obrigada.

Gislaine Bernandi, minha irmã do coração, laço familiar que Deus me deu, obrigada por sempre acreditar e principalmente por entender as minhas muitas ausências.

Rejane Hauch Tristoni, amiga querida, que também me sustentou durante a caminhada.

Jéssica Vescovi, um primor de menina, sabedoria precoce, que também muito me incentivou e incentiva.

Cleusa Todescatto, mais uma amiga irmã que Deus colocou em meu caminho.

Neiva Stulp, minha amiga querida e incentivadora, sempre paciente com minhas ausências.

Gorete Moraes, mesmo longe, mas sempre acreditando em minha vitória, jovem para ser minha mãe, talvez amor de irmã, não importa, um amor que não tem distância.

Ao pessoal da Secretaria do Programa, especialmente na pessoa da Tatiana Borges, que em todos esses anos tem me auxiliado e me incentivado durante a caminhada. A todos os funcionários desta instituição de ensino que fez minha história desde a graduação, Biblioteca, Protocolo, Secretaria de Pós-Graduação, CEP, CECA, Colegiado de Letras, Reitoria, Edunioeste, bem como às zeladoras, sempre queridas e sorridentes comigo.

Professor Célio Escher, que me deu a honra de revisar meus textos desde a época do mestrado, sempre com profissionalismo, comprometimento, carinho e incentivo com minha pessoa.

Meus amigos Armindo Dallabrida e Geni Dallabrida; Cleverson Lucas dos Santos, Míriam Karoleski, Francieli Moter Ludovico, Rafael Fernandes, Rosângela Oro Brocardo, Izabel, Marlene Biazus, Claudiana Soerensen, Franciely Conçalves Cardoso, Cristiane Bazanela, Angélica Cândido, Daniele Rotoli, Magda Cenci Giacomini, Márcia Marcon, Simone Prado; Neuza Stulp, Maria Pilger, Rosimary Khun, Cirlei Patel, Tânia Paim Steunargel, Jéssica Chimóia, Fabiana Magnabosco, Oliva Guareschi, Francieli Guareschi, Ana Raquel Ramires, Ana Cristina, Sr. Antônio, Edivone Luíza Macagnam, Noeli Maria Ost, Dévora Francener, Neuza Gnoatto; Neli Reolon, Éderson Silveira, Joyce Muzi, Zuleica Cabral, Júlia Kalva, Raimunda Oliveira, Liniti, Wander Piaia; Sandra Ribeiro, Suzi Florêncio; Silvana Bautitz e Cristiano Czkay, Tainã Souza, Márcia Fitipaldi, Marianne Guimarães,

Vanessa Maria, Taís Briani; Eliana Cristina Santos, Juliana Voigt, Romar de Souza, Carlos Lírio, Júlia Cristina Granetto, Lucas Lizzi, Rosiane Swiderski; Eluir Gemeli, Neldi Calgaro.

À CAPES/Fundação Araucária, pela bolsa concedida.

Meu sogro, Romeu, e minha sogra, Mariza, pelas incontáveis vezes que cuidaram da minha filha, desde pequenina, para que eu pudesse estudar e viajar para eventos.

À Meus pais, Maria e Antônia, minhas irmãs e irmão, Fernanda, Juliana, Patrícia e Ricardo.

Minha vó querida Laura Batista, analfabeta mas letrada em suas práticas sociais e pela vida – exímia incentivadora minha.

A todos do observatório da Educação – OBEDUC, aqui representados pela profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hubes.

Às colegas do grupo de estudos *on-line* via Skype, pelo apoio, leitura atenta, contribuições e, principalmente, pelo incentivo.

Foram muitas as pessoas que estiveram presentes em muitos momentos desta minha caminhada de doutorado. Desculpo-me caso não tenha colocado alguém, no entanto afirmo que todos estão em meu coração e em minha memória para sempre.

À minha família, especialmente ao meu marido, Odirlei Muhlbauer, marido sempre presente, carinhoso e incentivador... realmente não tenho aqui palavras suficientes para agradecer e posso dizer que, sem você, não teria sido possível concluir mais esta etapa da minha formação acadêmica. E minha filha, Beatriz, filha carinhosa, que amo muito e que, desde o nascimento, tem participado comigo de muitos momentos acadêmicos.

Sei que repeti inúmeras vezes a palavra incentivo, mas realmente foi o que me proporcionou energia e alegria para chegar ao final desta caminhada.

EPIGRAFE

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor."."

Fragmentos do livro "Grande sertão Veredas" - Guimarães Rosa

FERREIRA, Susana Aparecida. Identidades Sociais de Raça, Multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. 2016. 319 f. **(Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.**

RESUMO

O contexto desta pesquisa envolveu duas escolas públicas estaduais situadas no interior do estado do Paraná. Especificamente, envolveu duas professoras de Língua Inglesa (LI) de Ensino Fundamental, convidadas a participar da pesquisa durante uma oficina de formação continuada de 60 horas que refletiu a respeito de identidades sociais de raça e prática docente e os recursos de multiletramentos. As perguntas de pesquisa que permearam esse trabalho foram: —Quais foram as percepções das duas professoras durante uma oficina de formação continuada a respeito da temática acerca de identidades sociais de raça e multiletramentos? —Que percepções cada professora teve sobre a temática identidades sociais de raça e a própria prática pedagógica, a partir de uma formação continuada acerca de identidades sociais de raça e multiletramentos? —Quais foram as percepções das professoras a respeito de como os multiletramentos podem contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de Língua Inglesa? A temática da pesquisa versou sobre as percepções dessas duas professoras a respeito de identidades sociais de raça, multiletramentos e prática docente durante e após a oficina de formação continuada. Para responder a tais questionamentos, a pesquisa foi sustentada pelo arcabouço teórico da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Além disso, foram consultadas várias fontes que versam sobre identidades sociais de raça (FERREIRA, 2012a), sobre letramentos (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005), sobre novos estudos do letramento (STREET, 2003), sobre multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) e sobre análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2012). Essas consultas foram de suma importância para as reflexões registradas neste trabalho. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e alicerçada na LA, que trouxe uma proposta de pesquisa-ação/intervenção como metodologia, ao passo que as reflexões teóricas e práticas foram realizadas desde o início da oficina de formação de professores até o final da utilização da sequência didática elaborada pelas docentes visando ao aprimoramento da prática pedagógica. Os instrumentos de geração de dados foram: observação com diário de campo, relatos reflexivos, autobiografias, questionário, entrevista e gravação das aulas durante a utilização do material didático elaborado pelas duas professoras. Os resultados apontaram na direção de que os recursos de multiletramentos contribuíram para melhorar a prática das professoras e auxiliaram na reflexão sobre identidades sociais de raça. E que reflexões mais direcionadas para instrumentalizar docentes da área do ensino de Línguas, especialmente LI (Língua Inglesa), são necessárias. Salvo limitações teóricas/metodológicas, a conclusão apontou para percepções positivas das duas professoras a respeito da participação numa oficina de formação sobre identidades sociais de raça e multiletramentos e sua contribuição para reflexões sobre a temática racial nas aulas de LI.

Palavras-chave: Identidades sociais de raça. Multiletramentos. Prática pedagógica em aulas de Língua Inglesa.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Social race's identities, multiliteracies and the pedagogical practice of english language teacher.** 2016. 319 f .Thesis (Doctorate) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The context of this research involved two State public schools located on the countryside of Paraná. Specifically, it involved two English language teachers of elementary school, invited to participate in the study during a workshop of continued training of 60 hours, in which it was reflected the social identities of race and teaching practice permeated by multiliteracies resources. The research questions that permeate this work are: –what were the perceptions of each teacher during the workshop of continuing education on the subject of social identities of race and multiliteracies?- what were the perceptions of each teacher about how their own practice, through a formation course reflections, about the social identities of race and multiliteracies in English classes? –what were the perceptions about how the multiliteracies theory can contribute to reflections about social identities of race and multiliteracies in English classes? – The theme of research is about perceptions of these two teachers about social identities of race, multiliteracies and teaching practice during and after the workshop of continuing education. To answer these questions, the research was supported by the theoretical framework of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). In addition, it was consulted many sources that deal with social identities race (FERREIRA, 2012a), about literacies (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005) new studies of literacy (STREET, 2003), multiliteracies (COPE, KALANTZIS, 2000) and critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2012). These information were really important to the reflections of this work. Methodologically, it is a qualitative and grounded nature of research in Applied Linguistics, which presented a proposal for action- research / intervention as methodology, whereas the theoretical and practical reflections were held since the beginning of the teacher training workshop up to the end, which resulted in the use of didactic sequence elaborated by teachers in order to improve the teaching practice. The data generation tools were: observation diary, reflective accounts, autobiographies, questionnaire, interview and writing classes, while using the courseware developed by two teachers. The results point that the multiliteracies resources contributed to improve the practice of teachers and it helped in linking about social identities race. This work also showed that more targeted reflections to equip teachers of Language teaching area, especially English Language, are necessary. Except theoretical/ methodological limitations, the conclusion points to positive perceptions of both teachers about the participation of a training workshop on social identities of race and multiliteracies and its contribution to reflections on the racial issue in English Language classes.

Keywords: Social Identities race. Multiliteracies. Pedagogical practice in English Language classes.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

BDTD – Banco de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LI- Língua Inglesa

ACD- Análise Crítica do Discurso

LD – Livro Didático

NEL– Novos Estudos do Letramento

NLG- New London Group

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SD – Sequência Didática

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DEMONSTRATIVO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA SOBRE IDENTIDADES DE RAÇA E IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA25

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA SOBRE MULTILETRAMENTOS E DEMONSTRATIVO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003.....25

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PESQUISAS RECENTES NA ÁREA DA LINGUAGEM QUE ABARCAM <i>IDENTIDADES DE RAÇA</i> , TAMBÉM <i>IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA</i> COMO PALAVRAS-CHAVE, NA ÁREA DA LINGUÍSTICA, NO PERÍODO DELIMITADO DE 5 ANOS, PARA QUE SEJA POSSÍVEL ABORDAR AS DISCUSSÕES MAIS RECENTES	62
QUADRO 2 – PESQUISAS RECENTES NA ÁREA LINGUAGEM DA QUE ABARCAM <i>MULTILETRAMENTOS</i> , COMO PALAVRA-CHAVE, NA ÁREA DA LINGUÍSTICA, NO PERÍODO DELIMITADO DE 5 ANOS	64
QUADRO 3 – DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	86
QUADRO 4 - GERAÇÃO DE DADOS – OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GERAÇÃO DE DADOS.....	88
QUADRO 5 - SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS	100

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	94
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS	34
1.1 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA.....	34
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS.....	39
2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	48
2.1 LETRAMENTOS: REVISITANDO CONCEITOS	48
2.2 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	53
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI: INTERSECÇÃO COM IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E MULTILETRAMENTOS	72
3 PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA	74
3.2 A PESQUISA QUALITATIVA DE NATUREZA INTERPRETATIVISTA.....	77
3.3 PESQUISA-AÇÃO.....	79
3.4 PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	81
3.5 PESQUISA-AÇÃO/-INTERVENÇÃO	82
3.6 SITUANDO O CONTEXTO	83
3.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	88
4 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E MULTILETRAMENTOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	105
4.1 A PERCEPÇÃO DO RACISMO: QUESTÕES DE BRANQUITUDE E BRANQUIDADE	106
4.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, MATERIAIS DE ENSINO DE LI E OS RECURSOS DE MULTILETRAMENTOS EM AÇÃO	133
4.3 SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PREPARAR UM MATERIAL DE ENSINO TEMÁTICO UTILIZANDO OS RECURSOS DE MULTILETRAMENTOS	148
5 PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA: MATERIAIS EM UTILIZ(AÇÃO)	176
5.1 REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.....	177

5.2 O QUE UTILIZAR NAS AULAS DE LI? LIVRO DIDÁTICO OU MATERIAL PREPARADO PELO PROFESSOR?.....	191
5.3 A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA DOS ALUNOS.....	195
5.4 EXPECTATIVA, OBJETIVOS ALCANÇADOS E A REPERCUSSÃO NA ESCOLA	201
6 MULTILETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA.....	220
6.1 IMPRESSÕES SOBRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	222
6.2 POSSÍVEIS LACUNAS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	240
CONCLUSÕES FINAIS DO TRABALHO	244
REFERÊNCIAS.....	254
APÊNDICES E ANEXOS.....	283

INTRODUÇÃO

INTERESSE DE PESQUISA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O interesse desta pesquisa consiste em chamar a atenção para a necessidade e a possibilidade do trabalho com identidades sociais de raça em aulas de Língua Inglesa – LI. Esse trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa-ação/intervenção que foi possível com a colaboração de duas professoras de LI de escola pública. Dessa forma, as análises centraram-se em impressões dessas mesmas professoras.

Assim, aponto a importância de trazer para a pesquisa acadêmica, em especial para a área da Linguística Aplicada, questões a respeito de identidades sociais de raça em sala de aula de LI. Essa necessidade surgiu a partir de fatores como: (i) o número reduzido de pesquisas acadêmicas na área, (ii) a dificuldade dos professores em aplicar a Lei Federal nº 10639/2003, lei que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas em suas salas de aula, (iii) bem como a necessidade de se repensarem essas questões para cursos de formação docente continuada na área da linguagem, que possam auxiliar os professores com a reflexão sobre identidades sociais de raça ao longo do período letivo, e não apenas em datas pontuais.

Ao trazer essa discussão para a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, de pronto aponto a necessidade de serem consideradas as identidades de raça dentro do contexto da Linguística Aplicada – LA, compartilhando com Ferreira (2004, p. 2)¹ a certeza de que as disciplinas de Língua Estrangeira (LE) têm mais do que a opção de colaborar com as reflexões sobre identidades sociais de raça, senão que também carregam a responsabilidade de fazê-lo. Refletindo sobre o ensino de LI em um mundo globalizado (RAJAGOPALAN, 2016a; 2016b). A respeito do conceito de “raça”, adoto os entendimentos de variados pesquisadores

¹ A respeito das citações indiretas neste trabalho, embora as regras da ABNT não solicitem a indicação de página do texto citado, optei por indicar a página de muitas delas, isso feito para que assim se oportunize ao leitor maior rapidez numa possível verificação ou busca de referencial.

da área (SILVA, 2003; SILVA, 2007; 2011; 2016; FERREIRA, 2004; 2006; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2012a; 2012b; 2014a; 2014b; SILVA, ROSEMBERG, 2008, VAN DIJK; 2008) e com eles entendo raça como sendo um conceito construído socialmente e historicamente. Também neste trabalho trago o termo “negro”, abarcando pretos e pardos, conforme parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal entendimento sobre esses vocabulários, segundo Silva e Rosemberg (2008), está consonante com o movimento negro brasileiro.

No presente trabalho discuto quais são as percepções de duas professoras de LI do Ensino Fundamental durante e após uma oficina de formação continuada a respeito de identidades sociais de raça e de multiletramentos (COPE, KALANTZIS; 1993; 2000; 2008). Questiono sobre como as discussões realizadas nessa oficina puderam contribuir para a prática pedagógica dessas professoras a partir da utilização de um material didático que elas próprias produziram durante o processo de pesquisa-ação/intervenção na referida oficina de formação de professores, participando ativamente, sendo acompanhadas e auxiliadas por mim, durante as reflexões e produções. Percebi, dessa forma, que cursos de formação relacionados à temática racial visando ao aprimoramento da prática pedagógica oportunizam ao professor situações de dialogar com teorias recentes, como é o caso das teorias dos multiletramentos, contribuindo sobremaneira para o aperfeiçoamento da sua prática profissional.

Ao trazer discussões acerca de identidades sociais de raça branca e negra, a minha intenção neste trabalho não foi dicotomizar ou polarizar o tema e tampouco intenta trazer a noção de identidades sociais de maneira essencializada, ou seja, estável e unificada. Ao passo que tal maneira se ligaria então à tradição iluminista. Dessa maneira “esses paradigmas apresentam uma concepção individualista do sujeito, em que a identidade de uma pessoa é o seu “eu coerente”, ou seja, um indivíduo centrado, unificado dotado de capacidade de razão, de consciência e de ação” (PIRES SANTOS, CAVALCANTI, 2008, p.431). Assim, neste trabalho, entendo a identidade como construída e reconstruída, socialmente e historicamente, não uma via de mão única. Essa (re)construção é um processo contínuo e interminável, no qual nos percebemos por meio das diferenças, a partir da visão do Outro.

Assim, quando menciono esse Outro, não é apenas o negro, ou as identidades sociais de raça negra. Mas também tento refletir sobre o Outro, branco,

pensando nas identidades de raça branca também. Dessa maneira, o que se entende é que “[...] a branquitude é relacional, para pensar sobre ela temos que perceber as relações entre brancos e não brancos” (SOVIK, 2014, p. 163). Não há outra forma de refletir se não for problematizando tal assunto que necessita ser inserido também nos cursos de formação continuada (FERREIRA, 2015), para que os professores, brancos ou negros, sejam capazes de refletir acerca de suas próprias identidades sociais de raça, percebendo e compreendendo o lugar que ocupam na sociedade.

Essa concepção de identidade dita essencialista segundo Hall (2006, p. 11), se liga ainda ao sujeito do Iluminismo do século XVIII, centrado no homem científico e racional, tratando-se de uma identidade homogênea e estagnada.

Ainda, neste trabalho, trago o conceito de múltiplas identidades (GOMES, 2005, p. 43), falando de um sujeito fragmentado, revelando várias identidades por meio de seus discursos. Entende-se aqui que as diferentes identidades afloram em diferentes momentos (HALL, 2006, p. 13), conforme o contexto social. Assim, “[...] essas identidades são múltiplas, posto que dependem das práticas discursivas em que atuamos, e estão sempre em processo, já que estão se construindo e reconstruindo nessas práticas [...]” (MOITA LOPES, 2002, p. 198).

Intento, com essas discussões, dar mais visibilidade às questões sobre identidades sociais de raça, concebendo, neste trabalho, que essas identidades são sócio e historicamente construídas (GOMES, 2003, 2005; 2012; SILVA, 2007; 2011; FERREIRA, 2004; 2006; 2008; 2009; 2012a; 2014a; 2015). Então aqui se problematiza a identidade racial negra e, em alguns momentos, a identidade racial branca também, pois, mesmo que as discussões sobre a última ainda sejam recentes no Brasil (PIZA, 1998; 2002; 2005; BENTO, 2002; 2009; 2014; 2015; MOREIRA, 2014), elas se tornam necessárias para as reflexões neste trabalho. Entendo, portanto, que ainda são necessárias mais pesquisas acerca dessa temática da identidade racial branca.

Ao refletir acerca dessas questões, não coloco as discussões que permeiam as identidades de raça apenas como um problema do Outro, do negro, mas tento trazer para este trabalho discussões acerca do racismo no Brasil, a respeito do mito da democracia racial que temos hoje, que continua perpetuando a ideia de que no Brasil não existe racismo e que brancos e negros têm as mesmas oportunidades (GOMES, 2003). Entendo essa questão a partir de um processo social e histórico.

Ainda considerando essas discussões, intento refletir a respeito do que falta para o professor de LI conseguir trazer essas discussões para as suas aulas.

Neste trabalho, que versa sobre identidades sociais de raça, quando menciono as identidades sociais positivas, refiro-me às identidades negras, ao passo que as brancas são consideradas “naturalmente positivas”. Assim, compreendo que “[...] as identidades positivas são marcadas pela compreensão, apreciação, valorização e afirmação da condição de ser negro” (JORGE, 2014, p. 79). Ainda, as identidades negras também se (re)constroem a partir de um processo cultural e histórico (MUNANGA, 1994; 2005; 2014; 2015; GOMES, 2003; 2005; HALL, 2006), processo no qual vigoram conceitos deformadores de que, segundo Gomes (2005, p. 43), “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo [...]”. A partir dessas reflexões, entendo que é um desafio para o professor de LI entender como se dá esse processo, para que seja possível contribuir para essas construções de identidades sociais de raça positivas em suas salas de aula.

Continuando a reflexão sobre conceitos que considero importantes neste trabalho, trago meu entendimento sobre “multiletramentos” (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2000; 2008; MONTE MÓR, 2007; 2009, 2010; 2015), haja vista que o mesmo também é trazido neste trabalho, concordando com Borba e Aragão (2012, p. 233), de que esse termo pode ser representado como um guarda-chuva, haja vista que pode contemplar inúmeros conceitos de letramento, como Letramento Crítico, Letramento Multimodal, Letramento Digital, Letramento Racial, Tecnologias da Informação e Comunicação, etc. A partir dessas reflexões, aponto que, nos momentos em que essa nomenclatura aparece neste texto, estou considerando todas essas designações como englobadas pelo conceito de multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000).

A partir das reflexões já postas sobre identidades sociais de raça e multiletramentos. Aponto que a problemática que movimenta esta pesquisa é trazer percepções de duas professoras de LI a respeito do trabalho com a temática das identidades sociais de raça em suas aulas, por isso utilizando recursos de multiletramentos a partir de um material de ensino elaborado por elas mesmas durante uma oficina de formação continuada.

Trata-se, pois, de entender como as professoras perceberam esse processo de participar de um curso de formação temático, de refletir sobre a teoria, sobre a prática, analisar e elaborar material didático e utilizá-lo em suas aulas. E considero essas questões partindo do princípio de que elas se preocupam com a prática pedagógica direcionada para o ensino em novos tempos, vale dizer, prática pedagógica que assegura que as diferenças culturais, de língua e de gênero não sejam barreiras para o sucesso – tanto profissional quanto pessoal – do educando (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 25). Isso informado, acrescento que, quanto às diferenças culturais mencionadas, a elas eu agrego também as questões de raça.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

O contexto desta pesquisa envolveu duas escolas públicas estaduais situadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Em uma das escolas foi realizada uma oficina de formação continuada², presencial, com 60 horas de duração, e, na outra, as duas professoras de LI participantes da pesquisa foram acompanhadas durante mais de um mês, período em que se deu a utilização de um material didático preparado pelas mesmas durante a referida oficina. Esse material foi organizado em forma de “sequência didática” (SD) a partir de recursos de multiletramentos e de reflexões teóricas sobre identidades sociais de raça e multiletramentos (dentro da SD o foco de todo o trabalho foi a temática identidades sociais de raça). A escolha da escola na qual foi realizada a oficina ocorreu a partir de um convite da coordenação da escola São Carlos (nome fictício), que ainda cedeu uma sala de aula com equipamento de multimídia.

Tendo este estudo transcorrido nessa ambientação docente, em escolas de Ensino Fundamental, cabe relacionar motivos específicos que justifiquem a elaboração desta tese. Primeiramente, cabe informar a ausência de pesquisas na área, pois não encontrei pesquisas que observem os professores trabalhando a temática das identidades sociais de raça com recursos de multiletramentos em aulas

² A oficina de formação docente continuada foi divulgada pessoalmente em quatro escolas da cidade, e também por e-mail para a direção de cada uma dessas escolas.

de LI. A fim de melhor especificar e fundamentar as reflexões a respeito da necessidade de pesquisas sobre os temas referidos, realizei uma pesquisa no repositório Banco de Dissertações e Teses (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de produções acadêmicas relacionadas à temática. Busquei pesquisas, do ano de 2010 até 2014, e as palavras-chave foram digitadas, no campo de busca, primeiramente como “identidades de raça”, depois, em segundo lugar, como “identidades sociais de raça” e, posteriormente, como “multiletramentos”. Além disso, visando um maior esclarecimento a respeito do que tem sido publicado também a respeito da Lei Federal nº 10.639, tanto no ano de 2003, ano de sua promulgação, como nos anos subsequentes até o ano de 2014, efetuei a mesma pesquisa pelo BDTD com a palavra-chave “Lei 10.639”, procurando pelo ano de 2003 até o ano de 2014. As tabelas apresentadas na sequência incluem-se na área da linguagem (posto que esta tese está inserida no arcabouço da LA (RAJAGOPALAN, 2002; 2009; 2016a KLEIMAN, 2005; 2006; 2008; 2009; 2010; MOITA LOPES, 1996a; 1996b; 1999; 2002; 2003; 2006; 2010; 2013). Na área da educação, menciono apenas a quantidade de pesquisas e quais são, isso devido à possível confluência com as duas áreas quando fala-se em estudos de identidades sociais de raça. A intenção dessa busca foi, além de saber sobre o que já tem sido pesquisado, compreender o que ainda falta em termos de pesquisas acadêmicas, para que seja possível continuar as reflexões sobre essas temáticas, justificando a necessidade tanto deste trabalho, como de outras pesquisas que versem a respeito das referidas temáticas.

Primeiramente, trago as tabelas demonstrativas relacionando as pesquisas em um período de 5 anos, com as palavras-chave “identidades de raça” e “identidades sociais de raça”; em seguida, a palavra-chave “multiletramentos”, na área da linguagem. Pesquisei também os trabalhos com as mesmas palavras-chave na área da educação, sendo que essas serão apenas mencionadas mais à frente (não sendo representadas em forma de tabelas), pois servirão apenas para refletir acerca das produções de outras áreas de estudo que estão ocorrendo sobre a temática. Posteriormente, apresento as tabelas relacionando as pesquisas do ano de implantação da referida lei e dos seus anos subsequentes até o ano de 2014, com a chave de pesquisa “Lei 10.639/2003”, trazendo também o que foi encontrado na área da linguística em tabelas e mencionando o que foi encontrado na área da educação. Ainda, nesta parte introdutória, trago quadros sobre as respectivas

pesquisas em linguagem, contemplando itens como título da pesquisa, autor, objetivos, metodologia, referencial utilizado, conclusões e resultados, para que seja facilitada a visualização um pouco mais detalhada de cada trabalho.

Tabela 1 – Demonstrativo de pesquisas em Linguística sobre identidades de raça e sobre identidades sociais de raça

Termos pesquisados	2	2	2	2	2	Total de teses	2	2	2	2	2	Total de dissertações
	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	
	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
	4	3	2	1	0		4	3	2	1	0	
Identidades de raça	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Identidades sociais de raça	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Multiletramentos	0	2	1	3	2	8	0	5	2	1	0	8

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações BDTD

A respeito da pesquisa realizada com as palavras-chave “identidades de raça” e “identidades sociais de raça”, ressalto que os mesmos três trabalhos se repetem nas duas buscas. São, portanto, três trabalhos, mas que se repetem quando na busca pelo portal. Dessa forma, constata-se um número reduzido de trabalhos que versam sobre a temática na área da LA. A respeito dos “multiletramentos”, é possível observar que a quantidade de pesquisas é tímida. Mesmo sendo uma teoria recente, verifiquei alguma produção até o ano de 2013, sendo que no ano de 2014 não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação por meio da busca dessa palavra-chave. Esses demonstrativos são importantes para que se possa refletir a respeito da carência das pesquisas a respeito das teorias emergentes na área da linguagem, justificando, assim, a necessidade de mais pesquisas.

Tabela 2 – Demonstrativo de pesquisas em Linguística sobre a Lei Federal nº 10.639/2003

Termos pesquisados	Teses												Total	
	2 0 1 4	2 0 1 3	2 0 1 2	2 0 1 1	2 0 1 0	2 0 0 9	2 0 0 8	2 0 0 7	2 0 0 6	2 0 0 5	2 0 0 4	2 0 0 3		
Lei 10.639	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Dissertações												total	
Lei 10.639	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

Sobre a tabela da Lei Federal nº 10.639 /2003, o único trabalho encontrado faz parte da Literatura. A respeito das três tabelas anteriormente citadas, bem como em relação aos quadros com os seus resultados – que serão trazidos em capítulo posterior –, ressalto que foram mencionados resultados que apareceram na área da linguagem (tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa), não apenas os que contemplavam o nome da chave de pesquisa em seu título, sendo assim, são pesquisas referentes aos assuntos mencionados.

A demonstração das pesquisas por tabelas proporciona uma visão dos trabalhos acadêmicos realizados nesse âmbito do ensino a partir das reflexões sobre identidades sociais de raça, sobre multiletramentos e sobre a Lei Federal nº 10639/2003. Constata-se que, tanto na área de mestrado quanto na área de doutorado, já existem produções que se referem aos temas; contudo ainda é necessário que as pesquisas continuem e possam também mostrar resultados que foram satisfatórios – haja vista que os trabalhos acadêmicos são uma fonte importante de pesquisa para que o professor consiga perceber que, ao passo que existem preocupações na maneira de como trabalhar as questões de identidades de raça na sala de aula.

Dessa maneira as teorias dos multiletramentos podem vir como contribuição nesse processo, almejando o reconhecimento da necessidade de novas práticas pedagógicas em novos tempos de globalização, com indagações antigas e contemporâneas ao mesmo tempo, como é o caso da discriminação racial, por exemplo.

Nesse período pesquisado foi possível perceber que as produções, em sua maioria, trazem descrições, investigações e diagnósticos (CURTO, 2011; LUZ, 2011;

CAMARGO, 2012), focando, por exemplo, como os multiletramentos podem contribuir com a aula de LI, além de também mostrarem como as questões raciais têm sido trazidas nas aulas de LI. Dessa forma, são pesquisas valiosas na medida em que mostram a necessidade de uma formação docente continuada acerca de questões como as identidades sociais de raça e, também, acerca dos multiletramentos, especialmente na área da linguagem, pois a formação que se tem recebido ainda não é suficiente para lidar com essas questões em sala de aula.

Além disso, tais trabalhos abordam o silenciamento presente nas instituições escolares e o papel importante do educador para eliminar trajetórias de discriminação e preconceito, que influenciam diretamente nas percepções das identidades sociais de raça. Observar as pesquisas acadêmicas é importante para que se perceba quais são as suas possíveis lacunas, na intenção de contribuir e acrescentar o que falta, participando da pesquisa acadêmica na área — principalmente daquela das relações étnico-raciais, para seja possível também propor uma prática pedagógica efetiva e pensada pelo próprio professor a respeito de quais sejam essas lacunas. Percebo que os meios acadêmicos ainda carecem de pesquisas que, além de reconhecerem, investigarem e perceberem problemas, suscitem discussões por meio de discursos de professores e de alunos (CURTO, 2011; LUZ, 2011; MATTOS, 2011a; 2011b; CAMARGO, 2012; SANTOS, 2010). Quando falo em lacunas, refiro-me a trazer propostas para as discussões apontadas nos trabalhos acadêmicos de um modo geral, pois existem também pesquisas que se propõem a apresentar propostas (SOUZA, 2011; DUBOC, 2012), mas ainda estão em menor número.

No momento da finalização desta tese, ainda, realizei nova busca pelo portal de Teses e Dissertações da Capes³ (Plataforma Sucupira) na intenção de atualizar dados já pesquisados anteriormente. Busquei por teses e dissertações do ano de 2015 e 2016. Dentro da área de Letras e linguagens, inseri as mesmas palavras-chave contidas nas tabelas 1 e 2 deste trabalho: Identidades de raça, identidades sociais de raça, Lei 10.639 e multiletramentos. Para as primeiras os resultados foram negativos e para a última encontrei 12 trabalhos (ARAÚJO, 2015; SIMONETE, 2015;

³ Disponível em : <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> . Acesso em 10 de Julho de 2016.

MAZOLINI, 2015; ANTONIO, 2015; DANTAS, 2015; COSTA, 2015; ALVES, 2015; WEBER, 2015; SOUZA, 2015; SILVA, 2015; FONTES, 2015; BISPO, 2016; ROCHA, 2016) sendo eles dissertações, que continham a palavra multiletramentos em seu título. São pesquisas relevantes para a área dos estudos que abarcam os multiletramentos.

Contudo tratam-se de pesquisas sobre a área da Língua Portuguesa e o interesse maior dessa pesquisa é a LI. Por este motivo não houve a necessidade de refazer as tabelas de pesquisa. Essa nova busca impactou ainda mais na relevância de trazer discussões sobre identidades sociais de raça e multiletramentos na área do ensino de LI. A própria ausência de pesquisas sinaliza para tal.

Dessa maneira, aponto que o diferencial desta pesquisa de campo, que se alicerça na LA, consiste justamente em contribuir com a prática pedagógica do professor de LI, refletindo sobre identidades sociais de raça juntamente com a prática dos multiletramentos a partir das percepções das próprias docentes, apresentando proposta e resultados de trabalho com a temática. Transpõe-se, dessa forma, a questão de conteúdo, proporcionando reflexões críticas a respeito de identidades sociais de raça.

Assim, atendendo aos pressupostos da LA, considerando os sujeitos em relação ao contexto social ao qual estavam inseridos – o contexto escolar –, promovendo um diálogo constante com teoria e prática, essa pesquisa teve participação ativa minha enquanto pesquisadora (SIGNORINI, 2006). Dessa maneira intentei contribuir para preencher as lacunas no que tange a essas discussões teórico-práticas para o ensino de línguas especificamente. Intentei compreender como a inteligibilidade da utilização dos multiletramentos, que traz o letramento como prática social (COPE, KALANTZIS, 2000; PIRES SANTOS, et al. 2015) na sala de aula, pode contribuir para o tratamento das questões das identidades sociais de raça em aulas de LI.

Dessa forma, associando-se às discussões a respeito de identidades sociais de raça, intentando dar suporte teórico para auxiliar na prática docente, trago ainda reflexões sobre novos estudos do letramento e multiletramentos (NLG, 1996; COPE, KALANTIZIS, 2000; ROJO, 2012; 2013). Trata-se de novas reflexões para contemplar questões que se relacionam justamente com a preocupação do ensino inserido em um contexto moderno, multiétnico, multicultural e plurilinguístico,

considerando o letramento como prática social em sala de aula de LI (COPE, KALANTIZIS, 2000).

Para exemplificar um modo de como unir essas questões — identidades sociais de raça e multiletramentos —, trago, com a pesquisa de Souza (2011), a questão do letramento em “negro e branco”, que relaciona e problematiza discussões do letramento com a desigualdade histórica entre negros e brancos no Brasil. Essas discussões deixam em evidência que a escola não é a única agência de letramento (STREET, 2003; 2006; 2010; 2012; 2014; SOUZA, 2011), mas é notória a sua importância, uma vez que o sujeito passa boa parte de sua vida negociando e construindo suas identidades sociais (HALL, 2000; 2002; MOITA LOPES, 2002; 2003; 2006; FERREIRA, 2012 b), que são levadas para além dos muros escolares, no próprio convívio em sociedade.

Essa reflexão é importante para compreender que o papel da escola não só na educação escolar, mas na constituição do próprio sujeito, que por ela pode ser construído ou “desconstruído”. É importante, então, refletir sobre a prática docente, trazendo as novas questões do sujeito que transita por diversos contextos sociais, buscando respostas para as velhas questões raciais desta nova sociedade. Assim, reitero a inserção desta tese nas bases da Linguística Aplicada, contemplando o paradigma qualitativo de cunho interpretativista e traz a marca de um tipo de pesquisa conhecido como pesquisa-ação mais pesquisa-intervenção, ou seja, pesquisa-ação/intervenção.

OBJETIVOS

Então, melhor especificando, os objetivos da pesquisa são:

— analisar como as professoras perceberam a temática acerca das identidades sociais de raça e multiletramentos durante uma oficina de formação continuada;

— entender como se deram as percepções das duas professoras sobre a temática das identidades sociais de raça e a própria prática pedagógica em suas aulas, valendo-se das reflexões a respeito dos multiletramentos, a partir de uma oficina de formação continuada acerca de identidades sociais de raça e multiletramentos;

– investigar as percepções das duas professoras de LI a respeito de como os multiletramentos puderam contribuir para haver reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de LI.

PERGUNTAS DA PESQUISA

Esses objetivos melhor se explicitam mediante as seguintes perguntas:

Primeira: –Quais foram as percepções de cada professora durante a oficina de formação continuada a respeito da temática das identidades sociais de raça e dos multiletramentos?

Segunda: –Que percepções cada professora teve sobre a temática das identidades sociais de raça e a própria prática pedagógica, a partir da oficina de formação continuada acerca de identidades sociais de raça através de recursos de multiletramentos?

Terceira: –Quais foram as percepções das professoras a respeito de como os multiletramentos puderam contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de LI?

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Na intencionalidade de atender aos objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa, esta tese encontra-se assim estruturada: no Capítulo I, trago reflexões a respeito de identidades sociais de raça e de políticas linguísticas e educacionais, realizando algumas discussões que levam a pensar na constituição identitária de raça, sendo necessário compreender várias questões em relação à contribuição do povo negro para a constituição histórica e cultural brasileira, e que a história do povo negro no Brasil iniciou-se de forma desumana por meio da escravização (SANTOS, 2005, p. 2).

De lá para cá, a identidade desse povo não tem sido valorizada, a população negra foi crescendo, miscigenando-se e o preconceito se arrastando, naturalizando-se e se mascarando através dos anos. Atualmente, o Brasil conta com a maior população negra mundial (depois da Nigéria) “[...] originária da diáspora africana” (UNESCO, 2010, p. 10). Baseando-se nesses dados, é relevante refletir sobre a

maneira como está representado o negro no Brasil na sociedade atual. Assim, é possível refletir sobre a necessidade de uma maior representação da população negra na escola e o direito à justiça e combate à desigualdade em todos os setores sociais, principalmente na instituição escolar, onde passa-se boa parte da vida, lugar em que identidades sociais são construídas (MOITA LOPES, 2002).

No Capítulo II proponho uma breve revisão bibliográfica para contextualizar de que forma surgiu o termo “multiletramentos”. Trago reflexões a respeito de letramentos e de multiletramentos nas aulas de LI, propondo discussões a respeito de como o professor pode ser capaz de potencializar sua prática pedagógica para tratar das questões raciais em sala de aula de LI. Não trago a teoria dos multiletramentos como redentora nem como única verdade, único caminho para que uma prática pedagógica possa ter sucesso, mas reflito de que maneira ela pode se tornar um caminho possível quando se pensa a formação do aluno para atuar em contextos sociais diversos, bem como prepará-lo para o mundo do trabalho (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2000).

E, também, “[...] a formação de professoras/es para os multiletramentos trabalha a capacidade dessas/es profissionais de lidar com a multimodalidade tão exigida pelos diversos recursos tecnológicos e digitais oriundos com a modernidade” (ORLANDO, 2013, p. 28). Dessa maneira, trata-se de preparar esses profissionais para as múltiplas maneiras de ensinar/aprender. Entendo que os novos estudos do letramento e os multiletramentos vêm ao encontro das necessidades educacionais que são impostas por um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e, como pontua Monte Mór (2010, p. 471), permeados por essas verdadeiras “revoluções” comunicacionais. Para tais questionamentos, serão trazidos como aporte teórico autores que refletem sobre: (i) as novas teorias de letramento, como, por exemplo: Cope e Kalantzis (2008), Borba e Aragão (2009), Rowsell e Walsh (2011), Rojo (2012), Monte Mór (2010); (ii) formação de professores e identidades sociais de raça: Moita Lopes (2002), Cavalleiro (2005), Gomes (2005), Ferreira (2006), (2007); (2009), (2012a); Van Dijk (2008), Ferreira (2011), Ferreira e Ferreira (2015), entre outros que venham a contribuir de maneira esclarecedora sobre a prática pedagógica nas aulas de LI, possibilitando reflexões sobre o tema das identidades sociais de raça a partir dos estudos dos multiletramentos.

No Capítulo III, sobre a base da Linguística Aplicada, detalharei o percurso metodológico deste trabalho, especificando a conexão pesquisa-ação (ANDRÉ,

1997; THIOLENT, 1996) e pesquisa-intervenção (PAULON, 2005). Ao passo que esta pesquisa teve minha participação ativa enquanto pesquisadora, assim como as colaboradoras desde o seu princípio durante a oficina de formação docente continuada e, concomitantemente, intervenção no processo de elaboração do material didático e durante a utilização do mesmo material nas respectivas salas de aula de LI. Então, nesse período foram utilizados instrumentos para a geração de dados, como: observação, diário de campo, questionários, entrevistas, relatos reflexivos e autobiografias.

Posteriormente, trarei a análise dos dados dividida em três capítulos, nos quais cada um responde à uma pergunta de pesquisa, a partir de temas/categorias. Dessa forma, o Capítulo IV, que responde à primeira pergunta de pesquisa, está identificado como “Identidades sociais de raça a partir de uma oficina de formação continuada”. Trago reflexões e resultados que versam a respeito das percepções das professoras Gabriela e Antônia (nomes fictícios), da Escola Santo Antônio, a respeito da Oficina de Formação Continuada realizada. Essa oficina de formação continuada dá início ao processo da geração de dados e dela partem as reflexões e os trabalhos para a preparação do material didático e sua utilização em sala de aula de LI.

No Capítulo V, identificado como “Percepções sobre a prática em sala de aula: materiais em utiliz(ação)”, responderei, respectivamente, à pergunta de pesquisa dois, reflito a respeito das professoras de Inglês, Gabriela e Antônia, sobre como perceberam sua prática pedagógica à medida que a foram vivenciando em sua própria sala de aula. A partir de situações diversas ocorridas dentro e fora de suas salas de aula. Ferreira (2004, p. 183) aponta a necessidade de se refletir a respeito do próprio fazer, pois ter o material, ou prepará-lo, isso ainda não é suficiente para trabalhar com as questões de identidades sociais de raça na sala de aula.

No Capítulo VI, “Multiletramentos e Identidades Sociais de Raça”, trarei discussões que abarcam a utilização da teoria dos multiletramentos em sala de aula de LI, refletindo sobre a contribuição para o trato com as questões a respeito de identidades sociais de raça em sala de aula de LI, a partir do desenvolvimento do conceito de *design* (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2000). Nesse sentido, os autores (2000, p. 24) afirmam que as práticas educacionais precisam de outro foco, um foco no qual apareçam as várias questões acerca da pluralidade cultural, da

diversidade linguística e da disseminação rápida de informações no mundo globalizado. Então é possível pensar sobre isso, sobre como tudo isso influencia na educação e como o professor deve se preparar e ser preparado para os novos tempos de ensino-aprendizagem.

Ainda, nas considerações finais responderei às perguntas de pesquisa e apontarei sugestões de pesquisas futuras.

I IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

Neste capítulo trago reflexões a respeito de identidades sociais de raça, de políticas educacionais e de políticas linguísticas, a fim de delinear alguns conceitos que permeiam esta tese em consonância com as referidas políticas.

1.1 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

Nesta seção discorro acerca de identidades sociais de raça, bem como sobre a constituição identitária de raça, inicialmente considerando que a história do negro no Brasil foi imposta por meio do processo de escravização (SANTOS, 2005, p. 2). Trata-se de uma herança cultural que desprivilegia toda a contribuição de uma história negra para a construção do Brasil como nação — uma nação que cresce a partir de uma história contada a partir de um viés europeizado. Dessa forma, a identidade negra até os dias atuais tem sido desvalorizada e, mesmo de forma velada (ou não), o racismo continua presente.

Passada mais de uma década da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é tempo de refletir a respeito das contribuições que foram desencadeadas no campo educacional a partir das manifestações do movimento negro e também a respeito da referida lei, bem como das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, de 2004. Dessa maneira, trata-se de pensar sobre como as políticas educacionais têm sido direcionadas para o reconhecimento da população afrodescendente e sobre quais benefícios efetivos que as mesmas propiciaram para esses cidadãos, que têm uma visível desvantagem social, histórica e cultural em relação à população não negra (CAVALLEIRO, 2001; 1999; GOMES, 2005; HENRIQUES, 2002; GUIMARÃES, 2004; FERREIRA, 2007; 2009; 2012a; SOARES, 2009; COSTA, 2012; 2014; SILVA, OLIVEIRA, 2015; MUNANGA, 2015).

Tais questões, como salientado por Silva (2007, p. 490), já estão sendo discutidas de forma mais efervescente pelo movimento negro desde meados da década de 1980, culminando em muitas conquistas como as referidas políticas educacionais e políticas linguísticas (GIMENEZ, FERREIRA, BASSO, 2016), aí incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998⁴), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006⁵) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Estrangeira (DCE-LE, PARANÁ, 2008⁶). Ainda é necessário que sejam feitas reflexões a respeito, principalmente no âmbito escolar, no qual passa-se uma parte considerável da vida, (re)construindo nossas identidades sociais (SANTOS, 2013). São reflexões que se fazem indispensáveis para auxiliar no trato de identidades positivas e “[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004, p. 11).

Na medida em que o racismo é entendido como sócio-historicamente construído (VAN DIJK, 2008, 2012; FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2011; SILVA., 2011), é possível conscientizar-se de que um processo de afirmação dessas identidades sociais de raça (JACCOUD, BEGHIN, 2002; FERREIRA, 2006, 2007, 2009; 2012a; SILVA, 2007; SOUZA, 2011; GOMES, 2012; ORLANDO, FERREIRA, 2014 e JORGE, 2014) se faz longo no tempo e complexo, quando pensa-se no reconhecimento dessas identidades no “confronto” com suas diferenças, na alteridade, no que o outro é ou deixa de ser. Assim, um paradigma social adquirido por meio de um processo histórico, se negativo para parte da população, precisa ser subvertido. Um paradigma étnico-racial negativo assim, estabelecido como uma

⁴ Os “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” foram instituídos como “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, precedida por debates com setores organizados da sociedade civil e de formulações de consultores e especialistas na área educacional.

⁵ As “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias” estão divididas em três volumes, sendo: Volume 1 – “Linguagem, códigos e suas tecnologias”, Volume 2 – “Ciências da natureza e suas tecnologias” e Volume 3 – “Ciências humanas e suas tecnologias”. Foram publicadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2006.

⁶ As “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Estrangeira” foram publicadas pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná em 2008.

construção social arraigada, enraizada, internalizada e, conseqüentemente, naturalizada durante décadas ou mesmo séculos em diversas instituições sociais, eis a grande questão que merece atenção, estudos e reflexão, posto que a concepção da pessoa negra como sujeito inferior ainda permanece, impedindo, muitas vezes, a sua ascensão nessas mesmas instituições sociais. Para que os sujeitos tornem-se capazes de entender o que se passa nesta sociedade moderna, principalmente no que tange à questão racial, em consonância com a proposta deste trabalho, é necessário compreender também a gama de mudanças que perpassa toda a vida em sociedade.

Diante dessas questões, concordo, que “[...] é necessário re teorizar o sujeito social, considerando o corpo que o constrói no mundo social e não o apagando como tradicionalmente tem sido feito” (MELO; MOITA LOPES, 2013, p. 238). Para discutir a temática das identidades sociais de raça não é apenas necessário saber que o racismo existe na sociedade, que essa terminologia foi introduzida no vocabulário brasileiro no final da década de 1970, que em 1995 o governo reconheceu que o Brasil é um país racista (SILVA, ROSEMBERG, 2008, p. 79), mas entender como ele se reproduz e como se mantém por meio dos discursos da ideologia dominante⁷ (CASHMORE, 2000; RAMALHO, RESENDE, 2011; VAN DIJK, 2012; SILVA, 2014). São as “elites simbólicas” agindo no discurso (VAN DIJK, 1997; 2008; 2012).

Segundo Van Dijk (2008), as “elites simbólicas” são brancas, compostas por políticos, jornalistas, escritores, magistrados, professores, etc. e permitem que o racismo seja reproduzido por seus discursos dominantes, ou seja, “[...] a forma contemporânea mais eminente de racismo são as elites simbólicas brancas” (2008, p. 16). São elites que, além de terem pouco interesse acerca das questões raciais, não se incluem como participantes no processo de construção do racismo. Dessa forma, as “elites simbólicas” têm o poder de controlar o discurso da sociedade, haja

⁷ A respeito do conceito de ideologia, Cashmore (2000, p. 261) aponta que, “[...] no final do século VIII, era usado para designar a ciência das ideias. Acabou assumindo outros significados, um deles ainda predominante no discurso do senso comum e no pensamento prático conservador. É utilizado de forma pejorativa para designar uma teoria impraticável ou fantasiosa, ideias sem fundamento teórico que ignoram “os fatos””.

vista que o racismo de nenhuma forma é inato, mas adquirido ou aprendido por meio do discurso de grupos brancos dominantes. Utilizando a denominação trazida por Ladson-Billings e Tate (1995), trago também esse racismo brasileiro como endêmico. Dessa forma, Van Dijk (2008, p. 6) considera as “elites simbólicas” como maior responsável pela reprodução de ideologias racistas na sociedade brasileira. Essas ideologias, segundo Van Dijk (2015, p. 5), têm suas raízes na ascendência europeia, instalando-se a partir da chegada desses imigrantes a partir do século XVI, que intencionavam manter a opressão e a escravização – opressão colonial que não findou com a abolição da escravatura no século XIX (VAN DIJK, 2008).

Dessa maneira, reflito acerca de como essas questões podem desprivilegiar as pessoas, posto que os mecanismos de poder continuam a nos governar, mesmo que de forma sutil (SILVA, 2013, p. 145), tendo em vista que eles são “[...] geralmente indireto[s] e age[m] por meio da ‘mente’ das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações de que precisam para planejar ou executar suas ações” (VAN DIJK, 2012, p. 42). Assim, é importante refletir também a respeito de como as ideologias podem interferir na construção das identidades sociais de raça. É preciso identificar, ainda, de que maneira o professor de LI (e todos os outros professores) pode reconhecer esse processo, para que seja possível refletir criticamente sobre com seus alunos.

Realizando uma discussão a respeito da ausência de uma teoria que verse sobre identidade e diferença, Silva (2014, p.111) tece uma crítica ao multiculturalismo, no sentido de que ele apenas aponta que a diversidade existe. Todavia, entendo que é preciso ir além, repensar as pedagogias que discutem as “diferenças”, entendendo que elas existem, mas de que maneira essas diferenças se conflitam, se tornam positivas ou negativas por meio da reprodução dos discursos e como tudo isso impacta a vida social de pessoas negras e não negras. Quando falo em pedagogia, entendo essa nomenclatura como uma “[...] relação do ensino e aprendizagem que cria o potencial de construir condições para a aprendizagem e para uma participação social, igualitária e plena” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 29).

É esse potencial que permite (re)construir e afirmar as identidades sociais de raça dentro do contexto escolar, levando essa reflexão além de seus muros. Entendo que é importante considerar essas reflexões que abarcam questões raciais conjuntamente com o ensino é fundamental, pois é por meio dele que temos a

esperança de transformar a submissão e o silenciamento em criticidade e empoderamento.

As identidades sociais podem ser inúmeras, dependendo do contexto social em que estamos inseridos. Segundo Hall (1987, p. 225), as identidades são nomes que damos aos diferentes modos como nos posicionamos dentro de nossos contextos sociais. Assim, as identidades sociais, além de serem construídas, reconstruídas e mantidas por meio das interações, também podem ser geridas por questões de interesse, bem como as questões ideológicas que perpassam a vida em sociedade. Elas são determinadas em um processo que ocorre em todos os contextos, situações, instituições, e no âmbito escolar tomam um enfoque especial, haja vista que a escola é a agência de letramento (STREET, 1984; 1995; 2003; 2006; 2010; 2012; 2014) na qual os sujeitos passam uma parte significativa da vida. Para Hall (2002, p. 13), a identidade é reconhecida por meio da diferença no momento de interação social, seja interação de identificação ou de não identificação, de alteridade. Dessa forma, compreendo que as identidades sociais de raça também o são. A circulação do sujeito por essas diversas instituições sociais e, conseqüentemente, a sua interação nesses meios, promove essas afirmações, negações ou construções identitárias, isso culminando no empoderamento ou no apagamento do sujeito perante a sociedade.

É possível refletir também sobre essas construções identitárias ao considerar o que argumenta Costa (2012, p. 199) a respeito do tempo considerável que os alunos geralmente passam em sala de aula, pois um aluno que consiga passar por toda a etapa da educação formal no Brasil estará presente na instituição escola, via de regra, por 12 anos (200 dias letivos anuais), ou seja, por 2.800 dias da vida. É um tempo considerável e relevante para a construção das identidades sociais.

Partindo dessa constatação, pretendo realizar algumas reflexões abordando o trabalho com as identidades sociais de raça nas aulas de LI e os multiletramentos. Para tanto, trago, a seguir, questões que versam a respeito de letramento, de novos letramentos, de multiletramentos, de documentos oficiais e de formação de professores, com o escopo de situar temporalmente esses conceitos. Antes, porém, trago alguns apontamentos sobre políticas educacionais e linguísticas.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

A política, no mundo ocidental, em seu conceito mais antigo, advindo de Aristóteles, se refere à práxis humana e à manutenção do poder (BOHN, 2000, p. 122). Desde os tempos antigos, a política tem servido para que fosse possível organizar a sociedade dentro de preceitos estabelecidos pelos governantes. Na atualidade, com o intuito também de organizar e, ainda, de nortear as práticas pedagógicas dos professores, dispõem-se dessas políticas educacionais e linguísticas elaboradas formalmente em documentos legais. Esses documentos tornaram-se importantes no sentido de contribuir para o ensino de línguas e, especificamente, no trabalho com as questões de identidades de raça nas escolas (GIMENEZ, FERREIRA, BASSO, 2015). No caso das políticas linguísticas, ela vão muito além de uma “política da língua”. Conforme aponta Leffa (2013, p. 8), o Brasil é “[...] um país multi: multilíngue, multicultural, multiétnico”. Entendo que essas políticas se relacionam com a questão do poder, ao passo que a linguagem e o discurso perpassam todos os contextos sociais, inclusive o contexto escolar. E é no ambiente escolar que se torna necessário refletir a respeito das desigualdades sociais, pois essas desigualdades, sem dúvida, precisam ser corrigidas (LEFFA, 2013, p. 9).

Parto, nesta seção, da relação que existe entre as políticas educacionais (Lei Federal nº 10.639/2003) e as políticas linguísticas (PCN-LE, 1998; DCE-LE, 2008; OCEM-LE, 2006) com a (re)construção das identidades sociais de raça no contexto escolar, trazendo algumas reflexões desses documentos que são relevantes para este trabalho, como a função social da linguagem e uma educação comprometida com a abordagem da temática da diversidade racial. Trago, então, alguns dados estatísticos para mostrar a percentagem da presença da população negra no Brasil e ainda proponho discussões a respeito de como a prática pedagógica do professor de LI pode receber contribuições da teoria dos multiletramentos para inserir questões de identidades sociais de raça.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (doravante OCEM-LE, 2006) surgiram na tentativa de englobar questões que consideram o entorno social a que o sujeito pertence, bem como a globalização e a necessidade de adequação das metodologias de ensino aos tempos modernos. As mesmas orientações destacam, dentre seus objetivos referentes às aulas de

Língua/s Estrangeira/s, que é necessário introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, englobando nesses itens os conceitos de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, sugerindo, ainda, práticas pedagógicas embasadas nessas teorias. Esse mesmo documento traz o tema da diversidade sociocultural e linguística que perpassa as disciplinas, propondo uma forma transdisciplinar ao se trabalhar esses conteúdos. No que concerne ao ensino da/s Língua/s Estrangeira/s, propõe que “[...] uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (BRASIL, 2006, p. 97). O documento considera também que as turmas são heterogêneas, mesmo existindo um desejo de apagamento de certas situações relacionadas a temas conflitantes, colocando a impossibilidade de homogeneizar o que a sociedade já traz como heterogêneo. Assim, principalmente no que tange ao tema da inclusão/exclusão, as OCEM-LE (BRASIL, 2006) explicitam que ele é controverso e assim o é porque traz, em seu bojo, polêmicas a respeito da exclusão/inclusão das minorias (PIRES SANTOS, 2003; 2004; 2005; 2012).

No caso mais específico do negro na sociedade brasileira, não se trata simplesmente da minoria, mas, sim, de uma maioria tratada como minoria, ao passo que, segundo dados do próprio IBGE, com base no Censo realizado em 2010⁸, mais da metade da população se declara preta ou parda, compondo o quadro de negros brasileiros. Assim, como um local de geração de conhecimentos, a própria escola pode tornar-se espaço de exclusão, logo, de maneira nenhuma a escola é um local de neutralidades, mas, sim, local repleto de peculiaridades e de valores díspares. Nesse sentido, levar a reflexão sobre identidades sociais de raça para dentro de sala de aula pode contribuir para a construção diversificada das mesmas identidades, agora positivadas, bem como pode facilitar para extravasar esses valores e essas relações positivados para a sociedade além dos muros escolares.

A partir dessas discussões, as OCEM-LE (BRASIL, 2006) refletem a respeito da função educacional do ensino de Língua/s Estrangeira/s, discutindo a cidadania dentro da escola. Essas discussões ratificam que um ensino mais adequado às

⁸ Dados disponíveis em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

necessidades da sociedade moderna deve abranger a formação dos futuros cidadãos, desenvolvendo, assim, a consciência social, revendo e refletindo sobre os modos de ver o mundo, ensino esse permeado pelas tecnologias e pela perspectiva dos multiletramentos. Segundo Hicks e Reed (2007, p. 1), os professores nesses novos tempos de ensino-aprendizagem têm a oportunidade de mostrar como as “[...] tecnologias podem ser usadas de modo produtivo, ético e responsável”.

Dessa maneira, o aluno pode se tornar capaz de compreender que existe uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem e que, em determinados contextos, momentos históricos e outras comunidades, as pessoas se comunicam de formas diferentes, havendo, portanto, diversos modos de expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. O letramento, o multiletramento e a multimodalidade aplicadas ao ensino contribuiriam na formação do aluno cidadão. No caso das reflexões deste trabalho, em específico envolvendo o cidadão negro, o letramento, o multiletramento e a multimodalidade promovem a compreensão e reflexões acerca do lugar que o negro está ocupando na sociedade e sobre o lugar que quer ocupar.

Os documentos oficiais (PCN, BRASIL, 1998b; DCN, PARANÁ, 2008; Lei Federal nº 10639/2003; OCEM, BRASIL, 2006), e também o movimento negro — responsável pelas pressões que vieram a resultar na instituição desses documentos que dão visibilidade às causas raciais —, já vêm se preocupando com o tema da diversidade racial há algum tempo (algumas décadas), embora seja um tempo ainda curto para a desconstrução secular do racismo no Brasil. Dentre as publicações que revisam a ideologia dominante sobre essa temática, é relevante citar, neste trabalho, aquelas de Aparecida de Jesus Ferreira (2009), obras nas quais a autora realiza reflexões a respeito da temática da pluralidade cultural contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A partir disso, a pesquisadora propõe um olhar crítico a respeito da produção de materiais didáticos que possam dar oportunidade a reflexões sobre identidades sociais de raça aos alunos para a construção da cidadania e da igualdade. O conjunto da sua obra apresenta, também, reflexões sobre a formação de professores e as confluências com essa temática, no intuito de propiciar uma formação mais reflexiva a respeito da própria realidade cultural da qual esses alunos podem fazer parte.

Quanto a essas reflexões de Aparecida de Jesus Ferreira, concordo com a pesquisadora que é importante que o aluno (e o professor) tenha a clareza de que a

história dos negros não se iniciou quando da chegada ao Brasil, geralmente como escravizados e sob condições desumanas. A história dos negros, em verdade, se iniciou muito antes disso, pois já existia um incomensurável histórico cultural do seu lugar de origem que lhes foi extirpado impiedosamente. Ferreira (2009) menciona que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) aborda a inserção dessa temática na formação de professores. Nesse sentido, destaco um trecho do documento:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

É um direito do aluno conhecer a real história do Brasil, desmontando a visão europeia que ainda existe nos livros didáticos, por exemplo. Dessa maneira, compreendo a necessidade de que “[...] uma educação que esteja comprometida com a inserção das minorias e não com a exclusão de grupos minoritários” seja inserida nos currículos e praticada nas salas de aula (FERREIRA, 2009, p. 24). É importante considerar a formação de professores em pré-serviço, ou mesmo em atividade, refletindo constantemente sobre a prática docente e a relevância de afirmar uma identidade positiva, ou seja, o respeito à diversidade para construir a cidadania. Assim, reforço a importância das políticas de ações afirmativas, como políticas direcionadas à reparação e à valorização histórica, cultural, identitária e étnica. No caso das ações afirmativas, tratam-se de “[...] conjuntos de ações dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

Essas questões fazem refletir sobre onde e como estão representados esses grupos “minoritários”, sobre que tipo de trabalho possuem, sobre qual é a sua média salarial e inserção nos contextos sociais elitizados, preocupando-me, em especial, com a não visibilidade das pessoas negras na sociedade. Segundo Ferreira (2009),

essas discussões têm sido intensificadas especialmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) e da Lei Federal nº 10639/2003, que veio incluir no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, Lei Federal nº 10639/2003).

É necessário que se resgate por meio da instituição educacional a contribuição do negro para a formação do Brasil como afirma a própria Lei Federal nº 10639/2003. Esta pesquisa tentou também contribuir para preencher essa lacuna de discussão dentro da escola, especificamente na disciplina de LI, a partir de um curso de formação continuada que versou a respeito de identidades sociais de raça.

Nesta pesquisa pretendo ainda proporcionar reflexões a partir da Lei Federal nº 10639/2003, pelo motivo de que essa lei já tem mais de dez anos passados de sua homologação. Assim, busco associar as reflexões trazidas com os trabalhos acadêmicos realizados nesse período de existência para entender como está acontecendo a sua aplicabilidade na escola, que resultados têm sido possíveis, bem como pensar a desconstrução de estereótipos. Silva e Rosemberg (2008, p. 84) consultam Mussa (1989) para esclarecer o conceito de estereótipo. O autor traz o termo “estereótipo” para expressar como que um conceito-chave da literatura e também do cinema. Originário ainda no século XVII, esse termo vem apontar a “[...] percepção sensorial do negro pelo branco” (MUSSA, 1989, p. 73 apud SILVA, ROSEMBERG, 2008, p. 84).

Os pesquisadores também apontam alguns exemplos de estereótipos como *catinga africana* e *expressão bestial*, encontrados em obras literárias de escritores de José de Alencar e de Joaquim Manoel de Macedo, por exemplo. Relatam ainda outras expressões estereotipadas, como *mãe preta*, *escravo nobre*, *negro revoltado*, *malandro*, *esperto*, *erótico*, *criolo doido*, entre outros que são encontrados em outras famosas obras da literatura brasileira. Ainda, conceituando estereótipos, Edith Piza, em pesquisa realizada no ano de 1998, aponta que:

As leituras sobre estereótipos apontaram que estes não apenas refletem os traços da cultura dominante, mas também estabelecem unidimensionalidade dos grupos e sujeitos sociais estereotipados, isto é, estuda-se e/ou compreende-se frequentemente as hierarquias sociais por uma única dimensão, seja de classe, raça, gênero, ou idade. Por um lado, estes atributos são compreendidos como veiculadores de preconceitos e discriminação, pois estabelecem modelos rígidos, imutáveis - negativos ou positivos – dos grupos e sujeitos aos quais se remetem, (PIZA, 1998, p. 25).

Ou seja, esses estereótipos, além de refletirem os traços de uma cultura dominante, ou hegemonicamente branca, fazem com que os sujeitos formulem compreensão a respeito do que é veiculado sob apenas um viés, este tomado como única verdade. Assim como em outros meios da mídia, Silva e Rosemberg (2008, p. 110) relatam que ainda que a temática racial já venha sendo reivindicada e discutida pelo movimento negro há mais de 30 anos, presente também em discussões na política, na atualidade é comum que aconteçam solicitações para que se alterem imagens estereotipadas dos negros no livro didático – LD. A esse respeito, compartilho a ideia de que:

Além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos pode determinar a rejeição inconsciente a um saber que humilha. Em uma sociedade onde dois mundos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e culturais desiguais, inexistem o reconhecimento das diferenças enquanto distinções fenotípicas e culturais e não como desigualdades. (SILVA, 2003, p. 17).

Soma-se a isso o esforço da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em mudar o olhar do Brasil sobre a história do negro. Já em 1964 a organização iniciou uma caminhada para mostrar ao mundo uma história da África contada pelos próprios africanos, pontuando que as regiões africanas eram povoadas por sociedades organizadas e não apenas por tribos. Desse modo, a historiografia africana foi contada com olhares livres de estereótipos. Isso foi possível pelo trabalho de 350 cientistas, sendo dois terços deles africanos. Essa pesquisa deu origem a uma coleção de textos que, a princípio, teve edições em inglês, francês e árabe, entre as décadas de 1980 e 1990. Dessa

forma, a sociedade pôde perceber que a história africana não se restringiu nem se resumiu ao tráfico de escravizados e à pobreza. A parceria da UNESCO-Brasil⁹ com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) teve o objetivo de tentar preencher essa lacuna na formação educacional do povo brasileiro.

É mister citar um dado ainda recente, um mapa sobre a população segundo “cor e raça”, que foi lançado no dia 7 de novembro de 2013, durante a III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR, em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esse mapa explicita o percentual da população negra no Brasil a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010. Os dados apresentados poderão contribuir para o direcionamento de políticas públicas baseadas na real necessidade de cada região, como, por exemplo: (i) localidades com população branca em maior número têm renda *per capita* superior, isso quando comparadas com as localidades com a maioria da população negra; (ii) no Estado do Rio de Janeiro existe grande diferença entre os bairros de classe A e B e as favelas, pois estas são habitadas, em sua maioria, por cidadãos afro-brasileiros; e (iii) no Rio Grande do Sul existem quilombos urbanos, onde a situação econômica é nitidamente inferior¹⁰.

Além disso, esses dados são necessários para entender a pertinência da continuidade de estudos e pesquisas a respeito das identidades sociais de raça. Dar visibilidade a essas questões pode auxiliar tanto na elaboração de políticas públicas, quanto na afirmação das identidades sociais de raça e, possivelmente, de uma minimização da exclusão que o país ainda vive.

Ainda, a respeito de como entendo e relaciono as identidades sociais de raça com os letramentos, destaco que, assim como os letramentos, as questões raciais também podem ser ressignificadas, como, por exemplo, o termo “raça”, utilizado pejorativamente com frequência. Segundo Gomes (2005, p. 43), esse termo remete

⁹ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.UnzYw3ITscA>. Acesso em: 29 jun. 2013.

¹⁰ Esses dados foram retirados do site seguinte: <http://www.portaldaigualdade.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/11/2013mapa-da-populacao-segundo-cor-e-raca2013d-e-lancado-durante-a-iii-conferencia-pir/?searchterm=mapa>. Acesso em: 8 nov. 2013.

a questões sociais, históricas e culturais e de maneira nenhuma ao biológico. Assim, portanto, trabalho, nesta pesquisa, o termo “raça” me remetendo a situações construídas socialmente e historicamente nos discursos e esse é um cuidado que se deve ter ao se discutir sobre raça, a fim de que não se reforcem conceitos errôneos, como o de raça ligado aos traços biológicos. Conforme apregoam os documentos oficiais do ensino-aprendizagem no Brasil, espera-se que, em sala de aula, não se ensinem apenas habilidades mecanicistas, mas, sim, que sejam formados cidadãos críticos e reflexivos.

Pensando na defasagem histórica que a população negra do Brasil tem em relação à população não negra por causa dos séculos de escravização e sofrimento, bem como pensando na desvalorização trazida pela história e mantida nos dias atuais (VAN DIJK, 2008; UNESCO, 2010), não é aceitável que o racismo e o preconceito continuem convivendo silenciosamente na sociedade brasileira, adentrando os espaços sociais, perpetuando o mito da democracia racial e como reflexo também na instituição escolar (JACCOUD; BEGHIN, 2002; CARVALHO, 2005; CAVALLEIRO, 2005), da qual este trabalho se ocupa. A favor de uma educação antirracista (FERREIRA, 2012b) e em defesa do trabalho mais frequente e mais efetivo a respeito do tema nas salas de aula, entendo que é importante refletir sobre a prática pedagógica em consonância com os multiletramentos (ORLANDO, 2013), de forma que seja possível apreender mais que o conteúdo curricular da disciplina de LI, considerando as múltiplas formas como o conteúdo pode gerar significado a partir de uma prática mais reflexiva, mas seja possível formar e transformar opiniões sobre identidades sociais de raça na sala de aula de LI, afirmando, de forma positiva, as identidades sociais de alunos negros e não negros, primando pelo respeito mútuo e diminuindo a desigualdade.

Dessa maneira, é possível perceber a importância e a necessidade de o sujeito tornar-se autônomo, capaz de buscar respostas para os problemas sociais e perceber seu lugar como sujeito social, tendo em vista que somente quando o sujeito se dá conta do lugar que ocupa na sociedade, ele pode sair de sua zona de conforto e posicionar-se. Dentro de sala de aula isso pode ser proporcionado a partir de uma prática pedagógica direcionada, pensada, transformadora, como nas palavras de Camargo e Ferreira (2012):

[...] uma pedagogia transformadora e justa não se dá de fato, primeiro porque os instrumentos de trabalho são restritos, os materiais didáticos têm uma postura preconceituosa, machista, fascista e especificista – em especial os materiais de Inglês, que preconizam uma cultura eurocêntrica e homogênea, a prova dessa afirmação pode ser vista em pesquisas defendidas principalmente nos anos de 2010 e 2011, quando o assunto sobre identidade toma força no âmbito da linguística aplicada. (CAMARGO, FERREIRA, 2012, p. 197).

Concordo com Camargo e Ferreira (2012) quando as autoras pontuam a importância de se discutir a prática pedagógica do professor de LI relacionando-a às identidades sociais de raça, tendo em vista que os próprios documentos que foram feitos para nortear essa prática do professor ressaltam esse tipo de ensino; esses documentos são: PCN-LE (BRASIL, 1998), DCE-LEM (PARANÁ, 2008), Lei Federal nº 10639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). No capítulo que segue, abordo questões acerca de letramentos e multiletramentos em aula de língua inglesa.

2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo trago reflexões a respeito dos letramentos e dos multiletramentos, procurando compreender de que maneira tais reflexões podem contribuir para a prática pedagógica nas aulas de LI. Não tenho a pretensão de sanar as questões e lacunas existentes a respeito desses conceitos, contudo posso traçar uma linha cronológica para entender como os conceitos não foram esquecidos a partir do surgimento de outros conceitos. Senão que, num processo histórico, foram se reformulando, sendo ressignificados no decorrer de uma nomenclatura que começou com “alfabetização”, passou por “letramentos” e, depois, por “novos estudos do letramento” (NEL, doravante) e, por fim, chegou a “multiletramentos”, assim se adequando às discussões da sociedade contemporânea.

2.1 LETRAMENTOS: REVISITANDO CONCEITOS

Partindo do entendimento da necessidade de uma educação realmente crítica e reflexiva para a formação do cidadão que está inserido em práticas sociais, é mister destacar Paulo Freire (1980; 1987; 1996), considerado um dos maiores pensadores na área educacional do século XX — grande influenciador do pensamento crítico pelo mundo. Esse pesquisador já trazia o conceito de alfabetização de uma nova forma, mais crítica de pensar e de “ler o mundo”. Paulo Freire criticava a educação dita “bancária” (que remete ao letramento autônomo de Street, 2003; 2006; 2012; 2014) e defendia uma prática pedagógica que ia além do ato de ler e escrever, mas que, para muito além disso, visava à formação de um cidadão capaz de formular sua própria opinião sobre o mundo, libertando-se da opressão do sistema que o cercava (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987), a “educação bancária” tende a paralisar o ensino em razão de que considera serem os alunos como sujeitos meramente passivos, pessoas aguardando pelo conhecimento “despejado” pelo professor. A esse respeito Magalhães aponta que “[...] essa é a pedagogia tradicional, na qual o professor ou professora preenche os educandos com os conteúdos da narrativa, separados da realidade e desvinculados da situação social que os produziu” (MAGALHÃES, 2012, p. 38). Paulo Freire não concordava com a concepção de informação repassada,

acabada, conteúdo hermético, que se aliava a uma ideia de sujeito como tábula rasa como se ele pudesse ser preenchido por um conhecimento que não possui, com informações repassadas para um sujeito “vazio”, ignorando o seu conhecimento de mundo e suas práticas empíricas dentro do seu contexto social. A partir das próprias palavras de Freire, “[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]” (FREIRE, 1970, p. 33). Ou, ainda, a respeito dessa concepção, uma reflexão mais recente nas palavras de Oliveira (2014), mostrando que as discussões de Freire continuam atuais:

[...] não podemos concordar nem com a concepção bancária (FREIRE, 1983) que subjaz a essa visão de prática educativa nem concordar que ela seja usada como argumento para justificar práticas seletivas e excludentes dentro da escola. Nessa lógica, as possibilidades de futuro dos alunos serão delimitadas pelas regras de seleção e exclusão de nossa sociedade - que nem sempre está comprometida com “um lugar” para todos. (OLIVEIRA, 2014, p. 572).

Para que essas possibilidades, de tornar o futuro dos alunos melhor a partir de reflexões que partem da instituição escolar, se realizassem era preciso repensar a educação. Assim, a partir das reflexões de Paulo Freire, surgiram muitos seguidores de sua teoria, no Brasil e principalmente no exterior, a favor de uma pedagogia crítica e libertária, especialmente devido ao significado que se atribui ao conceito de alfabetização.

Street aponta Paulo Freire como “[...] o militante mais influente e radical do letramento [...]” (STREET, 2014, p. 36-37) e que acreditava que sem o letramento os sujeitos não conseguiriam “ler o mundo”, nem conseguiam ter criticidade e tampouco libertar-se da opressão. Esse, no caso, seria um ponto de discordância entre os dois pesquisadores. Para esclarecer melhor essa questão, menciono a fala de Street em uma entrevista concedida no ano de 2010 para o jornal digital da Universidade Federal de São João Del-Rei — UFSJ, de Minas Gerais. A respeito das confluências teóricas entre ele e o educador Paulo Freire, Street apontou que existem muitos pontos em comum. Entretanto, com algumas exceções mais pontuais. Por exemplo, segundo ele, Paulo Freire propõe que, se o sujeito é analfabeto, ele pode ser explorado, oprimido. Assim, se a pessoa se tornar alfabetizada, ela pode melhorar de vida.

Street, no entanto, não vê o letramento apenas como algo positivo, pois é possível atender a diferentes objetivos dependendo do contexto, ou seja, se o sujeito adquiriu o letramento escolar, isso não lhe dá a garantia de sucesso na universidade, com o letramento acadêmico. Street (2010) coloca, nessa mesma entrevista, que ainda existe um campo aberto para muito diálogo com a teoria de Paulo Freire. Ainda, Baltar e Bezerra (2014, p. 142) apontam Paulo Freire como precursor dos estudos do letramento, discutindo a respeito da importância das pesquisas do autor e suas contribuições para o que chama-se de “letramento crítico”. Esses pesquisadores retratam o educador como um dos pilares para a sustentação teórica e metodológica dos estudos do letramento no Brasil.

Dessa forma, o termo “alfabetização” acabou então definindo um ensino mecanicista e positivista, como bem esclarece Soares (1999). Entendeu-se, portanto, que, em novos tempos, era preciso não só haver outra nomenclatura, mas uma releitura desse termo, adequando-o às necessidades sociais contemporâneas do sujeito, isso em um país cuja política educacional “[...] tem enfatizado tradicionalmente a disciplina em detrimento da aprendizagem e da realização pessoal” (MAGALHÃES, 2012, p. 19). Essa adequação resultava em uma nova prática pedagógica, na qual alfabetização e letramento caminham juntos, como num *continuum*. No Brasil, o conceito de letramento parece ter surgido imbricado à preocupação com a inclusão das habilidades de leitura e escrita, essas associadas à aprendizagem inicial da alfabetização. Na tentativa de trazer autores importantes para a formação de um conceito de letramento que se tem hoje, aponto, de modo especial, duas pesquisadoras brasileiras que muito contribuíram e contribuem para essas pesquisas: Magda Soares e Ângela B. Kleiman. Tento colocar também a diferença de perspectiva entre as duas, apesar de abarcarem os estudos sobre letramento.

Soares (1999), em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, contrapõe, à tendência da confusão que se fazia entre alfabetização e letramento, conceitos que, às vezes, eram tomados indistintamente ou se confundiam, colocando, por vezes, a alfabetização como simples técnica de aquisição de habilidades mecânicas (1999). A pesquisadora guia seu trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando, mas sem perder a especificidade do conceito de alfabetização, mostrando a sua concepção sobre letramento como uma continuidade da alfabetização. Soares (1999) reflete, ainda nessa obra, sobre a origem do termo

“letramento” no Brasil, pontuando que uma das primeiras ocorrências aparece no livro de Mary Kato (1986), “No Mundo da Escrita: uma perspectiva sociolinguística”. Soares (1999) cita também Tfouni (1988), outra pesquisadora com uma importante contribuição ao distinguir conceitos de alfabetização e letramento. Assim, é possível perceber que, no caso de Soares, o letramento se relaciona à escolarização e à preocupação com o ensino na educação inicial. Trago Soares como uma autora de suma importância ajudando a delinear o conceito de letramento no Brasil.

Kleiman, por sua vez, em seu livro “Os Significados do Letramento” (1995), traz também um percurso histórico do letramento, reunindo o seu próprio percurso de pesquisas sobre o letramento. Anteriormente a essas discussões, a pesquisadora preocupava-se e dedicava-se à Educação de Jovens e Adultos – EJA, atividade também associada à formação de professores. Com estudos advindos da Sociolinguística Interacional, realizou trabalhos de cunho etnográfico, buscando desvendar as lacunas existentes entre a formação docente e a linguagem (KLEIMAN, 1995a; 1995b; 1998a; 1998b; 2001; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010).

Em seu texto “Trajetória de Acesso ao Mundo da Escrita: relevância das práticas não escolares para o letramento escolar”, publicado pela Revista Perspectiva, Kleiman (2010) aborda letramentos e identidades, contrapondo-se a uma concepção meramente funcional da escrita. Assim, ela pontua que uma perspectiva de letramento escolar “[...] não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares e ter por foco atividades vinculadas à prática em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2010, p. 380).

De acordo com a pesquisadora, o conceito de letramento, dentro do meio acadêmico, “[...] surge como uma forma de explicar o impacto social da escrita em todas as esferas e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 11), considerando estar a alfabetização englobada pelo letramento, sendo ela uma prática de letramento, ou seja, a alfabetização é “[...] uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 11). Dessa maneira, entendo que esse conceito, no Brasil, veio das bases da educação, disseminando-se mais tarde pelas áreas de Letras como uma proposta social.

A intenção em trazer Soares e Kleiman neste momento foi justificar a importância dessas duas pesquisadoras para o conceito de letramento que temos hoje, indo para além da possível incompatibilidade teórica de alguns pesquisadores, bem como justificar o motivo de estarem presentes neste trabalho, pois muitos teóricos, dependendo de seu foco de pesquisa, podem preferir utilizar uma ou outra. Nesta tese, corroboro também as reflexões de Kleiman, posto que englobam em sua proposta a pesquisa de cunho etnográfico, identidades sociais e letramento relacionados ao discurso e às práticas sociais. Sua proposta se encaixa melhor com as reflexões do presente trabalho, que não investigam alfabetização nas séries iniciais.

Estendendo um pouco as reflexões a respeito de letramento, e relacionando-as com as reflexões sobre identidades sociais de raça, trago Souza (2011), que discute sobre letramentos na perspectiva da valorização e afirmação da cultura negra, o que ela chama de letramento de reexistência. Pesquisas como a de Souza (2011) podem auxiliar sobremaneira no entendimento da relação entre as questões de identidades sociais de raça e sua relação com os letramentos. Para esclarecer que o letramento geralmente ocorre partindo das situações “locais” para o contexto exterior e traz consigo habilidades e significações, Street (2003) traz autores como Brandt e Clinton (2002). Souza (2011) apresenta a cultura *hip-hop* e sua contribuição como uma agência de letramento muito particular e especial. Assim como os letramentos antigos estão sendo ressignificados em prol das práticas sociais (STREET, 2003, p. 77) e considerando o indivíduo não como tábula rasa, mas como um ser pensante que já tem seus conhecimentos empíricos sobre o mundo social, um sujeito pode também ser agente da sociedade e na sociedade em que vive, sendo ele proprietário de diferentes identidades que passeiam por contextos diferentes.

Kleiman (2008) aponta para o fato de que a discussão sobre letramentos não é nova se considerarmos que Paulo Freire já pensava em uma alfabetização mais crítica e reflexiva desde a década de 1970. Ainda não se falava em letramentos no significado atribuído atualmente, mas já se falava em alfabetizar de maneira diferente, considerando o contexto do aluno e seu conhecimento de mundo (FREIRE, 1980). Todavia, a evolução das discussões de Paulo Freire até chegar às discussões mais atuais sobre os letramentos, com Street (2003; 2012), e os novos estudos do letramento e multiletramentos, como Cope e Kalantzis (1993; 2000;

2008), vem confirmando a necessidade de os professores (não apenas os de LI, mas todos os professores) inserirem-se nas discussões sobre as novas práticas pedagógicas.

Este trabalho, como já dito, reflete acerca das identidades sociais de raça em sala de aula de Língua Inglesa (FERREIRA, 2011) em consonância com reflexões a respeito do ensino baseado nos multiletramentos, com professoras de escolas públicas em uma cidade no interior do Paraná, a partir de um curso de formação continuada a respeito da temática das identidades sociais de raça/etnia (FERREIRA, 2006, 2009; 2012a; 2012b; 2015), e multiletramentos. Esse curso de formação continuada proporcionou discussão da temática e possibilitou que refletissem acerca de sua própria prática pedagógica e da maneira como estão lidando com as questões raciais em suas aulas. Além disso, no mesmo trabalho se oportunizou a elaboração de materiais didáticos¹¹ que auxiliaram no trabalho com essas questões em sala de aula. Dessa maneira, busquei associar as reflexões a respeito de identidades sociais de raça às reflexões sobre a prática pedagógica permeada pela teoria dos multiletramentos.

2.2 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Antes de refletir acerca de epistemologias, questiono-me sobre qual é a relação entre novos estudos do letramento (NEL) e multiletramentos com as identidades sociais de raça; ou, ainda, indago-me sobre de que maneira a prática social do letramento está imbricada com as reflexões sobre identidades sociais de raça. Compreendo que, a partir do momento em que o professor é capaz de refletir a respeito de como essas correntes teóricas podem auxiliar sua prática pedagógica, ele pode adequá-las às necessidades, às realidades de sua sala de aula. Nisso consiste a relação que busco explicitar. Entendo que, conforme afirma Street, “[...] podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos

¹¹ Utilizo “material de ensino” e “material didático” como sinônimos.

mais concretos das práticas letradas em contextos sociais reais” (STREET, 2014, p. 19), isto é, as maneiras como podemos utilizar as reflexões sobre letramento em situação real, situação que, no caso deste trabalho, é a sala de aula de Língua Inglesa.

Os NEL surgiram com uma grande preocupação social e linguística, pensando diversas formas e contextos para tornar o sujeito letrado, pois o letramento não acontece apenas nas salas de aula, senão também dentro de práticas sociais (STREET, 1984). Segundo Street (2003), uma contribuição importante desses novos estudos é o fato de que vão além de abordagens etnográficas e se interessam em mais do que apenas o “local”. Então, a prática e a teoria se unem, analisando o que realmente conta como letramentos, e o que esses eventos de letramento e as práticas de letramento significam para as pessoas que se encontram em diferentes situações e contextos culturais e sociais, como exemplo do trabalho dos letramentos associados às questões étnico-raciais.

Nos anos seguintes, na década de 1990, a pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) veio para dar sequência ao pensamento de Brian Vincent Street — professor da King’s College London —, que se preocupava, de maneira particular, com a prática docente. Assim, dentro da perspectiva da chamada *virada social*¹², nesse período, de final de século XX, se manifestava intensa a globalização e a democratização dos meios de comunicação. Eram tempos em que afloravam importantes questionamentos a respeito do modo adequado de se conceber a educação em um mundo multicultural, multiétnico e multilinguístico, como, por exemplo: —Qual é o ensino apropriado para mulheres, para pessoas indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional? ou —Como trabalhar com a diversidade em sala de aula neste mundo cada vez mais “interconectado”? Esses questionamentos sobre o modo como os educadores tentavam resolver essas situações em sala de aula traziam as discussões a respeito do que poderia ser considerado mais apropriado. Nesse sentido, é importante que perceber a

¹² Também conhecida como virada sociocultural (LANKSHEAR, 1999), o termo foi cunhado por Gee (2000a) e remete a uma mudança de paradigma: da mente do indivíduo passa-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (BEVILAQUA, 2013, p. 101).

cronologia, as diferenças e as semelhanças dessas duas terminologias: Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos.

A respeito das duas nomenclaturas, Bevilaqua (2013) esclarece que o mote principal de seu estudo é, justamente, comparar os campos teóricos denominados de NEL e Multiletramentos, por meio de uma revisão de literatura que versa sobre a temática. A pesquisadora cita autores que contribuíram para esses estudos tanto no exterior (STREET, 2003, 2012; LEMKE, 1998, GEE, 2006; COPE; KALANTZIS, 2000; HAMILTON, 2002; KRESS, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2011) como no Brasil (MOITA-LOPES, 2002; SOARES, 1999; 2003 KLEIMAN, 2009; 2010; ROJO, 2009), entre outros. Segundo Bevilaqua (2013), esses dois campos teóricos trazem em seu bojo concepções que ressaltam pontos comuns e pontos contrários, o que, a princípio, sugere que essas teorias são distintas, aferindo isso por meio da análise de vários trabalhos que inauguram o pensamento teórico dos NEL. Para a pesquisadora, os NEL e os Multiletramentos representam campos teóricos totalmente imbricados e, também, que os multiletramentos emergiram dos NEL.

Quanto a essa denominação de Novos Estudos do Letramento – NEL, a pesquisadora, baseada em Street (2003), aponta que o referido termo foi cunhado por Gee (1991), trazendo à tona a preocupação com o cunho mais social do que cognitivo do letramento. Nessa teoria, a prática aparece como conceito central e Brian Street como seu maior expoente a partir da obra *“Literacy Theory and Practice”*, na qual a etnografia faz parte do método da pesquisa.

Ainda a respeito da nomenclatura, ao invés de Novos Estudos do Letramento, Ângela Kleiman (2006) opta por Estudos do Letramento, pois, segundo ela, no Brasil, “todos os estudos do letramento são novos”, posto que datam da década de 1990 (KLEIMAN, 2008, p. 489). Para ela, “[...] na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, às quais poucos têm acesso” (KLEIMAN, 2008, p. 490). Seguindo essa linha de raciocínio, entendo que as práticas sociais permitem múltiplas formas de utilizar a língua escrita. Essas práticas são sociais, culturais e também históricas. Reflexões a respeito das novas teorias do letramento já vêm sendo realizados há algumas décadas, e no Brasil está tomando cada vez mais corpo (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003; TFOUNI, 2004). Concordo com Kleiman (2008) no sentido de que, conforme essas teorias vêm à baila, torna-se necessária uma reflexão delas com a educação formal ou, melhor, com o modo

como elas podem contribuir para um ensino reflexivo, condizente com a inserção do sujeito nas práticas sociais. Assim, torna-se necessário haver uma mudança de paradigmas, mudança que, a partir de propostas organizadoras e norteadoras, como os próprios documentos oficiais, culmina na preocupação do impacto social que esses estudos poderiam causar no ensino.

Segundo Street (2012), os NEL propõem invalidar a ideia de que pessoas que obtêm desempenho abaixo do esperado em testes de letramento tenham limitações de cunho cognitivo e/ou social, dividindo o letramento e a oralidade. Street ainda afirma que “[...] as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2012, p. 82). Assim, portanto, ao invés de utilizar letramento no singular, o autor prefere utilizar letramentos ou *práticas* de letramento (um dos conceitos-chave do NEL). Segundo Bevilaqua (2013), outro conceito-chave dos NEL é o de etnografia, e está baseado em diferentes níveis, do mais abrangente ao menos abrangente. A partir dessas reflexões dos NEL foram elaboradas as concepções de letramento autônomo e letramento ideológico.

Os NEL não apenas criam novas teorias, mas ressignificam as anteriores, tidas como antigas. Street (2003, p. 77) traz dois modelos de letramento que versam sobre os “letramentos múltiplos”: modelos autônomos e modelos ideológicos, sendo que o primeiro termo se refere simplesmente a impor conceitos ocidentais de letramento às outras culturas, ou dentro de um país de um grupo cultural para outro, e assim por diante, enquanto o termo seguinte traz uma “visão mais sensível e cultural” de como as formas de letramento podem variar de um contexto para outro, considerando suas práticas sociais e identidades plurais. Sobre o letramento autônomo, Street (2003) pontua que “[...] a abordagem autônoma de letramento simplesmente impõe concepções ocidentais de letramento para as outras culturas ou a um país daqueles de uma classe ou grupo cultural para os outros” (STREET, 2003, p. 77).

É possível comparar com o ensino mecânico de habilidades, dito tradicional, que predomina nas escolas, um ensino muitas vezes descontextualizado das práticas sociais. Já o letramento ideológico é uma alternativa ao modelo autônomo, pois “[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento que variam de um contexto para outro” (STREET, 2003, p. 77). A respeito da

denominação de “eventos de letramento” e de “práticas de letramento”, a primeira “[...] ajuda a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo” (STREET, 2012, p. 75), podendo-se observar esse evento que envolve leitura e escrita enquanto acontece. A par disso, quanto às práticas de letramento, Street (2012) assevera:

Então, agora chego às “práticas de letramento”, que, no momento, me parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram. Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla da natureza cultural e social. (STREET, 2012, p. 76).

Dessa maneira, segundo Bevilaqua (2013), a prática de letramento se faz mais abrangente do que o evento, sendo que ele a contempla. Para defender seu argumento, a pesquisadora traz Street (2003) para esclarecer que o evento de letramento tem uma definição cultural e ampliada da maneira como é possível se apropriar da leitura e escrita em contextos socioculturalmente marcados.

Após alguns anos de surgimento da concepção dos NEL, os estudos sobre as novas teorias do letramento efervesceram na década de 1990. Segundo Cope e Kalantzis (2000; 2008), isso aconteceu a partir de reuniões de pesquisadores intrigados com a maneira como as novas tecnologias deveriam ser inseridas na prática pedagógica, sendo que já não havia como fugir delas, bem como a diversidade linguística e cultural e o papel da educação neste contexto. Cope e Kalantzis (2008) explicam, por meio de uma abordagem histórica, as inquietações da modernidade relacionadas à educação no cerne das discussões teóricas envolvendo o termo “multiletramentos”. No ano de 1994, o Centro de Trabalho Comunicação e Cultura, da Universidade de James Cook, reuniu um grupo de pesquisadores para refletir sobre o futuro do letramento, considerando a rápida mudança pela qual passava o mundo. Isso foi feito em uma semana na pequena cidade de New Hampshire, nos Estados Unidos.

Os pesquisadores que participaram dessas primeiras discussões foram: Cazden (2001), dos Estados Unidos, pesquisador na área do ensino de línguas em contextos multilíngues e a pedagogia dos novos letramentos; Bill Cope, da Austrália, abordando a diversidade cultural nas escolas e também pesquisando as teorias dos novos letramentos (KALANTZIS, COPE, 2000); Norman Fairclough (1989, 1992;

1995; 2001; 2003), teórico interessado na linguística e nas mudanças discursivas como parte de uma mudança social e cultural; James Gee (1986; 1991; 2000), pesquisador e teórico na área da linguagem; Mary Kalantzis, da Austrália, envolvida em pesquisas sobre educação social e estava particularmente interessada em educação multicultural e cidadã (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008); Kress (1990), da área da aprendizagem e semiótica e literaturas multimodais; Allan Luke (1994, 1996a, 1996b; 1996c; 1997), com o Letramento Crítico; Carmen Luke (1996), com a pedagogia feminista; Sarah Michaels, dos Estados Unidos, pesquisando programas de ensino de classe em setores urbanos (MICHAELS, 1986; MICHAELS; O'CONNER; RICHARDS, 1993); e Martin Nakata, um australiano com pesquisas enfatizando o letramento em comunidades indígenas (NAKATA, 1993).

Esse encontro resultou em um “manifesto programático” que, segundo Bevilaqua (2013), era um documento que teve a função de refletir e questionar principalmente “[...] a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias)” (COPE, KALANTZIS, 2000), o que culminou no prefixo *multi*, de multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2008), o objetivo do referido encontro foi reunir os questionamentos que conferem à Pedagogia dos Novos Letramentos *status* de base das diferentes experiências nacionais e culturais, focando um mundo em efervescente mudança, que perpassa a vida em sociedade. Surge, então, o termo “multiletramentos” no intuito de englobar todas essas discussões referentes às novas pedagogias do letramento. Desta maneira, “[...] os multiletramentos consideram o futuro do ensino do letramento num contexto rápido de mudança, no ensino de línguas” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 1). Cope e Kalantzis (2008) trazem dois importantes pontos que foram colocados como prioritários pelo grupo: O primeiro é o crescimento cultural da diversidade linguística, com a cultura de massa que nos bombardeia diariamente, nessa “negociação” com as diferenças que enfrentamos em nossos contextos sociais também de maneira diária; o segundo ponto é a influência direta das novas tecnologias no conceito de “multiletramentos”.

O crescimento desse conceito culminou no surgimento do termo “letramento multimodal”, ou seja, em que a escrita e o modo de significação acontecem pelo visual, áudio e outros padrões espaciais de significação: internet, legendas de vídeos, multimídia, etc. O grupo já não acreditava na funcionalidade do ensino dos

letramentos tidos como “antigos” e os dois pontos supracitados serviram para que eles chegassem a essa conclusão. A partir dessa releitura do conceito de letramentos, essa concepção também cunhou algumas terminologias que constituem o ensino baseado na concepção dos multiletramentos, como o *design*: ato de construção de sentido (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2000; STREET, 2012). Esse termo é o eixo da estrutura dos multiletramentos, pois aí se contempla sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, requisitos necessários para a educação globalizada, ou, ainda, “[...] modo como as pessoas fazem uso dos recursos de significações disponíveis em um dado momento” (BEVILAQUA, 2013, p. 106).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), esse conceito desdobra-se em: a) *available designs*: recursos culturais e contextuais para a construção de sentido, cinema, fotografia, imagens, gestos, incluindo também o modo “gênero discursivo”, pois “[...] as escolas são locais em que os discursos se relacionam um com o outro – discursos disciplinares, discursos de como se tornar um professor, etc.” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 52); b) *designing*: processo de construção e recontextualização do mundo por meio dos *available designs*. Não é tarefa simples falar sobre o processo de significação, pois “[...] cada momento de significação envolve a transformação das fontes de significado” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 54). Dessa maneira, por meio desse engajamento no processo de *designing* é possível transformar não apenas a prática pedagógica, mas a relação com o outro; c) *redesigned*: o mundo transformado em novos *available designs*, que instanciam novos sentidos, ou seja, “[...] o resultado do Designing é um novo significado, algo pelo qual as pessoas fazem sentido por si” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 55). Todo esse processo citado vai ao encontro de um dos objetivos do Projeto Internacional dos Multiletramentos, que “[...] é desenvolver uma educação acessível [...], isto é, uma metalinguagem que descreva vários significados” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 57), considerando os vários modos de significar dentro do ensino dos letramentos.

Cope e Kalantzis (2008) esclarecem, ainda, que o grupo de pesquisadores em questão, do qual eles faziam parte, decidiu ser chamado “New London Group”, que mais tarde veio a publicar “A Pedagogy of Multiliteracies” — isso no ano de 1996 — como obra inaugural dessa concepção. E concordaram que “[...] a mudança social no mundo do trabalho, cidadania e identidades, requerem uma nova responsabilidade educacional” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 198). Esse é, desde

então, um dos princípios dos multiletramentos. O sistema antigo de educação é similar ao estilo capitalista das fábricas, em que o estado determina o conteúdo a ser estudado e os livros simplesmente acatam.

Segundo os autores, o básico do ensino antigo pode ser resumido em três palavras: leitura, escrita e matemática. Trata-se de um processo baseado em “decorar” respostas certas, sem reflexão. Esse ensino certamente proporcionava conhecimento às pessoas, mas não ensinava a refletir nem a aplicar esses conhecimentos na vida prática. Cope e Kalantzis (2008) pontuam que trabalhar com a cultura é necessariamente trabalhar com a diversidade, sendo que esta perpassa todas as instâncias da organização social. Ainda, a respeito dos multiletramentos, os pesquisadores do New London Group (1996, NLG de ora em diante) lançaram mão de uma proposta acerca de um enquadramento teórico que esteja imerso em uma pedagogia da contemporaneidade.

A sociedade encontra-se em meio a uma revolução tecnológica (COPE; KALANTZIS, 2000) e a internet, como sabemos, é um veículo rápido para a disseminação de informações de todos os tipos, refletindo os interesses de seus usuários, mediando as relações das pessoas. Cope e Kalantzis (2000) frisam a importância de se refletir a respeito da teoria dos multiletramentos no currículo. Dessa maneira, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os alunos se envolvam efetivamente nas discussões em sala de aula, de forma crítica, pensando nas questões que envolvem a produção dos significados, por exemplo: —Como? —Por quê? —Para quem? —Que efeitos tais questões querem produzir? As novas pedagogias do letramento, que, neste caso, são o multiletramentos, não desconsideram as outras práticas, mas delas fariam uma releitura, situando-as no contexto atual, momento em que predominam as novas tecnologias e a “chuva” de informações delas advindas.

É, portanto, possível que se questione o que há de novo nessas teorias. Bem, os letramentos antigos estão sendo ressignificados e considerando o indivíduo não como vazio, de ser preenchido com um conhecimento que não possui, mas como um ser pensante que já tem seus conhecimentos empíricos sobre o mundo social, um sujeito que pode também ser agente da e na sociedade em que vive, como já apontava Paulo Freire (1980), sendo ele proprietário de diferentes identidades que perpassam por contextos sociais diferentes, não apenas ensinando habilidades mecanicistas, mas formando cidadãos críticos e reflexivos (COPE,

KALANTZIS, 2000). Os pesquisadores Borba e Aragão (2009) também retomam a base das discussões acerca do conceito de letramento o qual deu origem ao que, hoje, se denomina de multiletramentos.

Os novos tempos trazem consigo novas necessidades educacionais, como o próprio NLG já constatara em 1994. Também o afirma Street (2003) ao falar sobre os novos estudos de letramento. É relevante ainda citar Rowsell e Walsh (2011), que, a partir do trabalho intitulado “*Rethinking Literacy Education in New Times: multimodality, multiliteracies & new literacies*”, fazem uma reflexão teórica nos campos de pesquisa prática e letramento. Os autores realizaram uma pesquisa em duas salas de aula, utilizando equipamentos tecnológicos – *Ipads*. Realizaram um estudo-piloto em Oakville/ON e uma pesquisa mais ampla em Sidney, na Austrália. Essa observação fez perceber o quanto as crianças têm facilidade para utilizar esse tipo de equipamento. O professor participante da pesquisa com os *Ipads* se declarou uma pessoa que não utilizava tecnologias, mesmo assim ele abraçou o projeto e constatou, juntamente com os pesquisadores, o sucesso da parceria entre tecnologia¹³ e ensino (ROWSELL; WALSH, 2011, p. 53).

Os pesquisadores constataram também a urgência que o professor tem de se engajar com as tecnologias para que possa tanto utilizá-las em sala de aula como ensinar seus alunos como podem utilizá-las. Termos como “novos letramentos” (LANKSHEAR; KNOBELL, 2007; 2011), “multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2000) e “multimodalidade” (KRESS; VAN LEEWEN, 2001), todas essas opções têm sido utilizadas para entender e conceituar a maneira como as novas comunicações estão impactando o aprendizado (ROWSELL; WALSH, 2011, p. 54). Os pesquisadores explicam esses novos termos que vêm contribuindo para conceituar as mudanças que vêm ocorrendo na área de letramentos, a saber, novos letramentos: letramentos plurais, com novas abordagens, novos métodos e novas teorias. Os autores pontuam que foi a partir da década de 1980 que as pesquisas sobre os novos letramentos tomaram uma maior dimensão, trazendo o letramento como uma prática social e semiótica, passando por uma releitura a partir desse

¹³ Não entendo aqui apenas as Tecnologias de Informação e Comunicação como parte da teoria dos multiletramentos, mas todas as formas de tecnologia que envolvem a escrita.

momento. Os novos letramentos, muito além de considerarem as formas de letramento como sendo múltiplas, consideram sobremaneira que elas podem aparecer de diversas maneiras, ou seja, presentes em materiais visuais, auditivos, escritos, etc. A semiótica, dessa maneira, está presente nas coisas e artefatos, bem como nas práticas pedagógicas. Isso é multimodalidade, ou seja, a construção do significado a partir de diferentes práticas pedagógicas.

Quanto a novos letramentos e os novos tempos, Rowsell e Walsh (2011) atribuem quatro características aos letramentos na atualidade: (i) as novas tecnologias são novas maneiras de aplicar as práticas de letramento; (ii) são também essenciais para o desenvolvimento econômico, social e pessoal do indivíduo; (iii) os novos letramentos emergem como uma definição das mudanças tecnológicas; e (iv) são multimodais e multifacetados. Trazem, também, o conceito de multiletramentos como uma prática pedagógica desenvolvida pelo NLG (COPE; KALANTZIS, 2000), em que o professor deve estar baseado nas necessidades dos alunos e em favor das práticas sociais. Os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008; MONTE-MÓR, 2007; ELUF, 2010; ORLANDO, 2013) vêm ao encontro dessas discussões na área educacional.

Vale ressaltar ainda, a relevância das publicações de Roxane Rojo no Brasil, pois nelas, a pesquisadora consegue reunir conceitos teóricos e práticos, com sugestões de atividades. Contribuindo para que o professor consiga visibilizar uma prática pedagógica focada em novos tempos de ensino, no qual os professores também precisam se adequar (ROJO, 2009; 2012; 2013, ROJO, BARBOSA, 2015). Dessa maneira, as pesquisas e os trabalhos que focam os multiletramentos vêm abraçar essas necessidades de adequação e ajuste do ensino com as novas e múltiplas maneiras de gerar conhecimento.

2.2.1 Identidades sociais de raça, multiletramentos, Lei Federal nº 10639/2003: pesquisa no Banco de Teses e Dissertações

Na sequência, apresento uma síntese dos principais estudos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que versam sobre identidades sociais de raça, multiletramentos e a Lei Federal nº 10639/2003. Foram verificadas as áreas da Linguagem e da Educação. Como o interesse deste trabalho está centrado nas pesquisas na área da linguagem, as pesquisas da área da educação serão apenas

mencionadas devido à sua representatividade e à sua importância para as pesquisas nas referidas temáticas. A razão de trazer esses quadros no corpo do texto e não nos anexos é dar uma melhor e mais rápida visibilidade a respeito dessas pesquisas. É realmente incorporar com as reflexões deste trabalho.

Quadro 1 – Pesquisas recentes na área da linguagem que abarcam *identidades de raça*, também *identidades sociais de raça* como palavras-chave, na área da linguística, no período delimitado de 5 anos, para que seja possível abordar as discussões mais recentes

Ano: 2010 Título/autora (autor):	<i>“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca.</i> LOPES, Adriana Carvalho. Dissertação. Programa de pós graduação em Linguística. Unicamp, 2010.
Objetivos	Teve por objetivo investigar como os atos de fala que definem os significados de raça, gênero e território constituem a identidade do funk – tanto da prática musical, quanto de seus sujeitos.
Referencial teórico	THOMPSON (2000); GILROY (2001); PINHO (2003); BUTLER (2003) etc.
Metodologia	Análise linguística e a interpretação etnográfica.
	Constatou-se, no contexto da referida pesquisa, que o funk carioca conseguiu estabelecer-se como uma forma de identidade, de trabalho, de diversão e de comunicação da juventude pobre e favelada, que se dissemina pelos meios de comunicação e pela cidade carioca.
Conclusão	Essa prática musical propõe uma nova leitura sobre a cartografia social da cidade do Rio de Janeiro, que tanto desafia o racismo velado da sociedade brasileira, quanto reinventa novas identidades de raça e gênero.
<hr/>	
Ano: 2011 Título/autora (autor):	<i>A nomeação como procedimento de constituição da identidade negra nos discursos sociais e nos documentos oficiais do Estado: um silenciamento da miscigenação.</i> LUZ, Marcelo Giovanetti Ferreira. Dissertação. Programa de pós graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2011.
Objetivos	Analisar a constituição de uma nova identidade negra na sociedade atual, decorrente do agrupamento das identidades mestiças, quais sejam mulata, cafuza, entre as tantas outras decorrentes da miscigenação cultural pela qual o Brasil passou, e passa, durante todos esses anos de sua existência.
Referencial Teórico	GUIMARÃES (2005); COURTINE (2009), etc.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica.
Resultados	Aferiu-se que há uma política de silêncio sobre determinados nomes.
Conclusão	O autor concluiu que, por conta dessa política de silêncio, tem-se impedido que os sujeitos designados por eles ocupem outros lugares de dizer na sociedade, interditando-se, assim, posições-sujeito na sociedade que é tida como democrática.
<hr/>	
Ano: 2012 Título/autora (autor):	<i>Atlântico – Negro Paio! como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de Língua Inglesa.</i> CAMARGO, Mália. Dissertação. Programa de pós graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade. UEPG, 2012.
Objetivos	Compreender como as questões de raça e etnia têm sido trazidas nas aulas de Língua Inglesa.

Metodologia	Pesquisa qualitativa de caráter intervencionista.
Referencial Teórico	KLEIMAN (1995); MOITA LOPES (2002); FERREIRA (2006), etc.
Resultados	As questões de identidade estão marcadas pela noção de territorialidade e classe social, devido a uma identidade hegemônica.
Conclusão	Necessidade de formação continuada de formação de professores de Língua Inglesa para o trato das questões étnico-raciais.

Como pode ser observado no Quadro 1, as pesquisas em relação a esse tema não são muitas. Trazem, contudo, reflexões importantes a respeito da construção e compreensão das questões sobre identidades sociais de raça. Elas o fazem tanto por meio de análise linguística, como também por vias de pesquisa do tipo etnográfica. Traçando uma breve apreciação sobre cada uma, comento que Lopes (2010), por meio de uma análise linguística e interpretação etnográfica, constata a relação com que o funk carioca incide na construção das identidades sociais de raça do Rio de Janeiro, assim auxiliando nas reflexões sobre o racismo velado existente na sociedade.

Ainda, Luz (2011) traz uma revisão bibliográfica para analisar a constituição de uma identidade social negra. Constatou que existe uma política do silêncio na sociedade, política que “dita” os lugares que as pessoas negras podem ou não ocupar nos contextos sociais. A pesquisa de Camargo (2012) vai um pouco mais além, propondo uma pesquisa qualitativa e intervencionista para compreender como se dão as questões de raça e etnia em aulas de LI. Além de constatar uma identidade tida como hegemônica, a pesquisadora defende a necessidade de formações continuadas que abordem a temática das identidades de raça.

Essas pesquisas refletem e discutem sobre as identidades sociais de raça. Dessa maneira, não observei nenhuma que observasse o professor de LI em sala de aula utilizando material preparado por ele e refletindo acerca dessas questões com seus alunos. São lacunas que tento cobrir com este trabalho.

Refletindo sobre essas discussões encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, entendo que, ao propor uma pesquisa-ação/-intervenção, trabalhando colaborativamente e compartilhando reflexões, sugestões e intervenções com as professoras de Inglês, intentei preencher algumas lacunas que pedem sugestões de trabalho com a temática da identidades de raça em aulas de LI. Mais do que apontar sugestões, esta pesquisa proporcionou que as professoras elaborassem o seu próprio material didático, auxiliou na elaboração e utilização em desse material em suas aulas, ultrapassando o diagnóstico e apresentando

sugestões de trabalho com identidades sociais de raça nas aulas de LI. Na tentativa de mostrar que é possível inserir a temática racial nessa disciplina, de um modo geral, as pesquisas na área da Linguística (e não apenas nessa área, mas nas Ciências Sociais, na História, nas Artes, no Direito, na Educação, etc.) têm abordado descrições e diagnósticos (CURTO, 2011; LUZ, 2011; CAMARGO, 2012). Fala-se de Língua Inglesa, de identidades de raça, todavia não encontrei pesquisa na área que observe, de fato, o professor trabalhando o tema *in loco*, preocupando-se em desconstruir o que foi construído historicamente pela sociedade.

No campo da Educação, com a digitação da mesma palavra-chave “identidades de raça” foram mostrados 14 resultados de pesquisas sobre o assunto, entre teses e dissertações (HOLANDA, 2008; FILICE, 2010; ZIVIANI, 2010; CRUZ, 2010; MEDEIROS, 2010; GUIZZO, 2011; SANTOS, 2012; MELO, 2012; BISCHOF, 2013; SOUZA, 2013; PEREIRA, 2013; SAMPAIO, 2014; JESUS, 2011 e BARRETO, 2014). São pesquisas importantes e que mencionam questões a respeito das identidades sociais de raça e vale serem citadas para que haja possibilidade de o leitor reportar-se a elas se houver interesse, pois elas estão listadas nas referências desta tese.

Quadro 2 – Pesquisas recentes que abarcam *multiletramentos* como palavra-chave, na área da Linguística, no período delimitado de 5 anos

Ano: 2010	<p><i>Nova Interface Pedagógica: linguística de corpus + multiletramentos.</i> ELUF, Cristina Acuri. Tese. Programa Estudos Linguísticos e Literários de Inglês. USP.</p>
Título/autora (autor):	
Objetivos	
Referencial Teórico	
Metodologia	
Resultados	
Conclusão	
Ano: 2010	<p><i>Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.</i> ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Tese. Área de concentração Língua Inglesa. Unicamp.</p>
Título/autora (autor):	
Objetivos	
Referencial Teórico	
Metodologia	

Resultados	O Inglês mostrou-se um objeto fronteiro, que viabiliza a confluência de diferentes culturas, línguas e linguagens sociais na sala de aula. Sob esse enfoque, foram aqui especificadas as principais categorias para a composição de uma organização curricular de bases plurilíngues e transculturais, sendo essas diretrizes seguidas de propostas de ordem prática.
Conclusão	Afinou-se uma proposta de organização curricular baseada nos principais âmbitos organizadores das relações humanas, privilegiando-se esferas e gêneros considerados relevantes para a formação cidadã. A língua materna, nessa perspectiva, permeia todo processo de ensino-aprendizagem de Inglês, mostrando-se um importante recurso mediador.
Ano: 2011 Título/autora (autor):	<i>O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização, cidadania.</i> MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Tese. Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. USP.
Objetivos	Investigar a utilização pelo professor da Teoria sobre Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico na sala de aula de Inglês como LE.
Referencial Teórico	GIMENEZ (1994); GIROUX (2005); MONTE-MÓR (2007).
Metodologia	Estudo de Caso.
Resultados	Embora, em muitos momentos, os três professores participantes tenham conseguido trabalhar as três dimensões dos letramentos de forma integrada, em outros esse trabalho foi compartimentado.
Conclusão	Novas pesquisas precisam ser realizadas em busca de caminhos que facilitem a implementação de abordagens que favoreçam o uso dos novos letramentos para a promoção da consciência crítica e da cidadania participativa de novos educandos.
Ano: 2011 Título/autora (autor):	<i>Multiletramentos em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios.</i> SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. Tese. Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. USP.
Objetivos	Transpor para a prática, em aulas de Inglês em uma escola pública, conceitos das teorias do letramento crítico e dos multiletramentos e analisar as questões que emergem dessa transposição.
Referencial Teórico	GIROUX (2005), entre outros.
Metodologia	Realizou-se por meio da implementação de práticas de leitura de textos multimodais, provenientes de revistas norte-americanas e de um <i>site</i> em língua inglesa sobre filmes.
Resultados	Quanto às questões que emergiram dessa implementação, dentre elas estão: o papel da língua materna nas aulas de língua estrangeira, a diferença conceitual entre os multiletramentos e a abordagem comunicativa e a circulação de poderes que acontecem ao longo do processo de ensino.
Conclusão	As práticas propostas auxiliaram no desenvolvimento de ferramentas para a leitura em língua inglesa e para a reflexão crítica acerca de questões sociais sempre presentes nos usos da leitura e da escrita.
Ano: 2011 Título/autora(autor):	<i>Da Técnica à Crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de Língua Inglesa.</i> SILVA, Simone Batista. Tese. Programa de Pós graduação em Linguística. USP.
Objetivos	Investigação da crítica na formação de professores de Língua Inglesa, conforme o projeto dos multiletramentos críticos e a atualização desse projeto para o contexto brasileiro pelas OCEM (2006).
Referencial Teórico	FAIRCLOUGH (2001), entre outros.
Metodologia	Pesquisa qualitativa.
Resultados	Faltam estudos sobre o tema, além de orientação sobre como inserir um trabalho crítico e intelectual nas aulas de Inglês.

Conclusão	Concluiu-se que, para a educação crítica acontecer, deve haver espaço constante nas aulas para questionamentos, a desconstrução, a análise e avaliação de métodos e procedimentos.
Ano: 2011 Título/autora (autor):	<i>O Acesso às Práticas de Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos.</i> CURTO, Viviane Gonçalves. Área de Linguagem e tecnologias. Dissertação Unicamp.
Objetivos	Investigar como o letramento digital é abordado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Metodologia	Estudo empírico de caráter qualitativo.
Referencial Teórico	ANDERSON (1991); COPE E KALANTZIS (2000); BUZATO (2007); etc.
Resultados	Os resultados da pesquisa mostram que a escola parece ser o local onde o público dessa modalidade de ensino tem acesso ao computador e seus recursos. Os resultados revelam ainda que os jovens e adultos apresentam especificidades de interação com o computador que precisam ser consideradas durante a abordagem dessa tecnologia com tal público.
Conclusões	Percebe-se que, em contexto de EJA, a prática situada no computador pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado sobre o uso dessa tecnologia.
Ano: 2012 Título/autora (autor):	<i>Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública segundo a Teoria dos Letramentos.</i> MARREIRO, Samara Rodrigues. Dissertação. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. USP.
Objetivos	Investigar que concepções de língua e cultura emergem do discurso de duas professoras de Inglês da escola pública regular.
Metodologia	Qualitativa-interpretativista de caráter etnográfico.
Referencial Teórico	BAUMAN (1998); COPE E KALANTZIS (2000); entre outros.
Resultados	As práticas pedagógicas e narrativas das professoras mostraram-se bastante comprometidas com o trabalho que realizam e com a contínua busca por tornar suas práticas significativas.
Conclusões	As implicações das mudanças no campo educacional têm gerado desafios ao modo tradicional de conceber conhecimento gerando insumos para as discussões a respeito da inclusão de uma epistemologia inclusiva.
Ano: 2012 Título/autora (autor):	<i>Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês.</i> DUBOC, Ana Paula Martinez. Tese. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês USP.
Objetivos	Ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de Língua Inglesa de forma a contemplar as demandas postas pela sociedade contemporânea.
Referencial Teórico	ALVES, GARCIA (2000); MONTE MÓR (2002); entre outros.
Metodologia	Pesquisa-ação.
Resultados	O trabalho não chegou a escrever novos planos de ensino ou novas ementas de disciplina, preferindo partir dos textos e contextos já existentes para a realização dessa proposta crítica de ensino de Língua Inglesa.
Conclusão	A autora entende que suas ressignificações nas brechas desse currículo são bem mais localizadas, o que não desmerece o mérito do cotidiano escolar daquilo que ocorre no âmbito da sala de aula.
Ano: 2011 Título/autora (autor):	<i>Vozes Marginais: uma análise de produção audiovisual de meninos de rua.</i> MOURA, Carolina Bottosso de. Dissertação. Linguagem e Tecnologia. Unicamp.
Objetivos	Compreender melhor o potencial do uso de produções audiovisuais como recursos educacionais.
Referencial Teórico	COPE; KALANTZIS (2000); KRESS; VAN LEEUWEN (2001); etc.
Metodologia	O estudo empírico realizado como parte da presente pesquisa concentra-se em uma produção audiovisual realizada por crianças em situação de rua na cidade de Campinas, São Paulo.
Resultados	Essa experiência de produção de vídeo resultou de uma colaboração entre

	três diferentes grupos: adolescentes que vivem nas ruas de Campinas, membros da ONG Mano-a-Mano, e um grupo de estudantes universitários do curso de Midialogia da UNICAMP.
Conclusão	É essencial também refletir sobre a tradição acadêmica de socialização do conhecimento. Uma das grandes dificuldades encontradas durante a pesquisa foi o ajuste das reflexões multimodais em um formato acadêmico escrito que “engessa” a discussão já que impede a exploração de formatos mais dinâmicos como animações e vídeos.
Ano: 2013 Título/autora (autor):	<i>Multiletramentos</i> : uma análise dos cadernos do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. SANTOS, Francine Eloisa. Dissertação. Linguística Aplicada. Unicamp.
Objetivos	Analisar os 16 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e publicados em 2009, tendo como base a verificação da concretização nos Cadernos do Professor das reflexões que embasam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
Referencial Teórico	ROJO (2009); BONINI (2002); etc.
Metodologia	Análise quantitativa e documental.
Resultados	Com a análise inicial dos documentos da Proposta Curricular, percebemos que essa proposta faz referência a alguns conceitos-chave para nossa análise, como ao conceito de “letramento”, cuja concepção presente é a do “letramento autônomo”.
Conclusão	Apesar de a Proposta, em seu documento, parecer que irá conduzir um trabalho voltado às novas teorias de trabalho com a língua materna dos anos 80 e 90, o texto na sala de aula como objeto de ensino, na concretização dos Cadernos, percebemos que há o retrocesso, o que fica claro com os trabalhos com a língua culta, anterior às teorias da década de 80.
Ano: 2013 Autor (autora)	<i>O Desafio de Progredir na Aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública</i> : dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II. AZZARI, Eliane Fernandes. Dissertação. Língua Estrangeira. Unicamp.
Objetivos	Pesquisar as percepções de alunos do EFII sobre o progresso de sua aprendizagem de LI em escola pública.
Referencial Teórico	GEE (1986, 1991); PCN-LE (1998); MONTE MÓR (2009); etc.
Metodologia	“Utilizando instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo característicos da Metodologia “Q”, realizamos nove grupos focais”.
Resultados	Os dados apontam para a caracterização de um aluno tradicional, fruto de um ensino que privilegia uma visão sistêmica e descontextualizada da língua, bem distante da proposta de ensino de língua estrangeira oferecida nos documentos vigentes.
Conclusão	É preciso evitar absolutismos. Podemos aproveitar essa diversidade linguística para quebrar paradigmas como o do “falante nativo modelo” e da “pronúncia ideal”. Nessa perspectiva, buscaremos mover o foco do ensino-aprendizagem da LI para além de aspectos sistêmicos, deixando de lado a visão puramente instrumentalizada de língua com vistas à comunicação, e passaremos a vislumbrar o engajamento discursivo dos aprendizes e o papel da LE na formação cidadã de nossos alunos.
Ano 2013 Título autor (autora)	<i>Recepção e Produção do Gênero Autobiografia Mediadas por Tecnologias Digitais</i> . DIAS, Anair Valentina. Tese. Linguagem e Tecnologia. Unicamp.
Objetivos	Compreender e refletir sobre o ensino de língua materna mediado pelas tecnologias, apontando caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas.

Referencial Teórico	RAJAGOPALAN (2002); MOITA LOPES (2010); etc.
Metodologia	Pesquisa qualitativa em ambientes tecnológicos na escola.
Resultados	Compreender e refletir sobre o ensino de língua materna mediado pelas tecnologias e, além disso, tentar apontar caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas.
Conclusão	Ainda que esta pesquisa não tenha conseguido discutir todas as necessidades emergentes na sociedade tecnológica em que vivemos, pode tornar-se um objeto norteador para esses estudos e formulações das Diretrizes, especialmente no que se refere aos estudos de recepção e produção dos gêneros discursivos, ao ensino desses gêneros mediados pelas tecnologias digitais e no que se refere a uma utilização mais adequada e eficiente dos laboratórios de informática nas aulas de língua materna.
Ano: 2013 Título/autora (autor):	<i>Os Conflitos do Discurso Disciplinar Pedagógico e do Discurso Tecnológico-Educacional</i> . LAMEU, Paula Cristina. Dissertação. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. USP.
Objetivos	A hipótese é que há dois discursos paradigmáticos coexistindo no ambiente educacional, com duas formas diferentes de pensar e agir. O objetivo geral é investigar como essa contradição e essa ambiguidade estão afetando o processo de subjetivação.
Referencial teórico	LIBÂNEO (1994); BAUMAN (2005); CANCLINI (2010); etc.
Metodologia	Pesquisa qualitativa com questionários abertos.
Resultados	Constatou-se a existência desse conflito e a sua influência na subjetivação de professores e alunos.
Conclusão	Concluimos que o processo de subjetivação de professores e alunos é contraditório e ambíguo por estar localizado em um momento em que é proposta a quebra de paradigmas daquilo que conhecemos como educação tradicional.
Ano: 2013 Título/autora (autor):	<i>Escrita Colaborativa e Letramento Digital: coautoria em ambiente virtual</i> . ACRI, Marcelo Cristiano. Dissertação. Linguagem e Educação. UEL.
Objetivos	Demonstrar que o uso de recursos digitais em ambiente virtual, por meio de um projeto de promoção da escrita colaborativa empregando algumas das ferramentas digitais oferecidas nesse ambiente, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria entre os alunos.
Referencial Teórico	CHARTIER (1999); CASTELLS; CARDOSO (2005); etc.
Metodologia	Pesquisa-intervenção.
Resultados	Foi possível perceber que os grupos orientam seus textos de forma a chegar a um produto final escolhido por eles.
Conclusão	A aprendizagem colaborativa não ocorreu somente graças às ferramentas digitais empregadas por nós. Houve bastante interesse dos alunos, o que nos faz perceber que a escola não deve desconsiderar as demandas sociais, porém deve percebê-las no contexto de seus alunos.
Ano: 2013 Título/autora(autor):	<i>Gênero e Diversidade na Escola: multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa</i> . ORLANDO, Andréia Fernanda. Dissertação. Linguagem e Sociedade. Unioeste.
Objetivos	Entender qual é a compreensão dos alunos do primeiro ano do ensino médio, da rede particular de ensino, a respeito das questões de gênero, diversidade e identidades, sob a abordagem da teoria dos multiletramentos, a partir de um vídeo.
Referencial Teórico	HALL (2002); BALADELI (2012); BORTONI-RICARDO (2012); STREET (2012); etc.
Metodologia	Pesquisa intervencionista.

Resultados	Os alunos e alunas não têm clareza do que é identidade e gênero. Assim, não admitiram a existência de machismo na sociedade contemporânea.
Conclusão	O trabalho sob o viés dos multiletramentos permite despertar um olhar mais crítico e reflexivo nos alunos e alunas, uma vez que foram estimulados a atuar sobre seu próprio conhecimento.

Fonte: organizado pela pesquisadora

O Quadro 2, trouxe pesquisas que se relacionam com análise de cadernos pedagógicos, com reflexões e discussões sobre multiletramentos e com trabalho com os recursos de multiletramentos como vídeo, imagem e texto em sala de aula. Nenhuma pesquisa demonstra, entretanto, como, a partir de recursos de multiletramentos, é possível refletir sobre identidades sociais de raça em aulas de LI. Essa é uma lacuna que intento cobrir com o presente trabalho. Em um breve resumo dessas pesquisas, trago ao estudo primeiramente a pesquisadora Cristina Acuri Eluf (2010), que, por meio da Linguística de *Corpus* (LC) inserida nas aulas, percebe a possibilidade de intervir na formação dos estudantes de Letras.

Rocha (2010), com uma pesquisa de campo qualitativa, busca propostas para o ensino de Inglês nos chamados Anos Iniciais. Mattos (2011) investiga a utilização da teoria dos NEL e multiletramentos na sala de aula de LI, concluindo que novas pesquisas ainda precisam ser realizadas, pois a reflexão a respeito das novas teorias de letramento ainda são fragmentadas. Souza (2011) utilizou as reflexões da teoria dos multiletramentos, implementando práticas de leitura de textos multimodais na *Web*, e os resultados foram positivos para a prática docente. Silva (2011), utilizando-se de pesquisa qualitativa, investiga a formação de professores voltada para os multiletramentos. Ainda, Curto (2011) investiga o letramento digital nas escolas de EJA, constatando que o acesso ao computador da maioria desses estudantes é somente na escola. Marreiro (2012) investiga concepções de língua e cultura em aulas de LI, e o faz por meio de pesquisa de campo qualitativa. Duboc (2012) propõe ressignificar a prática pedagógica na disciplina de LI em um curso universitário, adequando-a às necessidades atuais. Isso se dá por meio de uma pesquisa-ação e da concepção de letramento crítico.

Moura (2011) analisa produções audiovisuais como recursos para a educação. Essa produção foi realizada por crianças de rua. Santos (2013) traz uma análise documental curricular de Língua Portuguesa, percebendo que os documentos ainda se encontram centrados no letramento autônomo. Azzari (2013a; 2013b), por meio do trabalho com grupos focais, pesquisa percepções de alunos de

Inglês, concluindo que é necessário aproveitar a diversidade linguística para desmistificar o modelo de “falante nativo”. Dias (2013) reflete sobre a produção do gênero autobiografia mediado pelas tecnologias, tentando apontar caminhos para o ensino da língua portuguesa. Lameu (2013), com uma pesquisa qualitativa, reflete sobre o discurso pedagógico e sobre o discurso tecnológico e seus conflitos. Acri (2013), com uma pesquisa-intervenção, em um projeto de escrita colaborativa, mostra como as atividades em sala de aula podem ser potencializadas. Orlando (2013), também por pesquisa-intervenção, discute a respeito da compreensão de alunos do Ensino Médio, sobre identidades de gênero baseando-se na teoria dos multiletramentos.

As pesquisas mencionadas mostram inúmeras possibilidades de letrar, principalmente pela mediação das novas tecnologias, das novas teorias de letramento e dos multiletramentos, no que tange ao ensino de línguas na Educação Básica ao Ensino Superior. Em sua maioria, no entanto, refletiram, analisaram, constatarem necessidades de trabalho com essas teorias, bem como a importância de formar professores e alunos críticos e portanto são pesquisas que não auxiliam na elaboração e utilização de material didático, por meio de pesquisa-ação e intervenção. É uma lacuna que este trabalho intenta cobrir. No campo da Educação, com a digitação da mesma palavra-chave “multiletramentos”, foi registrado um único resultado de pesquisa acadêmica sobre o assunto (MIRANDA, 2013).

Sobre a pesquisa realizada com a palavras-chave “Lei 10639/2003”, não foi mostrado nenhum trabalho na área da linguagem. O único trabalho que consta é a dissertação de Fazenda (2010), que pertence à literatura. Esse trabalho reflete sobre a posição do negro na sociedade brasileira por meio da comparação de duas obras literárias. Na área da educação, foram encontrados sete resultados (FRANCO, 2008; SOARES, 2009; MARANHÃO, 2009; SOUZA, 2009; LOPES, 2010; SANTOS, 2010; e OLIVEIRA, 2011).

A realização desta pesquisa a respeito da Lei Federal nº 10639 /2003, desde a sua implementação, teve por objetivo entender o que se tem realizado de pesquisas acadêmicas nessa área, para contribuir de fato para a sua utilização. A partir dos resultados demonstrados, não falo apenas em lacunas de pesquisa com as referidas palavras-chave, mas em pesquisas que abordem todas as questões possíveis referentes à Lei Federal nº 10639/2003 e que envolvam a sua aplicabilidade no contexto escolar. É dessa maneira que entendo a contribuição

desta pesquisa para trazer ao campo acadêmico essa temática voltada à prática pedagógica do professor de LI.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI: INTERSECÇÃO COM IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E MULTILETRAMENTOS

O ensino de LI no Brasil tem sido alvo de muitos questionamentos a respeito de um método adequado para ensinar. São questionamentos como: “—Por que os alunos não aprendem na escola pública?”, “—Por que há tanto desinteresse pela LI?”, “—Como melhorar a prática docente?”, etc. Sobre o ensino de Inglês, Paiva (2009, p. 33) pontua que há, sim, necessidade de que o professor saiba de fato a língua que está trabalhando, mas, além disso, o professor deve tentar inovar, cativar seu aluno por meio de sua prática pedagógica. No que se refere à otimização da prática pedagógica, os recursos de multiletramentos são aliados para trabalhar a língua de diversas maneiras (ROJO, BARBOSA, 2015). Assim, as professoras de LI colaboradoras desta pesquisa levaram, para a sala de aula, imagens, texto escrito, vídeos e diálogos. Tudo isso foi levado às aulas com o intuito principal de refletir sobre identidades sociais de raça durante as aulas de LI.

Sobre esse ponto, Paiva (2009, p. 33) afirma que “[...] os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo o percurso escolar”. Já Rajagopalan (2009, p. 45) aponta que há uma distância significativa, “um fosso”, entre teoria e prática para o ensino de LI. Nesse sentido, coloco que a oficina de formação continuada refletiu sobre identidades de raça, sobre multiletramentos e sobre prática pedagógica do professor de línguas, bem como auxiliou as duas professoras participantes desta pesquisa com a relação entre teoria e prática, principalmente durante a elaboração de material de ensino e utilização desse material em suas aulas.

Em novos tempos de ensino, tempos de novas teorias, de dificuldade de relacionar teoria e prática, bem como discutir temas como identidades sociais de raça na sala de aula (COPE, KALANTZIS, 2000), pensando o ensino de LI, torna-se importante refletir também sobre o papel do professor no que se refere à valorização do negro, em todos os contextos sociais, como cidadão brasileiro. Refletindo sobre esse aspecto, Ferreira (2009) reforça que os cursos de formação podem contribuir

para um melhor esclarecimento das questões de identidades sociais de raça/etnia, proporcionando um meio para aprender a lidar com essa temática em sua sala de aula de LI, sempre pensando no que e como ensinar, pensando em qual deva ser o objetivo de determinado conteúdo para cada contexto de sala de aula.

A maneira como o professor de LI aborda (ou não) as questões que tratam sobre identidades sociais de raça na sala de aula pode fazer a diferença entre a afirmação e o silenciamento do aluno (FERREIRA, 2011). Para colaborar com essas reflexões, que também dizem respeito à prática pedagógica do professor, pretendo investigar como o professor de LI trabalha o assunto em suas aulas e como os recursos dos multiletramentos podem colaborar para tal objetivo, analisando como essas múltiplas maneiras de ensinar podem auxiliar o trabalho com as questões de identidades de raça em sala de aula de LI, afirmando e construindo identidades sociais de raça positivas. No capítulo seguinte, trago o percurso metodológico deste trabalho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo trato do percurso metodológico deste trabalho, fazendo reflexões que versam sobre a LA e sobre pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e sobre pesquisa-ação/-intervenção. Além disso, situo os sujeitos participantes, elucido como se dá a evolução dessa participação, bem como apresento os instrumentos para a geração de dados, sendo: diário de campo, questionário, entrevista, relato reflexivo (realizado de forma livre sem modelo pré-estabelecido) e autobiografia. Esclareço, de pronto, que o diário de campo foi produzido a partir de observações de todo o processo, desde a oficina de formação continuada até a utilização do material produzido pelas professoras em suas respectivas salas de aula de LI, tal como apontado na introdução. O questionário, os relatos reflexivos e as autobiografias foram produzidos no decorrer da oficina de formação e a entrevista, após o término da utilização do material didático produzido pelas professoras de LI. Fazem parte deste capítulo considerações a respeito de ética em pesquisa, bem como, algumas reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso.

3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA

No intuito de compreender e interpretar questões inerentes ao tema das identidades sociais de raça em sala de aula de LI e também perceber como a prática pode ser otimizada com suportes pertencentes aos multiletramentos, é escopo desta tese propor reflexões e intervenções em um trabalho conjunto com os sujeitos participantes desta pesquisa. Juntamente com os mesmos participantes tratou-se de desenvolver práticas que podem auxiliar no trabalho em sala de aula e, futuramente, espera-se, também, auxiliar outros professores, de Língua Inglesa (que foi o foco desse trabalho) e ainda de outras disciplinas, no que tange às identidades sociais de raça e ao estudo dos multiletramentos, bem como gerar multiplicadores das reflexões a respeito da temática.

A LA, área do conhecimento que tem como precursora, no Brasil, a pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani (1984) (MOITA LOPES, 2013), surge como uma área transdisciplinar e “[...] o seu ponto de partida são os problemas da

prática cotidiana nos contextos de uso da língua” (GIMENEZ, 2007, p. 102). Ainda na década de 1980, mais especificamente no ano de 1986, Marilda Cavalcanti publica um trabalho refletindo a respeito da LA e de seu surgimento, também discute sobre o modo como essa área de conhecimento ainda era vista naquele momento histórico (e hoje por muitas pessoas), como simplesmente uma aplicação da linguística teórica, restringindo-se ao contexto de língua materna e Língua estrangeira. Cavalcanti (1986) também defende que a LA é mais complexa do que essa visão que a reduz. Dessa forma, a pesquisadora já sinalizava a preocupação da utilização da LA em contextos sociais para além do ensino de línguas.

Signorini (2006) também defende a inserção da LA dentro das práticas cotidianas, nos contextos de ação, da língua em uso:

Na verdade, o campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto *performance*, ação, evento singular num dado espaço de tempo, e não repertório de formas, sistemas ou gramática em suas várias acepções, vai se produzir no campo institucional de qualquer disciplina dos estudos da linguagem a cada vez que constituírem domínios de articulação entre práticas de focalização do linguístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em movimento. (SIGNORINI, 2006, p. 182).

Signorini (2006) apresenta, assim, a transdisciplinaridade da LA, para além da aplicação de teorias, preocupada com a linguagem em sua *performance* considerando tanto os falantes quanto o contexto social em que se inserem. Sobre essa questão, é enriquecedor ver também Moita Lopes (1996, 2013). A pesquisa que se baseia na LA, segundo Moita Lopes (2013), considera o sujeito social na produção do conhecimento, sujeito esse que a pesquisa puramente positivista apagava. Assim, a LA, em seu desenvolvimento no campo educacional brasileiro, aponta para a importância da “[...] subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). O mesmo pesquisador aponta que a LA considera as peculiaridades do conhecimento, preocupando-se, ainda, com a ética, a política, bem como com questões que se relacionam ao poder e como se dá a produção desse poder. Esse é o caráter transdisciplinar da LA. Assim, como área transdisciplinar, ela permite reflexões

associadas ao contexto imediato, mas que podem ser direcionadas a um contexto mais amplo, visando a um melhor convívio em sociedade.

A LA pode integrar-se com diversas áreas do conhecimento, por exemplo: Comunicação Social, Psicologia Cognitiva, Educação, História, Psicologia do Desenvolvimento, Linguística, Sociologia e Didática. Esse é o caráter transdisciplinar da LA que permeia as relações de interação humanas na sociedade:

Assim é que a pesquisa em LA parece privilegiar as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem, ou seja, a interação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam. (MOITA LOPES, 1996, p. 4).

Partindo do escopo da LA, que se preocupa com os falantes em seus contextos reais, entendo que a pesquisa do tipo qualitativa e interpretativista, dentro da perspectiva metodologia da pesquisa-ação/-intervenção, vem somar e permitir que questões presentes no entorno sócio-histórico sejam analisadas, visando também à aplicabilidade das já referidas discussões para a minimização da exclusão racial na sala de aula e na vida do estudante, para que cada um (re)construa suas identidades sociais de raça positivamente. Para tanto, na sequência, explico brevemente sobre cada conceito, fazendo isso de modo a esclarecer o norte deste trabalho.

Esta pesquisa se passou em contexto aplicado em sala de aula. Entretanto, para Moita Lopes (2006, p. 18-20), falar em LA simplesmente sob o aspecto da aplicação da linguística em sala de aula de línguas é um reducionismo. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar está sempre se refazendo, sendo movente e complexo. Moita Lopes (2006, p. 97) aponta que, para que o professor consiga dar conta dos fatos que a linguagem envolve no contexto de sala de aula, sua prática pedagógica requer um escopo teórico interdisciplinar. A LA não trabalha com hipóteses, pois não é possível trazer respostas a partir de teorias preestabelecidas, mas alternativas. Assim, a LA conta com uma base teórica interdisciplinar. O contexto de pesquisa é movente e a cada circunstância de uso da linguagem os sentidos podem replicar de diversas maneiras, o que impede de pensar em soluções prontas. Assim, a LA problematiza as situações, cria inteligibilidades:

Segundo a tradição representacional da linguagem, as palavras representam idéias e coisas de forma precisa, e a criação de inteligibilidade entre as pessoas seria uma questão de nomeação adequada das idéias e das coisas, de transmissão de seus sentidos e de conseqüente processo de decodificação, que deve associar os significados às palavras/idéias que eles representam. (FABRÍCIO, MOITA LOPES, 2002, p. 5).

Dessa maneira entendo que as inteligibilidades tem o poder de criar uma capacidade de perceber e compreender, dada toda a complexidade que permeia o ensino-aprendizagem, tentando vislumbrar alternativas para os contextos de uso.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA DE NATUREZA INTERPRETATIVISTA

Além de estar inscrita no campo da LA, esta pesquisa se define também como qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 267), o método qualitativo de pesquisa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes [...] etc.”. No campo da Antropologia, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 270), esta era conhecida como pesquisa etnográfica, e surgiu no momento em que os pesquisadores antropólogos entenderam que poderiam interpretar os dados das tribos ágrafas ao invés de quantificá-los.

Na atualidade, segundo Street (2014), variadas disciplinas já empregam métodos etnográficos, ou de caráter etnográfico, utilizando instrumentos que se relacionam com a etnografia, no entanto não passando tanto tempo no campo de pesquisa como antigamente. Ainda, essa inserção da etnografia na pesquisa, hoje, tende a extrapolar o sentido antropológico, do qual originou-se. Assim, dentro da LA “[...] a análise de dados de práticas de linguagem em articulação como o trabalho de campo de natureza etnográfica potencializa o entendimento adequado de ações situadas” (GARCEZ, SCHULZ, 2015, p. 1).

Mesmo assim, contudo, não descartei totalmente o método quantitativo, o qual me permitiu trazer alguns dados que foram importantes para justificar este trabalho. Conceituar a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil, posto que, como assevera Flick (2008, p. 7), esse tipo de pesquisa não se define simplesmente por

opor-se ao método quantitativo de pesquisa, mas requer a saída dos laboratórios de pesquisa, interagindo com os problemas sociais *in loco*.

Esse tipo de pesquisa vem se consolidando (FLICK, 2008, p. 7) e se afirmando na área das Ciências Sociais, bem como na área da Psicologia. Os métodos qualitativos não são considerados independentes do processo da pesquisa, pois são compreendidos por meio dele. As novas situações decorrentes de uma mudança social acelerada e diversificada fazem com que pesquisadores cada vez mais se defrontem com novos contextos sociais: “[...] conseqüentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (FLICK, 2004, p. 17-18).

Quando inserido no processo de pesquisa qualitativa (MOITA LOPES, 1996a; 1996b; DUARTE, 2002; GOLDEMBERG, 2004; PIRES SANTOS, 2012), o pesquisador faz parte do campo pesquisado e nele pode influenciar, pois não é neutro. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) aponta que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é consciente do processo ao passo que o entende como sujeito social e historicamente construído, que traz seus valores, sua bagagem cultural e identitária.

A pesquisa qualitativa também é apresentada por Grande (2007; 2011) como um desafio ao pesquisador, tendo em vista que ela considera o contexto social em movimento, ou seja, a realidade sempre sendo modificada, não estanque, nem acabada. A partir dessas considerações associadas ao modo qualitativo de gerar pesquisa, trago, a seguir, o cunho interpretativo desta pesquisa.

O conceito de pesquisa qualitativa aparece imbricado ao conceito de pesquisa interpretativa, ao passo que a “[...] pesquisa qualitativa, ou interpretativa, tem seu foco na interpretação do mundo social, ou seja, a maneira como o mesmo pode ser interpretado. Levando em conta as questões filosóficas, técnicas, práticas e éticas” (GRANDE, 2007, p. 102). Concordo que a pesquisa qualitativa vem apresentando desafios, isso pelo motivo de ser flexível no que tange à geração de dados, ao passo que vai adequando técnicas de acordo com as necessidades que surgem. Grande (2011) aponta que essa interpretatividade de maneira nenhuma desqualifica a pesquisa qualitativa, pois também pode primar pela cientificidade e pela confiabilidade.

É dessa maneira que a pesquisa qualitativa, no contexto escolar, se relaciona à pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1996b), ao passo que podemos

interpretar os dados gerados pensando em contextos sociais mais amplos. Ou, ainda, podemos compreender que, “[...] nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação” (MOITA LOPES, 1996a, p. 10). Assim ocorre nesta pesquisa, que se pautou em um processo interativo desde o início da geração dos dados, por meio da oficina de formação de professores. Nesse processo interativo foram gerados dados a partir das narrativas das duas professoras, com relatos reflexivos e autobiográficos, também diário de campo, entrevista, bem como a tentativa de interpretar e compreender as impressões das professoras, na intenção de contemplar a análise com os objetivos já destacados.

3.3 PESQUISA-AÇÃO

Dentro do processo da pesquisa qualitativa, a escolha da perspectiva metodológica deu-se pelo desejo de engajar-se em um processo de pesquisa no qual fosse possível compartilhar conhecimentos, contribuindo com a prática pedagógica das professoras de Inglês convidadas a participarem desta pesquisa. Para tanto, entendo que a pesquisa-ação, associada à pesquisa-intervenção, permitiu que a pesquisadora e as colaboradoras tivessem a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica e, mais do que isso, adaptando o que foi necessário à medida que o processo acontecia.

Paulon (2005) esclarece os objetivos da pesquisa-ação (CARR, 1986; THIOLENT, 1996; ELLIOT, 1998) como os de uma ação planejada, reflexiva, com sujeitos também ativos no processo da pesquisa como um todo, ao final objetivando fornecer instrumentos para uma ação transformadora. A pesquisa-ação é de caráter social, que, por meio de um alicerce empírico, se imbrica a uma ação que pode ser a resolução de uma problemática coletiva, em que os “[...] pesquisadores e os participantes representativos da situação do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 1996, p. 14).

É pesquisa dotada de uma natureza argumentativa, natureza essa que se torna contrária aos sistemas lógico-formais da concepção tradicional de pesquisa. Ela é mais do que uma pesquisa emancipatória das ditas “minorias”, pois, segundo Thiollent (1996), contempla uma gama de propostas de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Toda pesquisa-ação é do tipo participativo e não considera o sujeito colaborador da pesquisa como mero informante, pois ambos (pesquisador e colaborador) se unem na busca por soluções a um determinado problema levantado. Além disso, esse tipo de pesquisa tem objetivos práticos e de natureza imediata. Nesse caso, segundo Thiollent (1996), não é possível isolar as variáveis, ou seja, os sujeitos podem mudar de opinião, reflexão, posição, sendo que todo esse processo é considerado pela pesquisa.

Dessa maneira, “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIP, 2005, p. 445). Assim, Trip (2005) argumenta que a pesquisa-ação consegue se destacar da pesquisa dita tradicional justamente porque ela, ao passo que altera o contexto, também é limitada por ele, visando sempre à ética da prática.

Concordo com essa estratégia, pois, ao referir-se à prática pedagógica, constitui-se em um instrumento muito importante. Engel defende que, “[...] no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (ENGEL, 2000, p. 184). Para Moita Lopes (1999, p. 433), a pesquisa-ação, como a pesquisa colaborativa e a narrativa, possibilita a “[...] formação reflexiva de professores de LEs”. No caso da presente pesquisa, a pesquisa-ação é importante porque, ao proporcionar essa ação planejada, reflexiva, à qual Paulon (2005) se refere, possibilitou que as duas professoras colaboradoras, como participantes ativas de todo o processo de pesquisa, refletissem sobre sua própria prática, aprimorando-a a partir das discussões geradas na oficina de formação de professores. Entendo que as discussões sobre identidades sociais de raça na sala de aula de LI ajudaram a amainar a preocupação em preparar estratégias adequadas para que esse assunto pudesse ser abordado de forma satisfatória, pois sempre podem ocorrer circunstâncias que podem não estar sendo percebidas pelo professor.

3.4 PESQUISA-INTERVENÇÃO

As pesquisas ditas intervencionistas inserem-se no quadro das pesquisas aplicadas e são estudos que têm crescido substancialmente, principalmente no campo da infância, juventude e minorias (PIRES-SANTOS, 2004; ACRI, 2013; ORLANDO, 2013; OLIVEIRA, 2014). Além de características de pesquisa-ação, pelo fato de as duas professoras de LI participarem ativamente de todo o processo da pesquisa, inclui neste trabalho as características da pesquisa-intervenção (CASTRO, 2008), pois a intervenção ocorreu durante todo o processo, ao lado da oficina de formação de professores com a elaboração do material de ensino e, também, e com a utilização do mesmo material nas aulas de LI. Além disso, segundo Portugal (2008), alguns fatores que demonstram as contribuições da abordagem intervencionista para a educação são tanto a valorização das minorias como o reconhecimento das alteridades.

A pesquisa-intervenção (assim como a pesquisa-ação), segundo Paulon (2005), associa pesquisador e colaboradores da pesquisa. É a partir de uma “superação do paradigma positivista” (PAULON, 2005, p. 18) que se pode gerar um problema de pesquisa, deixando a imparcialidade, a neutralidade e a objetividade. A autora esclarece que os estudos de Lewin foram importantes para a pesquisa social, pois, a partir deles, passou-se a entender o pesquisador como parte do campo de pesquisa, inserido nele, numa pesquisa com zonas de interferências, criticando a passividade. Assim, reuniu teoria, ação e transformação social, questionando-se até que ponto o pesquisador consegue manter “distância” do “objeto” pesquisado.

Aponto que a importância da intervenção nesta pesquisa foi justamente propor novas práticas na tentativa de aprimorar conhecimentos (PAULON, 2005; CASTRO, BESSET, 2008; DAMIANI, 2012). Houve intervenção em todos os momentos da pesquisa, do direcionamento das discussões a respeito de identidades sociais de raça na oficina à elaboração do material didático e, após cada etapa, aplicada nas reflexões e nos apontamentos realizados juntamente com as professoras, bem como refletindo a respeito de como foi a aula ministrada e como seria encaminhada a próxima aula. Reitero que o propósito deste trabalho consistiu em, a partir da elaboração de um material didático direcionado às questões das identidades sociais de raça em uma oficina de formação de professores, refletir nas aulas de LI a respeito de identidades sociais de raça, com um trabalho pensado e

organizado modularmente para tal. Isso se justifica também pelo motivo de que “[...] a pesquisa intervencionista procura interrogar os múltiplos sentidos cristalizados visando desnaturalizá-los” (ORLANDO, 2013, p. 68).

Entendo que houve uma desconstrução de sentidos referente ao que as professoras tinham a respeito do racismo antes e depois das reflexões feitas. Trata-se, portanto, de um trabalho realizado conjuntamente, além do fato de que me insiro como coadjuvante do processo de pesquisa, problematizando as identidades sociais de raça em aulas de LI em uma oficina de formação de professores, contribuindo para a reflexão e a ação tanto durante o planejamento das aulas, quanto na utilização do material elaborado por elas.

3.5 PESQUISA-AÇÃO/-INTERVENÇÃO

Unindo as características das duas abordagens de pesquisa, percebi que, tanto a pesquisa-ação como a pesquisa-intervenção, ambas têm suas confluências, apesar de não serem exatamente iguais. A utilização tanto de uma abordagem quanto de outra depende dos objetivos de cada pesquisador. No caso desta pesquisa, entendi ser possível mesclá-las. Assim, na intenção de transitar entre elas por sobre as bases da LA. Esta pesquisa passou pelos estágios de ação conjuntamente planejada e reflexiva, da pesquisa-ação, que, segundo Paulon (2005), a partir dessa reflexão, forneceu instrumentos para uma possível transformação de práticas. Ao passo que possibilitou reflexões e, também, o trabalho com identidades sociais de raça em aulas de LI, também passou pela pesquisa-intervenção, pois intentei aprimorar conhecimentos que já existiam, questionando o sentido da ação, bem como as questões políticas e ideológicas circundantes.

Haja vista que este trabalho de campo foi planejado em conjunto com as professoras convidadas durante uma oficina de formação de professores, entendi o envolvimento da pesquisa-ação. À medida que a realizei intervenções tanto na elaboração do trabalho realizado na oficina, quanto na posterior utilização do material didático na sala de aula das professoras de Inglês, por meio das reuniões realizadas com as professoras, ainda na escola, depois de cada módulo de utilização desse material em suas salas. Nesses momentos ocorreram tentativas de

minha parte, de nortear o trabalho das professoras à medida que as dúvidas surgiam. Entendi, então, que houve a imbricação das duas perspectivas metodológicas. Para situar melhor esta pesquisa, trago o contexto, o critério de escolha das professoras, e também informo sobre como se deu o processo de geração de dados.

3.6 SITUANDO O CONTEXTO

Esta pesquisa ocorreu em uma cidade do interior do Paraná, cujo nome não se encontra identificado por questões éticas previamente relatadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (parecer de aprovação, anexo VII) e combinadas com as participantes da pesquisa. Meu interesse nesse contexto foi contribuir para a reflexão sobre identidades sociais de raça e a prática educacional concomitantemente à valorização dos aspectos da construção de valores que são levados para a vida em sociedade.

O município em questão conta com cinco escolas estaduais, sendo três na área urbana e duas na área rural. As escolas são mencionadas com nomes fictícios, bem como as participantes da pesquisa, por motivos éticos, como se esclarecerá mais adiante.

Diante desse panorama, a oficina de formação continuada, intitulada “I Oficina Raça/Etnia e os Multiletramentos na Formação Pedagógica do Professor de Línguas”, desenvolvida em função desta tese, foi aberta a todos os professores de línguas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, etc.) e outras disciplinas interessadas em tais reflexões, de todas as escolas estaduais do município. Essa oficina contou com 60 horas presenciais de atividades distribuídas em nove módulos, três deles com duração de 10 horas, manhã e tarde, e o restante com 5 horas de duração apenas no período da manhã. A oficina de formação docente continuada foi divulgada nas escolas, tanto por meio de cartazes, como por e-mail enviado para a direção de cada escola, além dos convites que fiz pessoalmente.

O desenvolvimento dessa Oficina se deu no Colégio Santo Antônio (nome fictício). A própria professora diretora disponibilizou o colégio para a atividade e cedeu-me o aparelho de multimídia para os encontros. A divulgação ocorreu nos meses de fevereiro a junho de 2014, para que houvesse tempo de organizar o

material selecionado para a utilização da oficina. A intenção da Oficina, além de proporcionar reflexões a respeito de raça, etnia e multiletramentos para os professores interessados, foi de selecionar colaboradores para a pesquisa, de modo específico dentre os que atuassem na disciplina de LI em colégio estadual no município em questão. Houve cerca de 17 interessados que me procuraram (para 20 vagas oferecidas), antes do início da Oficina.

Todavia, no início do curso, de fato, participaram da Oficina 08 professoras, dividindo-se em 05 professoras do município, sendo 04 professoras de Inglês da rede estadual de ensino e 01 professora de Inglês de escola privada, 02 alfabetizadoras e 01 estudante de curso de pedagogia de um município próximo. A diretora do Colégio Santo Antônio justificou o número reduzido de participante esclarecendo que o Núcleo Regional de Educação ofereceu outras atividades com temáticas similares, como, por exemplo, a temática da equipe multidisciplinar¹⁴ das escolas trouxe o tema da diversidade étnico/racial também. Essas questões inviabilizaram um maior número de participantes, assim como o fato de alguns professores não conseguirem conciliar os horários de aula com os horários da Oficina e, também, desinteresse por parte de alguns professores.

Assim, com a desistência de uma professora de Inglês no terceiro módulo (total do curso: 9 módulos), a oficina passou a contar com três professoras de Inglês, as quais foram sondadas para utilizar o material produzido na oficina em suas aulas de aula de LI. Dessa forma as aulas de LI das escolas públicas estaduais desse município compõem o foco desta pesquisa. Diante disso, as três foram convidadas, porém, apenas duas professoras aceitaram o convite, primeiramente verbal e, em

¹⁴ “Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo artigo 26A da LDB (Lei Federal nº 9394/1996), pela Deliberação nº 04/06—CEE/PR, pela Instrução nº 017/06—SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10—SUED/SEED e pela Instrução nº 010/2010—SUED/SEED. / São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e da Lei Federal nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares tem como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar” fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/mo_dulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>.

seguida, documentado. Não foi necessária a utilização do questionário – o qual está especificado no item 3.7.7, para classificar ou verificar o interesse na participação da pesquisa. Este serviu então para um maior conhecimento das docentes e foi aplicado apenas para as duas professoras de LI que aceitaram ser colaboradoras deste trabalho.

3.6.1 As escolas

Primeiramente, reitero que os nomes dos colégios são fictícios e foram escolhidos pela direção de cada uma, conforme informado ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo qual este projeto de trabalho foi aprovado. Assim, inicio apresentando o Colégio Estadual Santo Antônio, que foi fundado em 1970, atuando no Ensino Fundamental e Médio nos três turnos. Tem em média 600 alunos matriculados, em média. Em sua infraestrutura, conta com 16 salas de aula, sala de reuniões com equipamento de multimídia, biblioteca, TV Pendrive em todas as salas de aula, laboratório de ciências e informática, além da secretaria, sala de direção, mecanografia, sala de docentes, quadra de esportes coberta e quadra de esportes aberta. O seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) frisa a preocupação com a função social da escola e a preocupação com a formação continuada: “Com profissionais com maior preparação na área tecnológica, que saibam trabalhar conteúdos contextualizados, de forma interdisciplinar, problematizando com a realidade social, política e econômica da sociedade vigente” (PPP Colégio Santo Antônio). Assim, a escola conta com uma equipe multidisciplinar que visa garantir a implementação das leis que objetivam a valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena.

O segundo é o Colégio São Carlos (nome fictício também), que foi criado em 1995, conta com 18 salas de aula e infraestrutura semelhante à do primeiro colégio. No caso do São Carlos, ele, além das atividades próprias, cede salas de aula para o funcionamento de uma escola municipal e para o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Conta ainda, com mais de 1.000 alunos matriculados. Em seu PPP encontra-se também a preocupação social e objetiva primar pelo “[...] domínio de conhecimentos historicamente construídos para a transformação social, promovendo atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos e a construção da cidadania visando uma sociedade mais justa e

igualitária” (PPP Colégio São Carlos). Da mesma forma, esse colégio conta também com uma equipe multidisciplinar que visa aplicar a legislação vigente a respeito da temática étnico/racial e indígena.

3.6.2 Critério de escolha para as colaboradoras da pesquisa

A intenção, no ato do planejamento da oficina de formação continuada, era a de aplicar um questionário durante o processo para conhecer melhor as participantes e selecionar interessadas para a atuação nesta pesquisa. Depois, na realidade dos fatos, posto que o número de participantes foi reduzido e, das três professoras de Inglês que participavam da oficina de formação, apenas duas efetivamente sinalizaram interesse em participação, elas foram convidadas verbalmente e, posteriormente, por meio de um termo documentado (vide Anexo I), a participar com a utilização do material que produziram durante ações de formação dentro oficina proposta. Dessa forma, o questionário (vide Apêndice II) foi aplicado apenas para as duas professoras que aceitaram participar da pesquisa, e foi útil para obter informações relevantes das duas professoras de LI colaboradoras, úteis no que tange às questões de identidades sociais de raça, de multiletramentos e da sua prática pedagógica. Como mencionando anteriormente, uma das três professoras de Inglês não aceitou, mencionou que já estava fazendo atividades além de sua carga horária e que, portanto, não iria comprometer-se em aplicar o material didático, pois não daria conta. Foi possível, então, definir as colaboradoras sem a necessidade de questionário para tal finalidade.

3.6.3 Colaboradoras da pesquisa

Para melhor conhecer as duas professoras de LI participantes, que apresento neste trabalho com nomes fictícios e escolhidos por elas mesmas, assim como proposto ao Comitê de Ética em pesquisa (vide Anexo VII) pelo qual tramitou este trabalho, segue, na sequência, um quadro com os dados extraídos do questionário aplicado ao término da oficina, apenas para essas duas professoras, que aceitaram ser colaboradoras desta pesquisa.

Quadro 3 – Perfil das participantes da pesquisa

DADOS PESSOAIS		
Nome (fictício)	Gabriela	Antônia
Idade (aproximada)	Mais de 40 anos	Mais de 46 anos
Grupo étnico (de acordo com o IBGE)	Branco	Branco
SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
Tempo de atuação docente na área de Língua Inglesa (aproximado)	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
Formação profissional	Graduação em Letras português-inglês, especialização, cursos de formação continuada, PDE	Graduação, cursos de formação continuada, PDE
Outros cursos de formação voltados para a temática das identidades sociais de raça	Não	Não
Reflexões a respeito da temática das identidades sociais de raça em sua formação	Não	Sim
Fontes de pesquisa que utiliza para o trabalho com a temática das identidades sociais de raça	Livro didático, internet	Livro didático, internet
Se já produziu material didático sobre a temática das identidades sociais de raça	Não	Não

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nessa demonstração dos dados das professoras por meio de um quadro, intentei sistematizar uma base para as análises. Entendo que essas informações têm muito que acrescentar na análise de dados, pois a partir do momento em que eu informo serem brancas as professoras que estão participando de uma pesquisa voltada à temática das identidades sociais de raça, nesse momento tenho uma reflexão a respeito de qual é o lugar de onde essas pessoas falam, ao passo que poderia ser diferente se elas fossem negras (FERREIRA, 2004). Também é importante considerar se essas profissionais tiveram ou não discussões sobre essa temática em sua formação acadêmica e há quantos anos são formadas, tornando-se

informações importantes para auxiliar na compreensão dos seus discursos e na análise dos excertos que serão apresentados no Capítulo 5.

3.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A respeito da geração de dados, esclareço que todos os dados analisados neste trabalho, desde a oficina de formação de professores até a utilização do material didático preparado nesse processo, nas aulas de LI, se limitam às duas professoras convidadas para tal. Não foram aplicados questionários, nem entrevistas antes da realização da oficina. Dessa forma, os dados gerados fazem parte do início da oficina de formação até a utilização do material preparado pelas professoras de Inglês em suas respectivas salas de aula de 6º e 7º anos.

3.7.1 Oficina de formação de professores

A oficina foi pensada para um trabalho modular, de forma que pudessem ser trabalhadas temáticas que se relacionassem com a formação de professores e com identidades sociais de raça/etnia. Embora o tema desta tese esteja focado em identidades sociais de raça, não aprofundarei conceitos de cultura dentro deste trabalho, contudo durante a oficina de formação, várias reflexões foram possibilitadas. Foram reflexões que envolveram discussões sobre identidades sociais de raça/etnia, bem como questões relacionadas à prática pedagógica e a multiletramentos. Foram nove encontros, fechando um total de 60 horas, que resultaram em um trabalho final – a produção de um material de ensino preparado por elas, que utilizou a SD baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como guia organizacional, sendo que era a estrutura mais conhecida pelas professoras, o que facilitou o processo de elaboração.

Durante os encontros, ou seja no final de cada um, solicitei aos participantes relatos reflexivos sobre as temáticas discutidas, autobiografias, bem como análise do livro didático que as professoras utilizavam em suas aulas de Inglês, especificamente analisando-o em relação à temática das identidades sociais de raça. Dessa forma, entendo que, para trabalhar com esse tema, é necessário haver reflexão não apenas teórica, mas sobre o entorno social que envolve o contexto

educacional, num ambiente com questões que são sociais e historicamente construídas. É preciso que, tanto para a aplicação da Lei Federal nº 10639/2003, como para a real interpretação e efetivação em sala de aula, sejam formados professores reflexivos, multiplicadores de conceitos e de práticas pedagógicas que favoreçam a prática pedagógica no que tange à valorização das e ao respeito às identidades sociais e étnicas. Com essa linha de raciocínio surgiu a ideia de uma oficina de Formação de Professores de Línguas, a fim de proporcionar alguns momentos de reflexão não apenas para professores de Língua Inglesa, mas também de Língua Portuguesa.

Em suma, foi uma oportunidade de reflexão teórica, de troca de conhecimento e de trabalho conjunto para planejar uma sequência didática versando sobre a temática das identidades sociais de raça, mas pensando nos benefícios dos recursos dos multiletramentos, dessa forma levando em consideração as práticas sociais e a heterogeneidade presente em sala de aula (COPE, KALANTZIS, 2000), entendendo-os como múltiplas formas de aplicação de um determinado recurso, refletindo de modo crítico, gerando também o significado de diversas formas. Em seguida, trago um quadro para melhor exemplificar como aconteceu a geração de dados. Tenho a intenção de deixar esclarecer de melhor forma como aconteceram os encontros da referida oficina com o quadro seguinte:

Quadro 4 - Geração de Dados – Oficina de formação de professores e geração de dados

	Momentos da geração de dados	Oficina e Geração de Dados
Geração de Dados	Primeiro momento: Tema: Documentos oficiais Data: 26 abr. 2014 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato com as professoras; • Explicação do projeto e procedimentos; • PCN – Pluralidade Cultural; • OCEM – LE; • Solicitação de autobiografias: a) como me dei conta de que o racismo existe, b) Como me vejo enquanto docente, • Roteiro para a escrita da primeira versão do material didático (<i>vide</i> roteiro disponível no Apêndice II); • Relato reflexivo a respeito da temática.
	Segundo encontro Tema: SD como sistematização das atividades Data: 3 maio 2014 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; • Explicação sobre sequência didática e como apoio para a preparação do material didático, sendo que as reflexões se darão por meio de temas; • Momento para a realização da segunda versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e raça/etnia;

		<ul style="list-style-type: none"> • Relato reflexivo a respeito da temática.
	<p>Terceiro encontro Tema: – Identidades sociais de raça Data: 10 maio 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão a respeito de termos e conceitos como: raça, etnia, racismo, racismo institucional, discriminação, estereótipo, identidade, identidade negra; • PNLD; • Momento para a realização da terceira versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e raça/etnia; • Relato reflexivo a respeito da temática. • Solicitar que os livros didáticos que os professores utilizam em sala de aula sejam trazidos na próxima aula para reflexões à luz do PNLD.
	<p>Quarto encontro Tema: Alfabetização e Letramento/s Data: 17 maio 2014 5 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do livro didático; • Reflexão em grupo a respeito da temática da aula anterior; • Reflexões a respeito de alfabetização e letramentos; • Momento para a realização da quarta versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e raça/etnia; • Relato reflexivo a respeito da temática.
	<p>Quinto Encontro Tema: Multiletramentos Data: 24 maio 2014 5 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do livro didático; • Explicação a respeito dos multiletramentos; • Reflexão em grupo a respeito da aula anterior; • Momento para a realização da quinta versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e identidades sociais de raça; • Relato reflexivo a respeito da temática.
	<p>Sexto encontro Tema: Produção de material 31 maio 2014 10 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões a respeito da temática da aula anterior; • Momento para a realização da sexta versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e raça/etnia; • Relato reflexivo a respeito da temática.
	<p>Sétimo encontro Tema: Produção de material 7 jun. 2014 10 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões em grupo a partir da temática da aula anterior; • Momento para a realização da sétima versão do material didático, a partir das reflexões realizadas sobre SD e raça/etnia; • Relato reflexivo a respeito da temática do encontro, para entregar durante a aula (10 min); • Entrega das autobiografias.
	<p>Oitavo encontro Tema: Produção de material 14 jun. 2014 10 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações das sequências didáticas elaboradas pelos professores, sugestões e avaliação de todos os professores que estão assistindo para que a SD fique melhor; • Relato reflexivo a respeito da temática.

	Nono encontro Tema: Reflexões sobre a contribuição da oficina para a prática pedagógica 26 jun. 2014 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Término das apresentações das sequências didáticas elaboradas pelos professores; • Fechamento das discussões e reflexão sobre a contribuição da oficina para os professores; • Relato reflexivo a respeito da temática do encontro; • Avaliação oral de todos os professores de como foi participar da oficina e sugestões dos mesmos para oficinas futuras.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Durante nove encontros, discussões foram realizadas, sempre norteadas a partir de documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Lei Federal nº 10639/2003 (que institui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas), o PNLD, etc. Refletimos sobre termos e conceitos importantes como raça, etnia, racismo, preconceito, identidades raciais, etc. Foi realizada uma análise do LD que as professoras utilizavam em suas aulas, para que fosse possível perceber como o mesmo manual contemplava as questões referentes à temática abordada. Além dos documentos oficiais apontados, foram trabalhados também na oficina de formação de professores vários textos teóricos que auxiliaram nas reflexões sobre a temática proposta (vide Apêndice XIII). Os textos eram debatidos e relacionados com a temática do dia (vide quadro 4), ao final de cada encontro era solicitado um relato reflexivo livre a respeito do respectivo encontro

E ainda houve discussão e reflexão a respeito de como os multiletramentos poderiam se tornar facilitadores no momento de preparar e de ministrar uma aula temática sobre identidades de raça a partir de diversos recursos de letramentos, como imagens, vídeos, xérox e afins, focando num ensino crítico (PESSOA, 2009; 2014) que considere as práticas sociais em que o aluno se insere. Trouxemos também discussões de Cope e Kalantzis (2000), para pensar a teoria dos multiletramentos como envolvendo questões mais amplas do que a multimodalidade, por exemplo repensando o ensino de línguas e a prática pedagógica, proporcionando ao aluno habilidades e conhecimentos necessários para alcançar seus objetivos e a oportunidade de refletir de forma crítica sobre questões raciais.

Assim, dentro dessa oficina ocorreram ações de formação direcionadas à reflexão a respeito das identidades sociais de raça, a respeito da prática cotidiana do

professor de línguas e de como a teoria dos multiletramentos poderia contribuir para levar essas questões para a sala de aula de uma maneira crítica e não excludente. Compreendo que essas ações realizadas foram importantes para esta pesquisa, ao passo que se relacionam diretamente com o objetivo de refletir sobre as percepções de professoras de Inglês a respeito do trabalho com a temática das identidades sociais de raça em sala de aula. Isso se tornou possível a partir de um trabalho de formação direcionado para reflexão e discussão dessas questões e preparar um material didático que contemplou o assunto trabalhado durante a referida oficina de formação continuada.

3.7.2 Análise do Livro Didático

O propósito, neste trabalho, em realizar uma análise de livro didático, foi o de despertar o olhar das professoras de Inglês para a relevância de desenvolverem uma criticidade com seu próprio material didático. Como atividade que fez parte de uma oficina de formação de professores, tal análise intentou sensibilizá-las para a necessidade de reflexão crítica sobre seu próprio livro didático, sendo que essa ferramenta é, ainda, uma das mais utilizadas em sala de aula (SILVA, 2008).

Os livros didáticos, segundo Kullman (2013), transcendem a característica de suporte, pois se tornam aparatos que refletem e reproduzem discursos, construindo sentidos. Neste trabalho, a análise do livro didático de Inglês utilizado pelas professoras vem inserida em uma parte da oficina, pois se constituiu em uma oportunidade de se perceber quantitativamente se existiam representação do negro no material e, se existiam, como essas pessoas apareciam representadas. Entendo que tal análise é imprescindível, visto que, “[...] de maneira geral, os professores se julgam pessoas dependentes dos autores de materiais e, frequentemente, desmerecem sua própria capacidade para elaborá-los” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 3). Dessa maneira, a partir do momento em que as professoras analisaram seu LD, isso feito a partir das reflexões realizadas, sentiram-se capazes de elaborar seu próprio material. Para essa análise, foi utilizado um modelo de roteiro sugerido por Ferreira e Camargo (2014), modelo que se encontra no Apêndice (Apêndice IX).

Para este trabalho, a análise do LD foi efetivamente importante, pois oportunizou que as professoras refletissem sobre o próprio material de uso e sobre o que esse material trazia a respeito das identidades sociais de raça, da

representação do negro nos livros didáticos e da sua figura estereotipada. Esclareço que, neste trabalho, não pretendo aprofundar conceito de representação, analisando cultura e significado em sua relação (HALL, 1987). Pretendo apenas refletir acerca das impressões das duas professoras de Inglês a respeito do conteúdo seu LD, pois o assunto em si é muito amplo e não caberia neste estudo. Sobre essa amplitude, não custa lembrar que, segundo Gomes (2005, p. 41), “[...] identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve também os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade”. Segundo Gomes (2005), ainda, a identidade observada de uma maneira mais ampla pode vir à tona quando “[...] um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento do que foi historicamente, submetido” (NOVAES, 1993, p. 25 apud GOMES, 2005, p.41).

3.7.3 Sobre o material didático preparado na oficina de formação de professores

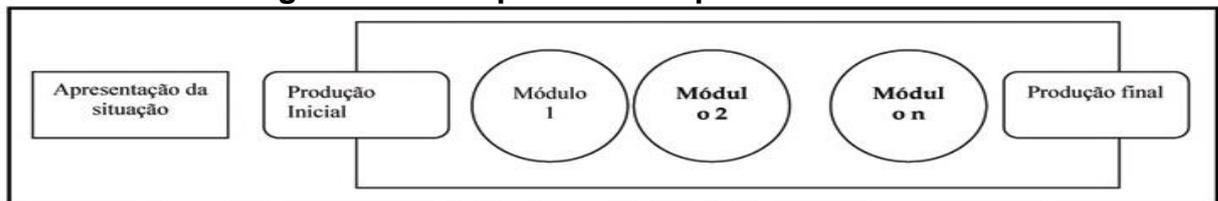
A partir das reflexões realizadas sobre identidades sociais de raça/etnia e multiletramentos na prática pedagógica ao longo do curso de formação docente, a proposta da oficina de formação consistiu em que fosse produzido um material de ensino organizado por uma SD e focado na reflexão a respeito de identidades sociais de raça, material esse para ser aplicado nas turmas escolhidas pelas professoras participantes da pesquisa. As professoras de Inglês colaboradoras da pesquisa escolheram, então, as turmas de 6º e 7º anos, na disciplina de LI, com a temática sobre identidades sociais de raça. Para atender ao que fora proposto, desenvolveram uma SD a partir do gênero autobiografia.

A escolha desse gênero se deu, primeiramente, porque permitiria que os alunos falassem de suas subjetividades e, também, segundo as professoras, por se tratar de um gênero que elas entendiam ser de fácil assimilação para essa faixa etária e para o nível de domínio do inglês dos alunos das respectivas turmas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “[...] uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”. Entretanto, o foco nesta pesquisa não é propriamente a SD ou o gênero autobiografia, pois esses foram utilizados como suportes para a realização das atividades propostas, que consistiam em preparar o próprio material temático (ver também BALTAR, 2012, p. 89). Cabe, contudo,

ressaltar que o objetivo dessa SD foi organizar e sistematizar o planejamento das professoras, ou seja, a utilização dessa SD foi além da apreensão do gênero autobiografia, mas a partir das atividades propiciadas por meio desse gênero foram possíveis reflexões sobre multiletramentos e foi possibilitado o levantamento de uma série de questões que remetessem a identidades sociais de raça. O material organizado pela SD está nos Apêndices (Apêndice VI).

Dessa forma, a SD serviu para sistematizar as atividades com a temática das identidades sociais de raça a partir da reflexão dos multiletramentos; assim, portanto, o foco não repousou em verificar se o gênero autobiografia proposto foi realizado em sua plenitude pelas turmas das respectivas professoras, mas a temática por ele inserida para auxiliar e trazer reflexões sobre a temática nas aulas de LI. Trago então o esquema de SD em seguida, fazendo-o para demonstrar como a organização da SD foi pensada e realizada, com o auxílio da preparação do gênero autobiografia ao longo das etapas, mas focando as reflexões a respeito da temática das identidades de raça ao longo de todo o processo.

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

As professoras seguiram o esquema organizacional da SD, contemplando, na primeira etapa da utilização do material, a apresentação e os esclarecimentos a respeito do objetivo de, a partir de um trabalho com o gênero autobiografia, poder refletir em sala de aula a respeito de identidades sociais de raça. A partir das orientações em sala, os alunos realizaram a produção inicial do gênero e, a partir de cada etapa, reescrevendo o material até chegarem à produção da etapa final, produção que puderam expor em sala de aula e, então, com os colegas compartilhar o entendimento sobre a temática proposta. Contemplando sete módulos divididos em nove aulas de Inglês, como foram duas aulas geminadas por semana até a finalização da utilização do material preparado em sala de aula, a SD seguiu o

cronograma preparado pelas docentes (*vide* Apêndice V). Reitero que o objetivo desta pesquisa não foi analisar a elaboração ou a realização da SD a partir do gênero proposto, senão gerar discussões a partir das percepções das professoras de LI a respeito das contribuições de uma oficina de formação continuada a respeito de identidades de raça e de multiletramentos, verificando se contribuíram para a prática pedagógica no momento da utilização do material preparado por elas.

Na sequência especifico os instrumentos utilizados para a geração dos dados desta pesquisa — esta viabilizada, a partir da pesquisa qualitativa, com: diário de campo, relatos reflexivos, autobiografias, questionário e entrevistas.

3.7.4 Observação

A observação foi realizada durante a utilização do material elaborado nas aulas de LI pelas duas professoras convidadas e atentou para um roteiro preestabelecido (*vide* Apêndice IV). Teve o objetivo de entender como se deram as percepções dos professores participantes da oficina proposta a respeito da temática das identidades sociais de raça e dos multiletramentos, bem como quando as duas professoras selecionadas aplicaram o material em suas aulas (o número de aulas foi definido durante a oficina) de LI. A chamada *observação sistemática*, na qual entendo o enquadramento deste trabalho, é mencionada por Marconi e Lakatos (1990) como não se utilizando de normas rígidas ou demasiadamente padronizadas; ao contrário, utiliza instrumentos como quadros, anotações, escalas, etc.

Desses instrumentos, entendo o diário de campo como forma de anotação *in loco*, realizado ao longo da oficina de formação e posteriormente a ela. No momento da utilização do material didático pelas professoras de LI, esse diário foi importante instrumento que auxiliou no registro sobre as impressões dos professores a respeito da temática das identidades sociais de raça no momento da oficina e, depois, na utilização, dando-me subsídios para aferir como um curso de formação continuada contribuiu para modificar ou auxiliar nas reflexões dessas impressões. Nesse sentido, Marconi e Lakatos argumentam que, “[...] na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI, LAKATOS, 1990, p. 81). A observação da utilização do material didático preparado na oficina foi realizada em todas as etapas e seguiu também um protocolo que consta no Apêndice IV deste trabalho.

3.7.5 Diário de Campo

O diário de campo é um excelente instrumento para registrar informações enquanto o pesquisador circula pela escola ou mesmo no ato da geração de dados (GRANDE, 2007). De acordo com Bortoni-Ricardo, “[...] os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). É imprescindível que esse registro seja feito exatamente após o contato com os participantes, pois, conforme alerta Flick:

O afastamento necessário para tanto pode acabar introduzindo certa artificialidade na relação com os parceiros de interação no campo. Especialmente na pesquisa-ação, quando os pesquisadores participam dos eventos no campo e não simplesmente os observam. (FLICK, 2009, p. 267).

Por isso, neste trabalho, realizei prontamente o registro das minhas impressões e das ações realizadas. Esse instrumento de geração de dados foi importante para esta pesquisa em razão de que me utilizei desse instrumento para que fosse possível registrar o máximo de informações consideradas importantes. Não segui um protocolo específico, mas fui anotando conforme os encontros foram ocorrendo.

3.7.7 Questionário

Para este trabalho, o questionário (vide Apêndice II) foi aplicado durante a oficina de formação de professores proposto, facilitando a devolução. Marconi e Lakatos (1990, p. 88) enfatizam os benefícios do questionário, afirmando que economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados, atingindo maior número de pessoas simultaneamente. Além de contribuir com reflexões acerca das questões sobre identidades sociais de raça e sobre multiletramentos, convidei duas participantes da oficina para participar da pesquisa, as quais foram observadas durante a utilização do material didático elaborado durante o curso (vide Apêndice II). Para este trabalho, o questionário foi importante, pois, além de conseguir informações pontuais (como idade, tempo de trabalho e formação profissional),

possibilitou também mais algumas reflexões acerca da temática trabalhada na oficina de formação de professores.

3.7.8 Entrevista

As entrevistas foram gravadas e registradas individualmente para auxiliar no propósito do diagnóstico e esclarecimento sobre a situação, sendo realizadas ao término da utilização do material de ensino na sala de aula. Foi realizada uma entrevista (Apêndice III) com cada professora, totalizando dois momentos. Marconi e Lakatos (1990, p. 84) consideram a preparação da entrevista como uma etapa muito importante da atividade e asseveram que o pesquisador deve estar ciente das informações de que precisa: deve, portanto, planejar, ter conhecimento prévio do/a/s entrevistado/a/s, marcar entrevistas com antecedência, sempre focando nos objetivos da pesquisa.

A respeito dos instrumentos utilizados para realizar a gravação acústica, Flick (2009, p. 266) ressalta que eles devem ser o mais discretos possível, a não ser que seja necessário um outro tipo de instrumento, tudo assim devendo ser para que a naturalidade dos dados seja mantida na medida do possível. Nesta pesquisa procurei, então, tomar cautela, atentando para isso desde a parte do planejamento, conforme pontuado por Marconi e Lakatos (1990, p. 84), para que tudo transcorresse de maneira adequada, clara e objetiva, sem nenhum tipo de dano ao participante da pesquisa, conforme indica o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (*vide* Apêndice III).

A utilidade da entrevista foi proporcionar um resgate de reflexões a respeito da temática, como uma narrativa livre, por meio do olhar das colaboradoras. Entendo que o pesquisador pode influenciar a entrevista, pois o entrevistado pode querer falar o que acha que o pesquisador quer ouvir (GOLDEMBERG, 2004, p. 88). Entretanto, o contado anterior durante toda a oficina de formação de professores e durante toda a utilização do material temático em sala auxiliou para que as colaboradoras não se sentissem tímidas, assim podendo relatar suas reflexões.

3.7.9 Relatos Reflexivos

As pesquisas que se utilizam de narrativas vêm crescendo tanto no exterior, como no Brasil (CONNELY, CLANDININ, 1990; PAVLENKO, 2007; REICHMANN, 2009; 2010; FERREIRA, 2014; 2015). Elas efetivamente proporcionam que os colaboradores da pesquisa possam expor suas ideias, desencadeando uma “reflexão consciente” (ARAGÃO, 2008, p. 296). Dessa forma, o relato reflexivo foi importante para esta pesquisa, já que proporcionou um momento de reflexão acerca da temática de cada encontro na oficina de formação de professores, sendo possível por meio delas perceber as impressões que as duas professoras tinham a cada discussão.

Os relatos reflexivos foram solicitados durante a oficina de formação continuada. Para isso, ao final de cada encontro foi lançada uma pergunta norteadora (*vide* Apêndice I) que se relacionava com a temática do dia. As professoras redigiram um texto de forma livre, falando sobre o encontro. Esses relatos reflexivos serviram para que as professoras pudessem passar suas impressões a respeito das temáticas da Oficina da qual participaram, bem como durante a utilização do material didático em suas aulas, tentando perceber se o objetivo de se trabalhar criticamente a temática sobre identidades sociais de raça foi atingido.

3.7.10 Autobiografias

Ainda durante a oficina foram solicitadas duas autobiografias para as professoras, textos a elaborar cujos temas eram *Como me dei conta de que o racismo existe* e a outra *Fale a respeito da sua identidade profissional*. Assim, este trabalho traz reflexões em cima de trechos da autobiografia sobre o racismo. Entendo que as autobiografias têm um papel importante para a análise dos dados, pois nelas habita o sujeito histórico e social falando tanto de sua identidade profissional, quanto sobre o racismo. Isso é importante, pois, conforme Reichmann, “[...] historicizar processos de ensino-aprendizagem de línguas e práticas discursivas docentes pode reposicionar o professor-autor na sua própria história narrada” (REICHMANN, 2010, p. 47). Assim, a partir dessas autobiografias se tem uma

oportunidade para refletir a respeito de questões que não haviam sido pensadas, questões invisibilizadas devido a um longo processo histórico que faz com que tomemos questões importantes como o preconceito e o racismo como naturais.

Para essa escrita narrativa tomei como base o trabalho de Ferreira (2014). Nesse trabalho essa pesquisadora traz reflexões, além de sugestões com atividades por meio de narrativas autobiográficas. Também me baseei na experiência que tive em uma disciplina realizada no primeiro ano do doutorado, denominada de Linguística Aplicada à Formação de Professores de Línguas, ministrada pela professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira, momento em que tive a oportunidade de também refletir sobre minha própria narrativa. Destaco que tal experiência foi deveras ímpar, justamente porque me suscitou muitas reflexões a respeito de identidades sociais de raça, em especial porque alguns colegas de turma declararam que estavam realizando tal reflexão pela primeira vez.

3.7.11 Análise dos dados – Análise Crítica do Discurso

Esclarecendo minha opção por utilizar Análise Crítica do Discurso como contribuição de análise deste trabalho, julgo oportuno trazer o entendimento de um ilustre teórico da área, o holandês Teun Van Dijk, tomando suas ideias como auxílio desta justificativa teórica. Ele é reconhecido no Brasil por livros como “Cognição, Discurso e Interação” (2004), “Racismo e Discurso na América Latina” (2008) e “Discurso e Poder” (2012). Neste último, o autor define conceitos sobre Análise Crítica do Discurso (ACD) e Estudos Críticos do Discurso (ECD), explicando sua opção pelo último termo. Em suas obras ele faz a relação entre discurso, poder e ideologia na sociedade, tratando em especial dos discursos racistas. Em “Discurso e Poder”, Van Dijk (2012) propõe uma mudança de nomenclatura de ACD para ECD, pelo motivo de este último termo ser seu mote na análise discursiva da reprodução do abuso de poder e porque utiliza qualquer método de análise desde que se relacione com os objetivos da pesquisa. Já a ACD “[...] constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplinar distribuída por todas as ciências humanas e sociais” (VAN DIJK, 2012, p. 11). Assim:

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. (VAN DIJK, 2012, p. 113).

A ACD tem o discurso como uma forma de ação social, abordando problemas sociais e relações de poder. Nesta pesquisa tenho a sala de aula como um ambiente propício para tais reflexões, uma vez que analiso impressões de professoras a respeito do trabalho com identidades sociais de raça em aulas de LI, bem como representações de desigualdade no que tange ao trabalho com essa temática na sala de aula. Mesmo com esses procedimentos, estudos minuciosos a respeito de análise linguística e das estruturas sintáticas não fazem parte deste meu trabalho, mas reflexões sobre identidades de raça nos discursos, orais e escritos, quanto a isso entendo que as reflexões da ACD dão conta dessa proposta, sendo, assim, serve a respectiva nomenclatura utilizada por este trabalho.

Além de pesquisadores que já compõem a base teórica desta tese, para a análise dos dados, entre discussões que versam sobre identidades sociais de raça (GOMES, 2005; FERREIRA 2009; 20012; 2014) e multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE-MÓR, 2007), trago também Fairclough (2001), tomando-o como um pesquisador importante que também reflete sobre os discursos dentro das práticas sociais, dizendo que “[...] a prática discursiva [...] contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). É isso que interessa para as reflexões deste trabalho.

Essas reflexões, amparadas em Fairclough (1989, 1992; 1995, 2001, 2003) e Chouliaraki, Fairclough (1999), Resende e Ramalho (2011, p. 12), esclarecem que “[...] a Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” – o que envolve sobremaneira esta tese.

Uma vez posto que, nesta tese propus trazer reflexões de professoras de Inglês por meio de vários instrumentos, como, por exemplo, reflexões escritas, reflexões gravadas em áudio, autobiografias, aulas gravadas, etc., analisei, então, o discurso dessas duas docentes, bem como o discurso presente na sala de aula, pensando em como as ideologias racistas são reproduzidas por ele. A partir do momento em que compreendo que nenhum discurso é inocente, que sempre há

intenção por trás de cada palavra, penso também na facilidade presente na manipulação das minorias, que são, na maioria das vezes, manipuladas por ideologias disseminadas por um discurso dominante, discurso que tende a fazer pensar que muitas coisas que deveriam ser questionadas são normais, naturalizando-as. Segundo Van Dijk (2008, p. 9), a temática do racismo é silenciada pelo discurso público. Entendo, dessa maneira, que existe uma tentativa de mostrar para um público geral que no Brasil não existe racismo (BRASIL, 2004; GOMES, 2005) na tentativa de perpetuar o mito da democracia racial. Segundo Van Dijk (2012), o racismo não é inato, ele é apreendido, repassado, internalizado por meio dos discursos que permeiam a sociedade como um todo.

Para melhor esclarecer o que está sendo analisado por meio da base teórica exposta, bem como colocado nesta seção, trago também as perguntas de pesquisa e, juntamente, os instrumentos de geração de dados utilizados, isso no intuito de responder aos questionamentos que permeiam este trabalho:

Quadro 5 - Sistematização das categorias (temas) de análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas
Quais foram as percepções das duas professoras durante uma oficina de formação continuada a respeito da temática acerca de identidades sociais de raça e multiletramentos?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Diário de campo • Autobiografia • Observação • Relato reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> • A percepção do racismo: questões de branquitude e branquitude • Identidades sociais de raça, materiais de ensino de LI e os recursos de multiletramentos em ação • Sobre a experiência de preparar seu próprio material de ensino temático utilizando recursos de multiletramentos.
Que percepções cada professora teve sobre a temática das identidades sociais de raça e sobre a própria prática pedagógica, a partir de uma oficina de formação continuada acerca de identidades sociais de raça e multiletramentos?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Diário de campo • Relato Reflexivo • Observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre a própria prática • O que utilizar nas aulas de LI? Livro didático ou material preparado pelo professor? • A influência da prática pedagógica para as identidades dos alunos • Expectativa, objetivos alcançados e a repercussão na escola.
Quais foram as percepções das professoras a respeito de como os multiletramentos podem contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de Língua Inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Diário de campo • Observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Impressões sobre a pedagogia dos multiletramentos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Partindo da realidade das professoras, evocando situações vividas, situações pelas quais fosse possível fazer relações com a temática discutida na referida oficina de formação, tais situações eram trazidas ao grupo e discutidas à luz das teorias. Paralelamente, o compartilhamento de informações foi sendo estimulado por meio dos relatos reflexivos e das autobiografias, para que as professoras tomassem consciência dos problemas e pudessem reconstruir a sua própria prática. Passo agora para algumas considerações a respeito de ética em pesquisa, assunto que entendo ser de suma importância para qualquer pesquisa de campo.

3.7.12 Questões sobre ética na pesquisa

A ética em pesquisa (CELANI, 2005) vai além da burocracia de documentos para a preservação das identidades dos sujeitos envolvidos, pois ela tem o compromisso de levar contribuições para o local pesquisado e não apenas se utilizar do contexto e dos colaboradores para gerar dados a pesquisar. É o que Telles (2002, p. 95) pontua quando se refere à escola não como sendo um mero receptáculo de conhecimento advindo de uma “instância superior” que é a universidade, mas uma instituição que abre espaço para que o pesquisador possa entrar e merece respeito e uma devolutiva da pesquisa. Partindo dessas reflexões, pontuo que houve desde o início preocupação em proporcionar benefícios para a escola e as professoras colaboradoras. Aponto ainda que esta pesquisa passou pela apreciação e aprovação do Comitê de ética em pesquisa da instituição (vide Anexo VII). Dessa maneira, a partir de uma oficina de formação de professores, na intenção de contribuir para as reflexões sobre identidades sociais de raça e a prática pedagógica permeada pela pedagogia dos multiletramentos, auxiliando na elaboração de um material didático temático, com acompanhamento total, do início da oficina de formação docente à utilização do material didático nas aulas de LI.

Existe também um documento que serve para nortear as práticas do pesquisador e assegurar que sejam cumpridas as questões relacionadas à preservação de identidades ou outras questões que possam evitar danos ao ambiente pesquisado. É a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que intenta assegurar os direitos e os deveres dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.7.13 Contribuição Para o Local Pesquisado

A respeito da contribuição para o local pesquisado, entendo que é responsabilidade do pesquisador não apenas obter, “coletar”, subtrair informações e virar as costas para a escola (TELLES, 2002), pois, mais do que isso, é necessário somar conhecimentos com o local que se frequentou durante determinado tempo. Assim entendo que uma importante contribuição foi a formação das professoras a respeito da temática das identidades sociais de raça e de multiletramentos, sendo que a falta de preparo para lidar com o tema faz parte das preocupações docentes (FERREIRA, 2011) — a contribuição, portanto, proporcionou que elas pudessem dar continuidade a essas reflexões no cotidiano escolar. Houve repercussão na escola em que as professoras trabalham depois da utilização do material que elas elaboraram em sala, resultando em um planejamento mais interdisciplinar por parte da própria equipe pedagógica da escola. Outros professores também perceberam mudança de comportamento nas turmas em que a experiência fora realizada, em especial no que tange ao respeito com os colegas e nas reflexões mais críticas sobre a temática das identidades de raça. Ainda, na finalização deste trabalho foi levada uma cópia desta tese para a escola em que as professoras trabalham, como uma maneira de compartilhar experiências bem-sucedidas de elaboração e utilização de material de ensino temático.

O capítulo seguinte inicia os capítulos de análise, versando sobre identidades sociais de raça e multiletramentos a partir de uma oficina de formação continuada, respondendo, dessa forma, a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho.

4 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E MULTILETRAMENTOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As análises dos dados foram divididas em três capítulos (4, 5 e 6), respondendo, respectivamente, à primeira, à segunda e à terceira pergunta de pesquisa. Os instrumentos de geração de dados não estão em ordem de data ou aplicação, mas, divididos por temas. Dessa forma, de acordo com cada tema (ou categoria), procurei reunir dados que entendi serem adequados para cada reflexão. Os dados analisados referem-se prioritariamente à percepção das duas professoras de Inglês que foram colaboradoras desta pesquisa desde o início da oficina de formação de professores, até o final da utilização do material que elas elaboraram.

Neste capítulo trago resultados de análise a respeito das percepções das duas professoras de Inglês — Gabriela e Antônia — da escola pública Santo Antônio, a respeito da oficina de formação continuada que refletiu sobre identidades sociais de raça e sobre multiletramentos na prática docente. Tal oficina constitui-se na parte inicial da geração de dados. É dela que partiram as reflexões a respeito de identidades sociais de raça, de multiletramentos, de prática pedagógica, de elaboração de material didático, bem como sua utilização na sala de aula de LI. Haja vista que todas as etapas foram acompanhadas e auxiliadas por mim, caracterizando sobremaneira esta pesquisa como sendo de ação/intervenção. Os excertos posteriores são parte dos dados gerados durante a oficina.

Respondo, então, à primeira pergunta de pesquisa: —Quais foram as percepções das duas professoras durante a oficina de formação continuada a respeito da temática acerca de identidades sociais e de multiletramentos? Com esta intencionalidade, este capítulo aborda os seguintes temas: (i) a percepção do racismo: questões de branquitude e branquidade; (ii) identidades sociais de raça, materiais de ensino e os recursos de multiletramentos em ação; (iii) sobre a experiência de preparar seu próprio material de ensino temático.

4.1 A PERCEPÇÃO DO RACISMO: QUESTÕES DE BRANQUITUDE E BRANQUIDADE

O objetivo desta seção é introduzir as análises inserindo algumas discussões acerca de branquitude e branquidade (PIZA, 2002; FRANKENBERG, 2004). Inicialmente, aponto que são discussões recentes e, no Brasil, elas reportam a processos históricos que geraram ideologias ainda perpetuadas por meio dos discursos nas interações sociais cotidianas que se refletem também no contexto escolar. Para auxiliar na compreensão desses conceitos, trago Moreira (2014), que faz uma revisão histórica acerca desses conceitos. A pesquisadora esclarece que já na década de 1990 havia estudiosos sobre a temática nos Estados Unidos.

Denominado *critical whiteness studies*, traduzido como estudos críticos da branquidade, a literatura norte-americana aponta para uma teoria que se propõe a discutir, a grosso modo, o lugar de vantagem estrutural ocupado pelo branco nas sociedades que são estruturadas pela dominação racial. (MOREIRA, 2014, p. 75).

Essa vantagem estrutural e o privilégio que a branca adquiriu através dos tempos e a representação como ser humano idealizado, tudo isso precisa ser discutido e desconstruído na sociedade brasileira. Continuando a reflexão a respeito da origem dessas terminologias, Moreira (2014) aponta Du Bois e Franz Fanon como importantes pesquisadores e precursores desses estudos entre os anos de 1960 e 70. No Brasil, a pesquisadora atribui a chegada do termo “branquitude” por meio da obra do escritor Gilberto Freyre – escritor que pregou a democracia racial brasileira – no ano de 1962. Entretanto, já na década de 1950 o escritor Guerreiro Ramos iniciava a problematização acerca das questões que envolvem o privilégio de ser branco.

Reflexões mais globais sobre o racismo foram realizadas por Frantz Fanon já na década de 1950. Segundo Fanon (1956a, p. 36), “[...] o racismo não é um todo, mas o elemento mais visível [...]”. Assim, o racismo torna-se consequência de uma série de questões sociais, culturais e historicamente construídas dentro da sociedade, sendo necessário um olhar mais diacrônico, quando se trata dessa questão. Assim, concordo que o racismo “[...] não é mais que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo. Como se comporta um povo que oprime?” (FANON, 1956, p. 37).

Apesar das discussões sobre “branquitude” e “branquidade” serem recentes no Brasil, a razão de trazer reflexões de Fanon é mostrar como em outros tempos ele já problematizava a relação de colonizador e colonizado. São discussões possíveis de trazer para este trabalho, refletindo sobre as identidades sociais de raça, considerando identidades raciais brancas e identidades raciais negras. Não se trata aqui de apresentar o racismo como um problema do Outro, do negro, mas proporcionar reflexões sobre o papel do branco na constituição da sociedade racista que temos hoje.

Segundo Moreira (2014), foi em 2000 e 2002 que Edith Piza trouxe as primeiras discussões sobre branquitude e branquidade para a universidade, fazendo-o por meio dos textos “Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu” e “Porta de vidro: entrada para a branquitude”. Este último, fazendo parte do livro organizado por Bento e Carone (2014 [2002]), contém nove artigos relacionados à temática. Também no ano de 2004, Vron Ware e Frankenberg trouxeram importantes reflexões e contribuições a respeito da temática. Até então branquitude era um termo:

[...] utilizado para dar nome às práticas realizadas por portadores da brancura com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial. Através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido. (MOREIRA, 2014, p. 78).

A partir do ano de 2005, Piza propõe uma maneira ressignificada para se falar do privilégio branco, ou seja, conceituando branquitude como um modo de superação da branquidade. Baseando-me nas reflexões, Moreira (2014, p. 75) aponta os conceitos de branquitude e branquidade como opostos. Fundamentada em Edith Piza (2005), Moreira (2014) refere-se à branquitude como “[...] um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito à vantagem estrutural em relação aos negros [...]”, e a branquidade “[...] para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente” (MOREIRA, 2014, p. 75). Portanto:

De um modo geral, é no silenciamento da branquitude, pensada já aqui a partir da perspectiva de Piza, que a branquitude mantém-se hegemônica, exigindo a manifestação da negritude como única forma de aceitação, o que acaba por criar barreiras para a constituição da negritude. Ou seja, enquanto indivíduos brancos que reconhecem que a supremacia branca não tem razão de existir permanecem omissos no processo, o privilégio destes e daqueles brancos que acreditam na brancura como condição ideal de ser humano é mantido, o que faz com que negros sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social. (MOREIRA, 2014, p. 85).

Esses conceitos, historicamente construídos, são trazidos por Moreira (2014) a partir de reflexões de Edith Piza, no sentido de que conferem o “[...] resgate de valores individuais e coletivos dos negros através do ponto de vista do próprio negro, na busca pelo combate ao racismo, proposto pela conceituação do segundo” (MOREIRA, 2014, p. 84). Partindo dessas reflexões é possível compreender dentro da identidade racial branca os conceitos de branquitude e branquidade, onde a primeira se opõe à segunda num sentido de conscientização do papel do branco na sociedade, não tomando o racismo apenas como um problema do outro. Ao mesmo tempo, podemos também refletir sobre identidade racial negra a partir dos conceitos de “negritude” e “negridade”, em que, da mesma maneira, o primeiro termo vem a se opor ao segundo para que se possam resgatar valores sob a visão do próprio sujeito, visando o combate ao racismo.

Segundo Bento (2002), o conceito de branquitude está relacionado com o conceito de branqueamento, que é uma ideologia historicamente idealizada para manter o *status quo*. Dessa forma, é necessário voltar o olhar para a sociedade brasileira desde sua formação para que seja possível entender tais conceituações, que carregam grande carga social, cultural e histórica.

Entendo que “[...] o medo e a defesa de privilégios podem estar na gênese de processos de estigmatização [...]” (BENTO, BEGHIN, 2005, p. 197). Esse foi, portanto, um processo de construção social e histórico e Schwarcz (1998, p. 241), nesse sentido, aponta que “[...] é na história que encontramos as respostas para a especificidade do racismo brasileiro, que já não se esconde mais na imagem indelével da democracia racial [...]”. De fato, o modelo racial construído e perpetuado no Brasil tem raízes alicerçadas desde o período colonial com a escravização de africanos e de africanas (COSTA, 2014, p. 30), escravização em decorrência da

qual, de maneira extremamente violenta, essas pessoas trabalharam forçadamente em condições sub-humanas. Mesmo que essas pessoas escravizadas tenham contribuído massivamente para a construção social e econômica do Brasil ao longo da história, como, por exemplo, nos processos e desenvolvimentos do clivo da cana-de-açúcar, do ouro e do café, essa contribuição é omitida, tanto pela literatura e arte da época, como nos dias atuais.

Desde o processo forçado e traumático de escravização (SCHWARCZ, 1993; 1998; BOLSANELLO, 1996; BENTO, BEGHIN, 2005) até os dias atuais, as pessoas negras no Brasil passaram por inúmeras adversidades, convivendo com teorias — advindas da Europa — tentando provar a inferioridade racial do negro, passando pela política do branqueamento que apontava o branco como modelo ideal de ser humano, considerando que “[...] a inferioridade da raça negra seria abrandada com a miscigenação” (SILVA, 2008, p. 68).

Para contribuir um pouco mais com essa visita pela história, trago Bolsanello (1996, p. 156), que pontua a necessidade de uma visão mais histórica e social do Brasil dos séculos XIX e XX, para que seja possível entender como o pensamento darwinista social, eugênico e racista pôde influenciar a constituição ideológica da nação brasileira. Esclarecendo brevemente os conceitos anteriormente mencionados, Bolsanello (1996, p. 156) aponta o termo eugenia fundado no ano de 1883 por Francis Galton, primo de Charles Darwin. Esse conceito “[...] preconizava o favorecimento, pelo Estado, da formação de uma elite genética por meio do controle científico da procriação humana [...]”.

Ainda a respeito desse assunto, Bolsanello (1996, p. 153), cita Marx, na tentativa de relacionar o pensamento darwinista para tentar explicar o motivo da sociedade sedimentada da época, fez surgir o darwinismo social. Ainda, segundo a pesquisadora, o antropólogo Francês Georges Vacher de Lapouge estabeleceu relações do darwinismo social com o racismo “científico” a partir de uma obra na qual exaltava a raça ariana. Essas ideias tiveram forte repercussão no Brasil, dessa forma, “[...] para os intelectuais brasileiros, as crises social e econômica da época aconteciam sobretudo devido ao clima tropical e à constituição étnica do povo e não por questões históricas e políticas” (BOLSANELLO, 1996, p. 153):

Partia-se do princípio de que se o brasileiro não tinha conseguido promover o desenvolvimento adequado do país por ter-se tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores, era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada poderia ser feito. (BOLSANELLO, 1996, p. 158).

A partir das reflexões de Bolsanello (1996) é possível compreender o motivo de a mistura das raças ter se tornado depreciada, invisibilizando a população negra, ao passo que o branco era tido como superior e com seu lugar de privilégio garantido por direito (SILVA; 2008, p. 67). Essa ideia é o mote da ideologia do branqueamento que, segundo Skidmore (1998), foi por muito tempo tida como a solução brasileira. Essa mesma ideia “[...] sustentou, e foi sustentada, por ações políticas durante parte do século XIX e XX [...]” (SILVA, 2008, p. 73). E sua ideologia se perpetua até os dias atuais. Bolsanello (1996, p. 159) explica que, a partir dessas ideias divulgadas nos séculos XIX e XX, trazidas pela cientificidade estrangeira, foi que o Brasil enveredou por almejar tal ideal de branqueamento.

Segundo Costa (2014, p. 49), depois do processo de degradação do movimento escravista, o decreto de 13 de maio de 1888 aconteceu, de certa forma, apenas em termos jurídicos. Foi um início por certo, entretanto a população negra continuou mantida em posições e condições inferiores na sociedade até os dias atuais. Ou seja, tirou o sujeito negro da condição de escravizado, mas “[...] não lhe proporcionou nenhuma indenização pelos mais de 300 anos de exploração, violação e opressão” (BOLSANELLO, 1996, p. 157).

Silva (2008, p. 72) aponta que foi na década de 1930 que o Brasil se mostrou “cordial” com a miscigenação, fato que foi divulgado para o exterior. Com essa breve reflexão é possível visualizar que “[...] a libertação dos antigos escravos não significou mudança na estrutura de poder da sociedade [...]” (SILVA, 2008, p. 73). E, faz-se ainda necessário pensar não apenas sobre a pessoa negra como vítima do racismo e do preconceito, mas é importante refletir a respeito de como o branco, por meio de uma “hegemonia racial” imposta historicamente, contribui para que o negro continue sendo excluído na sociedade brasileira. Segundo Rossato e Gesser (2001, p. 11), a:

Branquitude se define como uma consciência silenciada “quase” incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito. (ROSSATO E GESSER, 2001, p. 11).

Essa discussão a respeito do conceito que se tem de branquitude é necessária, ao passo que reflete sobre a situação de privilégio relacionada à cor branca, que é tida como “norma” na sociedade brasileira, demarcando práticas sociais, bem como concepções ideológicas, direcionadas para as pessoas brancas (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 11). É um assunto que, segundo Ferreira (2015, p. 33), “[...] necessita ser considerado em cursos de formação de professores para o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social”. Ferreira (2015) fundamenta-se na teoria do Letramento Racial Crítico (TRC) para tecer suas considerações.

Nos EUA temos a pesquisadora Glória Ladson-Billins (1995). Ela é tida como a precursora nessas discussões associadas ao contexto educacional e à prática de professores. No Brasil, Ferreira (2015), em sua pesquisa realizada por busca por teses, dissertações e periódicos, encontrou apenas o trabalho de Gandin, Diniz-Pereira e Hipólito (2002). É uma teoria relativamente jovem, que tem seu ponto basilar nas reflexões sobre experiências de estudantes afro-americanos. Pautada em Tate (1997), Ferreira (2015) aponta alguns princípios da TRC, entre eles: a) reconhece o racismo como endêmico; b) utiliza várias teorias, inclusive estudos críticos; c) reflete sobre a implementação de leis; d) retrata afirmações legais de neutralidade como “não ver a cor” que são camufladas pela ideia da meritocracia e e) reconhece a experiência de pessoas de cor. Este último é o que permeia o trabalho citado de Ferreira (2015).

São estudos que estão aumentando e contribuindo sobremaneira para as reflexões sobre o racismo no mundo. Mesmo assim, contudo, nesta tese, apesar de não trabalhar com a fundamentação da Teoria Racial Crítica, entendo que tenho perspectiva de educação antirracista, de transformação de práticas docentes dos professores de LI, dentro da pedagogia dos multiletramentos na qual se consideram diversas maneiras de letramento, primando pelas reflexões que a mudança de prática do professor de LI pode proporcionar ao aluno. Tenho reflexões que se direcionam de certa forma à TRC, todavia não trouxe, neste trabalho, a teoria como fio condutor da pesquisa como tentei fazer com os multiletramentos. Dessa maneira, entendo que a oficina de formação docente proporcionada por este trabalho tentou suprir de certa forma lacunas, de se refletir com os professores de LI a respeito de sua identidade racial (KUBOTA, LIN, 2009), tanto na teoria quanto na prática.

Ainda, a respeito do termo “branquitude”, Bento (2002, p. 25) coloca que se trata de “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento [...]”. E também esclarece que:

Branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando relacionados ao negro. Parece-nos que isso decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, de fato, como um “mundo dos brancos” no qual o negro não deve penetrar. (BENTO, 2002, p. 50).

Quando se volta o olhar para a história da constituição social, política e intelectual do Brasil, não é difícil entender o motivo de esse ideal de branqueamento existir ainda nos dias atuais, haja vista que é necessário primeiramente entender por que o Brasil tem um ideal de branqueamento e por que é considerado uma “democracia racial”, para que seja possível perceber a necessidade das discussões sobre branquitude e branquidade — onde a brancura continua simbolizando privilégio e poder (GRANT, LEE, 2009; JESUS, 2014).

Continuando as considerações a respeito do termo “branquitude”, trago o teórico da ACD, Teun Van Dijk, que, apesar de não se referir a esse termo propriamente, compreendo que reflete sobre seus conceitos:

A maior parte do que os grupos dominantes brancos “sabem” ou acreditam sobre a etnia dos Outros foi, portanto, formulada, mais ou menos explicitamente, em inúmeras conversações, histórias, reportagens de jornais, livros didáticos e discurso político (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Por conseguinte, é possível entender esses conceitos como historicamente construídos pela própria sociedade, por meio de todos os modos de discurso presentes, mesmo os recursos de multiletramentos, como reportagens de jornal, por exemplo. Moreira (2014, p. 34-35) aponta que “[...] tanto branquitude quanto negritude se direcionam para a construção de uma identidade positiva [...] enquanto a branquidade se configura como a problematização de uma identidade já construída de forma negativa”. Assim, o reconhecimento de que existem privilégios por parte do branco, visando combatê-los, isso faz com que a branquitude, por meio da própria conscientização do indivíduo branco acerca dessas questões, proporcione o enfrentamento da branquidade como fator negativo.

Dessa maneira, ressalto meu entendimento a respeito dos dois termos, considerando que não possuem o mesmo significado. É que as discussões a

respeito da branquitude propõem construção de identidade de raça positiva, que, por meio de ações como o reconhecimento de que existe o privilégio da brancura na sociedade, enfrenta o conceito de branquidade, que aparece de forma negativa, na parcela de pessoas brancas que acreditam no privilégio de ser branco sem questionar devido a um processo histórico de naturalização dessa crença. Ressalto novamente a necessidade de serem abertos espaços para reflexões críticas nas aulas de LI (SILVA, 2011), pois “[...] essas questões estão centradas na ideia de que diferentes grupos raciais ou classes sociais são superiores uns aos outros” (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 12). À vista disso:

A identidade racial branca precisa ser analisada e conceituada para que possa reconhecer-se e admitir sua atuação histórica. Precisa descobrir-se como agente contribuidor da hegemonia dominante e injusta, por meio de ações ou atitudes de neutralidade que não deixam de ser uma posição política em favor do *status quo*”. (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 27-28).

Dadas as discussões que versam sobre branquitude e branquidade, é importante considerar o pertencimento étnico-racial das duas professoras colaboradoras desta pesquisa, pois elas falam do lugar de duas professoras que se declaram brancas e é necessário esse entendimento para se refletir criticamente a respeito de cada fragmento aqui apresentado. Silva (2014) reflete a respeito da identidade branca e quais são os impactos para a subjetividade. Ainda traz a branquidade como um construto social e ideológico, pontuando que os estudos sobre branquitude e branquidade (CARDOSO, 2008; BENTO, 2009; LABORNE, 2014) podem “[...] nos ajudar a esmiuçar peculiaridades de nossas relações raciais para entendermos seus alcances na organização de nossa sociedade” (SILVA, 2014, p. 26), ou seja, uma sociedade na qual “[...] fala-se dos problemas do ‘outro’, o negro, em contraposição ao humano universal, que é o branco” (LABORNE, 2014, p. 148).

4.1.1 A percepção do racismo e identidades sociais de raça: contribuições da oficina de formação docente

Segundo as professoras, a oficina de formação continuada constituiu-se em uma oportunidade para que pudessem perceber que o racismo está presente na sociedade, nos contextos sociais que frequentaram e ainda frequentam e, também,

em suas salas de aula. Permitiu um novo olhar principalmente para o contexto escolar, a partir da rememoração de suas próprias vivências, tornando possível que refletissem sobre identidades sociais de raça e como essa mesma reflexão poderia implicar alterações nas suas práticas docentes. Dessa maneira, aponto que minha intenção nesta subseção é analisar a importância da oficina para a percepção das identidades sociais de raça e a formação docente na área de LI.

[...] eu nunca fiz separação. Nunca tive esse preconceito. Mas agora que existe isso nas classes sociais, existe. A sociedade discrimina o negro, diferencia o rico do pobre, sim. Até agora não aconteceu assim um caso de alguém da minha família gostar de um negro ou uma negra, então a gente ainda não sentiu isso na pele, sabe, a gente só percebe se existe o racismo ou não se sente na pele isso [...]. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 17-5-2014) ¹⁵.

À exemplo da fala de Antônia, reitero que solicitei os relatos reflexivos ao final de cada dia de discussões da oficina de formação, um texto escrito de forma livre relatando as reflexões sobre o dia de discussão. A respeito do assunto relatado nesse fragmento, é importante apontar uma pesquisa encomendada pelo instituto de pesquisas Datafolha no ano de 2008 e publicada pelo Jornal Folha de São Paulo no mesmo ano¹⁶. O resultado foi que o racismo diminuiu no Brasil, ou seja, no ano de 1995, da quantidade total de entrevistados, 11 por cento consideravam-se racistas, já em 2008, 3 por cento dos entrevistados admitiram ser racistas. Todavia, 91 por cento de todas as pessoas que foram entrevistadas consideraram o Brasil um país racista. Isso é algo contraditório, que necessita de maiores reflexões, sendo possível relacionar com a fala da professora Antônia, de que tem preconceito por aí mas não estou vendo.

No fragmento mencionado, a professora Antônia coloca que o preconceito existe nas classes sociais, entretanto, pelo fato de ela não ser negra, acredita que

¹⁵ A respeito das transcrições, não se seguiu um modo predeterminado, também não se procurou corrigir a maneira de falar das professoras nem tampouco a gramática. O foco está na análise do conteúdo discursivo e não propriamente na estrutura linguística.

¹⁶ Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/poder/2008/11/470628-preconceito-racial-diminui-no-brasil.shtml?mobile>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

isso fez com que não ocorressem situações que tornassem possível perceber a existência do racismo ou do preconceito consigo mesma ou com sua família. A partir dessa fala da professora Antônia, reporto-me a Ferreira (2009, p. 8) para exemplificar que “[...] as experiências e narrativas ou as histórias contadas por professores brancos também podem explicar como eles geralmente tendem a não entender seu próprio privilégio de serem brancos e a posição privilegiada de seus alunos brancos em sala de aula”. E essa dificuldade de perceber o racismo na vida cotidiana pode afetar a percepção da sua presença dentro da sala de aula. Nesse sentido, Liggett (2009, p. 27) aponta que refletir a respeito da identidade racial branca e da cultura dominante é necessário para que os professores sejam capazes de compreender como esse assunto pode influenciar em sua própria prática profissional, tanto na decisão a respeito do que levar para a sala de aula, como de que maneira refletir com os alunos.

Ainda, segundo Van Dijk (2012, p. 116), de modo geral a “[...] ACD fará perguntas sobre o modo como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social [...]”. Ao passo que a ACD também permeia a análise deste trabalho, coloco, nesse caso, que esse discurso se estrutura de forma a entendermos que a professora Antônia sabe que o preconceito existe, mas neste momento histórico, contudo, quando ela realmente teve uma oportunidade consciente para realizar esse tipo de reflexão, foi capaz de compreender que, em uma família hegemonicamente branca, que não passa pelas mesmas vivências e situações de preconceito que uma família negra, por exemplo. Então a tendência é não perceber as situações racistas, refletindo talvez uma relação assimétrica de poder não percebida anteriormente (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 104). Essa reflexão anteriormente mencionada foi realizada durante a formação continuada, na qual as professoras refletiram acerca do que seria o racismo para elas. E a professora Antônia, ao refletir sobre o porquê das diferenças entre negros e brancos, escreveu em seu relato:

E por que tudo isso? Simplesmente somos todos irmãos, que sofrem, desafiam, e acabamos todos do mesmo jeito, lutando, sofrendo e morrendo [...]. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 26-4-2014).

Essa visão pode ser considerada simplista, e reporta ao mito da democracia racial. Desse modo, para que seja possível mudá-la, é necessário que mais

discussões e reflexões sejam proporcionadas aos professores para que esclareçam justamente esse tipo de pensamento. Em seu pensamento, as coisas ocorrem como se ela se questionasse o que tem a ver a cor de pele, se somos todos irmãos perante o que prega a religião!?. Apesar de aparentemente pertinente, entendo, ao contrário, que existe relação, sim, ou seja, a cor de pele é efetivamente fator de discriminação no Brasil, e isso é comprovado por meio de inúmeras pesquisas divulgadas principalmente por meio eletrônico, de fácil acesso por meio da *web*, que mostram a disparidade do acesso do negro à saúde, à educação e aos contextos sociais elitizados, por exemplo.

Assim entendo como é importante, a partir do que coloca Edith Piza (2005, p. 11), que se tente compreender a branquidade em seu processo constitutivo para que seja possível combatê-la, reivindicando igualdade a partir de ações de apoio. Piza assevera também que o conceito de branquitude não aponta para discursos de senso comum, dizendo que “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”, ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que outros” (PIZA, 2005, p. 11).

A partir dessas discussões aponto que as reflexões da oficina de formação de professores com ênfase em identidades sociais de raça e em multiletramentos vieram no sentido de tentar transformar esse tipo de visão de senso comum e ampliá-la por meio da linguagem e da interação do grupo. Refletindo como esses recursos de multiletramentos poderiam ser úteis para levar as discussões sobre identidades sociais de raça para dentro das salas de aula de LI. A oficina teve um período de discussões de 60 horas, no qual foi possível trazer muitas questões a respeito, entretanto compreendo que seria necessária uma reflexão mais prolongada e contínua para que as professoras pudessem entender o que sua história com a percepção ou não do racismo tem a ver com seus próprios discursos. Digo isso em razão do que afirma Moita Lopes (2002, p. 14), que também tem embasamento na ACD, de que aprendemos a ser quem somos por meio do papel que o discurso tem na construção da vida em sociedade.

É possível que um tipo de discurso, que seja homogeneizador, faça com que as diferenças de tratamento, de representação nas instituições escolares, de

trabalho, que diferenciam e excluem as pessoas a partir de seu fenótipo¹⁷ não sejam percebidas— enfim, muitas situações que ainda colocam o negro em desvantagem social em relação ao branco. Kubota (2009) também aponta para a associação de características fenotípicas quando se fala de raça, como cor de pele, olhos e cabelo, por exemplo. Entretanto, a pesquisadora (2009) também remonta a esse conceito como construído socialmente.

Em verdade, “[...] é a presença do outro que molda o que falamos” (MOITA LOPES, 2002, p. 32), ou seja, influi em nossas identidades sociais, construindo-nos por meio das práticas discursivas. É preciso atentar para esse tipo de discurso em nossa prática pedagógica, pois, ao invés de conseguir que os alunos reflitam a respeito do racismo, é possível que, ao homogeneizar as diferenças, não proporcionando uma identificação positiva do aluno com sua identidade social de raça, que, ao tentar se aproximar do outro e identificar-se, nega a si próprio, nega a sua própria identidade:

Olha (...) eu não tinha tido a oportunidade de fazer esse tipo de reflexão, creio que isso vem a somar muito na minha prática como professora, terei mais embasamento pra falar sobre raça em sala de aula (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A professora Antônia coloca na entrevista o que já vinha afirmando durante a oficina de formação docente durante as discussões, que ela necessitava de maior embasamento para poder trabalhar com a questão de identidades sociais de raça em sua sala de aula. Antônia já se sentia mais segura para abordar a temática desde o início das reflexões. É certo que essas reflexões iniciadas na oficina devem ser contínuas mesmo depois de seu término, pois, além do embasamento teórico, que é muito importante, o professor de LI deve desenvolver sua criticidade para aplicar seus conhecimentos à sua prática pedagógica, pois ensinar ou aprender uma LE perpassa as fronteiras da aquisição de habilidades linguísticas:

¹⁷ Segundo Cashmore (2000, p. 217), o fenótipo é “[...] a aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços, o fenótipo é o que se vê, a aparência ou o comportamento em contraste ao genótipo ou constituição genética elementar”.

[...] ensinar e aprender uma língua estrangeira implica ainda considerar a influência de aspectos, tais como, a pluralidade e diversidade cultural, na tentativa de abordar os diferentes contextos culturais e históricos revelados pela língua, socializando, assim, o conhecimento e proporcionando ao aluno o contato com diferentes línguas e culturas. Nessa ótica, a escola desempenha um papel importante uma vez que é o caminho para tornar esse aluno um sujeito consciente de sua realidade e de seu papel histórico na construção da sociedade. (BALADELI, FERREIRA, 2012, p. 70).

O processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, neste caso a LI, pode ser associado a reflexões diversas desencadeadas por meio da linguagem. Como colocam Baladeli e Ferreira (2012), também é função da escola proporcionar oportunidades para que professores e alunos se tornem críticos e conscientes da realidade pela qual transitam e o papel do LI em suas vidas. No caso deste trabalho, o ensino de LI desempenha um papel importante ao proporcionar reflexões acerca de identidades sociais de raça a partir do trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, que considera o contexto e a prática social que o sujeito está inserido.

Bom (...) eu nunca tinha participado de uma oficina a respeito dessa temática (...) então, assim, foi uma experiência muito boa, abriu meu campo de (...) tive uma visão mais crítica a respeito da temática. Que eu nem (...) sei que está nas Diretrizes para trabalhar, mas eu nunca tinha tido (...) ninguém tinha falado como que trabalha essa temática. Então a oficina, acho que abriu mais a minha cabeça no sentido de como trabalhar com a temática e também a respeito da temática, do assunto, muitas coisas no dia a dia passavam despercebidas, porque sei lá (...) não parava para pensar que tal atitude de outras pessoas ou tal frase poderia ser considerada preconceituosa (...) não percebia isso antes de ter participado da oficina, não estava tão atenta às questões que aconteciam no dia a dia sobre isso. Questões que eu via até mesmo na família e não tinha uma visão crítica. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Nesse momento da entrevista a professora Gabriela apontou seu crescimento teórico a partir das reflexões realizadas, oportunizando o conhecimento a respeito de terminologia que não lhe eram afeta, portanto, em relação a esses conceitos, não conseguia levá-los para a sua sala de aula. E colocou que, apesar de saber que os documentos oficiais preconizam o trabalho com a temática racial, foi durante a oficina que ela teve a oportunidade de refletir melhor sobre o assunto. Sobre como o

racismo acontece e é perpetuado, nos contextos sociais, na sala de aula e até mesmo na família.

Cabe, neste momento, também ressaltar a importância do trabalho de Ferreira (2012, p. 29), que realizou uma pesquisa que se originou de sua constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores no que tange ao trabalho com a temática das identidades sociais de raça e etnia, tanto professores ainda em formação quanto outros formados e já atuando. A pesquisadora, na ocasião, observou seis professores para entender a maneira como eles compreendiam as identidades sociais de raça em suas aulas.

Ferreira (2012b, p. 33) menciona um momento importante que observou em sala de aula de uma professora branca (dessa pesquisa, em questão, participaram professores negros e brancos). Nessa ocasião, um aluno levanta uma questão sobre o racismo e a professora de Inglês responde dizendo que somos todos iguais, que a cor da pele não importa e que, quando morreremos, iremos para o mesmo lugar. Não afirmo dessa maneira que talvez professoras negras também não possam pensar dessa forma, no entanto percebo que, num caso desses, é possível relacionarmos o conceito de branquidade, o qual pode interferir na conduta profissional. Compartilho então da ideia de que, conforme demonstrado na pesquisa de Ferreira (2009), “[...] é possível perceber que a etnia dos professores é um fator que pode colaborar para que os professores compreendam a complexidade das relações étnico-raciais [...]” (FERREIRA, 2009, p. 78), posto que as experiências de vida são importantes para a constituição das identidades sociais de raça dos professores.

No Brasil, uma pessoa raramente revela que teve ou tem preconceito. O mito de uma democracia racial perpetuou uma ideia de que o racismo não existe (COSTA, 2003; FERREIRA, 2004; GOMES, 2005; MUNANGA, 2005; 2014; HOLANDA, 2008; CAMARGO, 2012; CAMARGO, FERREIRA, 2012). Esse também é um motivo da naturalização ou da não percepção das situações de racismo que sempre ocorreram. No excerto anteriormente citado, por exemplo, a professora Antônia, do 7º ano, traz o problema da discriminação social e racial como se fossem novidades, mas admite que ainda não sabe qual seria a reação se alguém da família, por exemplo, gostasse de uma pessoa negra.

4.1.2 Experiência com o racismo na própria vivência

A oportunidade de rememorar acontecimentos de suas histórias de vida, histórias de família, por meio de narrativas como a autobiografia, proporcionou discussões acerca de como o racismo se manifestou ao longo do tempo, na família e com colegas na escola. Eram situações e lembranças que ficaram guardadas até que, durante a oficina de formação docente, emergiram com as reflexões das professoras acerca de identidades sociais de raça.

Relatando sobre assuntos que eu ouvi de meus pais que vieram do Rio Grande do Sul, onde eles conviviam com negros que trabalhavam na fazenda para os fazendeiros da época: Negras das canelas finas são mais cuidadosas e trabalhadeiras no serviço de casa. (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Antônia, 17-5-2014).

A partir do fragmento citado, é possível entender que o racismo era uma situação que parecia distante, ao passo que eram histórias que o pai contava. Ainda, é possível inferir que houve, nesse caso, a reprodução de estereótipos racistas (ROSSATO, GESSER, 2001; JOVINO, 2012; 2014a; 2014b; FERREIRA, 2011) historicamente perpetuados na família, quando se rotulavam as negras de canelas finas como hábeis para o serviço de casa. Ao refletir acerca das subjetividades cotidianas, Rossato e Gesser (2001, p. 12) apontam que “[...] as experiências raciais neste patamar são mais difíceis de ser verbalizadas e detectadas”. É possível relacionar essa questão ao fato de que se tem preconceito de ter preconceito simplesmente pelo fato de dizer: eu não sou racista, racista são os outros.

Falo dessa forma, de indivíduos com uma formação educacional privilegiada, bem-intencionados. Antônia, sendo uma mulher branca, disse nunca ter sofrido ou pensado sobre o racismo antes das reflexões da oficina e disse não lembrar muita coisa relacionada ao assunto, principalmente de sua infância. Quando, no entanto, realizou a produção da autobiografia, lembrou-se de detalhes importantes, que passavam despercebidos, como quando reproduzimos estereótipos racistas e não percebemos pelo fato de já estarem naturalizados nos discursos (SCHWARCZ, 1998).

A terminologia estereótipo, segundo Piza (1998), apresenta um duplo papel de definição. Ou seja, além de definir atitudes, ainda vem justificar comportamentos. A pesquisadora ainda aponta que, foi a partir da década de 30 e meados da década

de 50, outra importante conceituação foi atribuída ao termo estereótipo: a noção de preconceito. A partir disso, os estudos sobre estereótipos acabam imbricando-se a essa noção. Entretanto, Piza (1998) coloca que os termos estereótipo e preconceito, de maneira geral, confundem-se quando colocados apenas no plano da atitude. Para esclarecer melhor essa questão, a pesquisadora utiliza as reflexões de Dorai (1998), trazendo que “entre a simplificação (estereótipo) e a ação discriminatória (comportamento) resta uma *atitude* em relação ao objeto, conceito, pessoa ou pessoas” (PIZA, 1998, p. 87).

Os estereótipos, na conceituação Ana Célia da Silva, são trazidos como clichês e “[...] imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos, cumprem o papel de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição” (SILVA, 2003, p. 17). Esses estereótipos são perpetuados por gerações, um exemplo são os “ditos” populares como *negras das canelas finas são mais trabalhadoras*, por exemplo:

Existem muitos “ditos” populares entre a sociedade hegemônica e historicamente representada por brancos(as), é comum ouvir as pessoas falarem entre si: “Este é um negro de alma branca”. Outros ditos populares que representam o preconceito racial no Brasil são: “Eu não sou racista, mas só tenho raiva de quem cortou o rabo e ensinou a falar”, “Negro quando não suja na entrada, suja na saída”. Estas são falas e expressões típicas que representam o grau de preconceito racial no país e se reproduzem nas diferentes instituições sociais, como família, a escola, a igreja e o Estado, bem como em todas as classes sociais que constituem a nação. (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 17).

Como exemplo dessas expressões a que se referem Rossato e Gesser (2001), relaciono a fala da professora Antônia quando esta remete à *negra da canela fina*, no fragmento da autobiografia anteriormente citado por exemplo, reproduzindo estereótipos racistas. Essas expressões racistas ainda são ainda comuns não apenas no sul do Brasil, entretanto no sul essa questão se torna mais marcada devido a um maior número de descendentes europeus. Aponto ainda a complexidade de se refletir sobre estereótipos, colocando-o como “gerador de outras imagens, de novas imagens de gênero e raça e, nos níveis simbólicos, traz consigo não só a ambiguidade, mas a possibilidade de sua reconstituição em algo é não

apenas um processo de separação, mas potencial de completude” (PIZA, 1998, p. 193-194).

Todas essas questões fazem com que tudo o que é de ruim seja associado à palavra “negro”. Dessa forma, as pessoas tendem a utilizar outras denominações devido à insegurança em utilizar um termo tido como ofensivo (FERREIRA, 2011). Acerca desse assunto, também Azevedo (2010), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa-intervenção, feita em sua própria sala de aula de LI, na intenção de desconstruir estereótipos pejorativos em relação ao negro. Nessas aulas, ela propôs atividades e as analisou. Aqui, neste trabalho, entretanto minha intenção foi refletir primordialmente a respeito das impressões das professoras colaboradoras. Outras inserções, como alunos e alguma atividade, necessitaram ser inseridas para que fosse possível exemplificar algumas questões colocadas e construir sentidos.

[...] agora eu consigo ver que posso chamar uma pessoa de negra sem ofender, antes eu tinha insegurança, agora entendi que este termo foi ressignificado [...]. (Nota do Diário de Campo, profa. Gabriela, 26-6-2014).

A professora Gabriela relata que, anteriormente às discussões da oficina de formação docente, existia insegurança em utilizar o termo “negro”. Entretanto, após reflexões realizadas em conjunto com outras professoras e com leituras direcionadas para a temática racial, compreendeu que pode dizer, sem medo, que uma pessoa é negra. Em minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2011) constatei que as professoras entrevistadas também tinham receio de falar a palavra “negro”, pois entendiam que essa palavra trazia sentido negativo, relacionando-a ao sentido biológico de raça – bem sabemos, atualmente, pelas pesquisas que se referem à identidades sociais de raça, como um termo foi social e historicamente construído (GOMES, 2005; FERREIRA, 2006; 2009; 2012; 2015). Assim também o modo racista de pensar é perpetuado pelo discurso estereotipado:

Também ouvia frases do tipo: fulano é vadio (...) não vale nada (...) nego da canela fina (...) e tantas outras (...) (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

É necessário que o professor de LI procure instrumentalizar-se acerca dessa temática e de como, ao longo de sua história, como demonstrado no fragmento de Gabriela, pode ter convivido com expressões racistas sem se dar conta. Entendo

que é necessário desconstruí-las para poder trabalhar de forma crítica essa temática em suas aulas. Ainda sobre esse fragmento de autobiografia é possível pensar a respeito da rejeição inconsciente que a presença estereotipada do negro dentro dos discursos da sociedade pode causar (SILVA, 2003, p. 17). A reprodução de discursos como os relatados pela professora Gabriela são nocivos não apenas para a constituição de sua própria identidade hegemonicamente branca, mas também para a reprodução de estereótipos extremamente pejorativos que podem ser perpetuadas durante a vivência.

Ferreira (2015) analisou narrativas autobiográficas acerca do racismo de professoras e professores participantes de uma disciplina que ministrou, e constatou que, apesar de terem passado por um curso de formação de curta duração, ainda “reproduziram as relações sociais existentes”. Dessa forma, também a professora Gabriela, como ela mesma relata, cresceu rodeada por discursos racistas, e naturalizou esses discursos de tal forma que somente os percebeu durante as reflexões realizadas durante a formação docente proposta. Concordo que um curso de formação de 60 horas foi curto para que se pudesse dar continuidade a esse tipo de discussão, haja vista que são discursos internalizados e naturalizados, necessitando de discussões teóricas e práticas. Entretanto, foi um início de discussões válido ao passo que propôs o reconhecimento e a desconstrução desse discurso hegemonicamente racista — discurso esse que o professor deve discutir e entender, pois “[...] é quase inevitável que eles reproduzam o seu contexto sociocultural através de suas práticas pedagógicas” (FERREIRA, 2015, p. 32).

Sou de uma família de descendentes de italianos, tanto do lado do meu pai, quanto do lado de minha mãe e desde pequena percebo o racismo em minha família, principalmente de meu pai. Lembro-me que ele ficava muito bravo com minha irmã mais velha, quando nos domingos ou em festas ela conversava com alguém de pele mais escura. (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

No fragmento anteriormente mencionado da professora Gabriela, ali é possível perceber a insegurança de utilizar o termo “negro” — resultados similares podem ser encontrados em minha dissertação, a respeito de uma pesquisa com professores e alunos de LI (FERREIRA, 2011) — substituindo-o, em seu relato, por “pele mais escura”, que parece atenuar. Verônica Gesser, em seu artigo publicado no ano de 2001 em conjunto com César Rossato: “A Experiência da Branquitude

diante de Conflitos Raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses”, expõe sua experiência, que vem ao encontro da fala da professora Gabriela, quando esta expõe o controle sobre a relação com pessoas negras. A Autora relata que, no estado de Santa Catarina, onde residia, ela ainda se lembra da rigidez na educação no que se relacionava a relacionamentos com pessoas de outra ascendência que não a de europeus.

Durante a oficina, a professora Gabriela normalmente substituía o termo “negro” por “pessoa morena, mais escura, de cor”, mas, ao longo das reflexões, ela já sentia mais segurança em referir-se à pessoa negra:

No Brasil, pessoas usam frequentemente as palavras “negro” ou “preto” para descrever pessoas afrodescendentes. As pessoas que pertencem ao movimento negro, e aqueles que estão cientes da nomenclatura, preferem ser chamadas como “negro” e, nos últimos anos, existe uma forte propensão do uso do termo “afro-brasileiro” e ou “afrodescendente”, porque o termo se relaciona mais à ascendência africana de uma pessoa do que à sua cor de pele. A maioria da população brasileira usa, no entanto, as palavras “negro” e “preto” indistintamente”. (FERREIRA, 2009, p. 75).

De acordo com Ferreira (2004, p. 224), para algumas professoras brancas a dificuldade em trabalhar com a temática se liga ao não conhecimento do assunto, impressões essas que reafirmo com este trabalho. Durante o período da oficina de formação de professores foram realizadas reflexões no sentido de esclarecer termos relativos ao assunto, para que as professoras pudessem falar aos seus alunos com mais segurança sobre essa terminologia. Nessas circunstâncias, as reflexões a respeito de branquitude e de branquidade vêm na tentativa de as professoras entenderem qual é o papel que elas ocupam em uma sociedade, enquanto professoras brancas, em uma posição de privilégio, de serem capazes de refletir sobre a questão de que o branco geralmente, consciente ou inconscientemente, acredita que determinado lugar social lhe pertence, assim sendo mais cômodo refletir sobre o outro, o negro, sem considerar toda a construção identitária branca também, ou ainda:

Sem compreender sua posição de privilégio étnico e sem simpatizar humanisticamente com a agonia e a dor sofrida pelo “outro” que é naturalmente discriminado, a consciência esbranquiçada alimenta a noção herdada e internalizada ao longo de prévias gerações. A inconsciência e insensibilidade (inconsciente ou consciente em alguns casos) manifestam uma experiência incapaz de dar nomes aos sentimentos e às atitudes diante do ‘outro’ visto como invisível. (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 22).

Compreendo, a partir da citação de Rossato e Gesser (2001), em relação a esta pesquisa, que a experiência com o racismo influencia no modo como as pessoas o compreendem ou o percebem. No caso das professoras de Inglês colaboradoras desta pesquisa, o fato de não terem experiência empírica com situações de racismo pode ter influenciado na dificuldade de percepção desse fenômeno. E, conseqüentemente, pode ter contribuído para gerar a ausência de sua atuação docente em trabalhar a temática sobre identidades sociais de raça em suas aulas até então.

Minha intenção foi que essas discussões suscitassem mais reflexões sobre como o trabalho em sala de aula com as identidades sociais de raça pudesse ser mediado pela teoria dos multiletramentos para combater o racismo e a desigualdade, assim auxiliando na construção de identidades positivas na sala de aula. Assim, “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

4.1.3 Experiências com o racismo na vida escolar e acadêmica

As experiências com o racismo podem, de maneira silenciada ou naturalizada, nos acompanhar ao longo da vida em todos os contextos sociais — inclusive no contexto escolar e acadêmico. Na verdade, “[...] o significado de ser branco normalmente não é discutido numa sociedade predominantemente branca” (LIGGET, 2009, p. 27). Essa realidade faz que se veja o racismo como um problema somente do negro, fazendo muitas vezes que situações racistas se tornem invisíveis para quem nunca experienciou nada nesse sentido. Neste trabalho, por meio das narrativas autobiográficas a respeito do racismo, esperei que as professoras rememorassem seu passado e suas subjetividades, intentando refletir a respeito de

experiências vividas nessa fase escolar e acadêmica. Mesmo assim, contudo, apenas a professora Gabriela conseguiu lembrar algumas situações:

Na escola tinha uma amiga negra, a qual se sentia inferior aos demais brancos da sala. Não gostava de sua cor e tampouco do seu cabelo pichaco, tanto que é liso agora. Seu namorado, que era branco, dizia: vamos colocar um prendedor em cada fio de cabelo [...]. (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

Esse excerto reflete sobre a internalização do preconceito. Silva (2003) aborda essa internalização, afirmando que esse preconceito tende a culminar em rejeição, tanto de si — autorrejeição — quanto daquele que é seu semelhante. A professora Gabriela, nessa ocasião, refletiu sobre a questão do “não querer pertencer”, o desejo de mudar suas características para se sentir “aceita”, da não identificação da identidade racial. Ela foi a professora que mais conseguiu rememorar acontecimentos relativos ao racismo. Já a professora Antônia, na ocasião, teve um pouco mais de dificuldade para lembrar. Verônica Gesser (2001), ao relatar suas experiências com o racismo em artigo publicado com César Rossato, conta que também na escola na qual estudava “[...] as diferenças raciais e sociais eram reproduzidas na própria sala de aula [...]” (ROSSATO, GESSER, 2001, p. 19).

Assim, concordo com que essas representações são construídas, reconstruídas, afirmadas não apenas dentro, mas também fora do ambiente escolar, por meio de um tenso processo. A cor da pele (TEIXEIRA, 1986; SCHWARCZ, 1993; 1998; MUNANGA, 2005; 2015), tida como uma característica mais observável para classificá-la como negra, e o cabelo “pichaco” da amiga em questão que pode ter se tornado liso na atualidade a partir do sentimento negativo a que se remete o cabelo crespo também como característica observável. É possível dizer, então, que “[...] o entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional” (GOMES, 2003, p. 167).

A respeito da questão da identificação com o cabelo crespo, Braga (2008, p. 104) discute sobre os discursos de igualdade racial pela mídia impressa em uma determinada revista voltada ao público negro. E, sobre isso, conclui que a mídia também é um veículo importante para a construção das identidades de raça. Entretanto, sabemos que, de um modo geral, a mesma mídia tende a desprestigiar os traços afrodescendentes em favor de um estereótipo de beleza eurocêntrico.

Discussões como essa refletem a respeito da ideologia do branqueamento que “[...] se efetiva no momento em que o negro, internalizando uma imagem positiva do branco e uma imagem negativa de si, tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente” (SILVA, 2003, p. 18).

Na faculdade, só tinha uma aluna negra em uma turma de 30 alunos. No mercado de trabalho, observo que uma minoria está em empregos que exijam um conhecimento intelectual (...) também li em uma pesquisa que o negro tem capacidade intelectual inferior ao branco [...] (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

A partir do caso específico de sua colega da universidade, a professora Gabriela reflete a respeito da representatividade negra no contexto educacional e no mercado de trabalho em cargos ditos elitizados. É fato que “[...] as desigualdades na educação são encontradas em todos os níveis de ensino, mas são particularmente acentuadas no ensino superior” (SILVA, ROSEMBERG, 2008, p. 78). Vejo que essa representatividade ainda é pequena, para um país que é o segundo com a maior população negra no mundo, depois da Nigéria, segundo Silva e Rosemberg (2008, p. 73), bem como dados da Rede Angola¹⁸. Quando Silva e Rosemberg (2008) realizaram sua pesquisa, no Brasil esse número era de 46 por cento da população. Todavia, em dados mais atualizados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE¹⁹, referente ao ano de 2014, foi divulgada no dia 13-11-2015, apontando 53 por cento de pretos e pardos no país, compondo o quadro de negros brasileiros. Já há dez anos eram 47,9 por cento.

Esses dados vêm ao encontro da reflexão anteriormente citada da professora Gabriela, ao passo que deixa clara a proporção de negros no Brasil, fazendo com que pensemos na real representatividade dessas pessoas em todos os contextos sociais e, principalmente, no contexto escolar. Ainda, vem ao encontro da pesquisa

¹⁸ Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/index.php/pesquisas/119-numero-de-negros-em-universidades-brasileiras-cresceu-230-na-ultima-decada>>. Acesso em: 15 out. 2015.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000002405241102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

de Paula (2012, p. 359), na qual ele constatou que “[...] a população negra se encontra em desigualdade quando comparada à população branca no quesito educação, pois, à medida que aumenta o nível escolar, diminui o índice de alunos negros”.

César Rossato (2001), em seu artigo em conjunto com Verônica Gesser, relata experiência similar, quando na universidade teve um colega que sofria com as experiências racistas mesmo dentro de um contexto acadêmica e ele, sem saber como ajudar naquela ocasião, apenas dizia para seu amigo crer que se tratava de situações mal interpretadas. Também essas questões se ligam à disseminação e perpetuação histórica das ideologias racistas:

As ideologias racistas, diferente das marcas de giz num quadro negro, não podem ser apagadas, quando delas não se precisa mais. Após a abolição da escravatura, o racismo não desapareceu. Em vez disso se perdurou no imaginário das pessoas e continuou a afetar as relações entre brancos e descendentes de escravos ainda mais substancialmente. O racismo estigmatizou as sucessivas gerações dos que haviam sido escravizados anteriormente. (CASHMORE, 2000, p. 190).

Essas ideologias também se perpetuam no contexto escolar, contexto que, segundo Rossato e Gesser (2001, p. 12), se constitui em um espaço de racismo e de discriminação de inúmeras formas. Assim, a formação de professores, como a proposta realizada por este trabalho, por meio de uma oficina direcionada à reflexão dessas questões, também se justifica, pois à medida que o professor consegue perceber e entender que o racismo está presente e de que maneira isso acontece, ele é capaz de também refletir sobre isso com seus alunos de maneira mais segura:

Em outra ocasião, minha mãe queria ir a um velório de uma conhecida e ele, irritado, disse: No velório de uma negra? (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

A oficina de formação docente foi uma oportunidade para as professoras refletirem sobre o racismo e, por meio da autobiografia que escreveram, foi possível que elas refletissem acerca dessas manifestações ao longo de suas vidas. No fragmento anteriormente citado, a professora Gabriela fala a respeito da irritação de seu pai simplesmente porque sua mãe queria ir ao velório de uma mulher negra.

Essas experiências na vivência escolar e acadêmica da professora Gabriela poderiam ser interpretadas na época em que aconteceram se onde estudava ela

tivesse professores que fossem capazes de enxergar o problema e abordar o tema em sala de aula. Até dentro da própria academia é necessário inserir essas discussões para contribuir com as reflexões sobre identidades sociais de raça ainda na formação de professores em pré-serviço. A respeito dessa questão, Van Dijk (2008) aponta que o interesse da academia pelo estudo dessa temática surgiu bem tarde, haja vista que no Brasil (e não apenas em nosso país) o racismo sempre foi e muitas vezes ainda é negado. E as desigualdades cotidianas vão se tornando comuns de tal maneira que muitas pessoas tomam o racismo como simples tolice. Muitos pesquisadores não têm experiência com o racismo, ou quase nenhuma, e isso recai em certa desmotivação para “[...] investigar um sistema de desigualdade do qual eles próprios foram beneficiários” (VAN DIJK, 2008, p. 14).

A professora Antônia não trouxe reflexões a respeito de suas vivências acadêmicas e escolares. É possível, conforme apontou Van Dijk (2008), que ela, fazendo parte de uma elite simbólica branca, não tenha tido oportunidade para apreender o racismo que acontecia à sua volta, ou que talvez não tenha acontecido alguma situação de racismo. Assim, contudo, mesmo com as reflexões realizadas e produção de autobiografia a respeito de como ela percebeu o racismo em sua vida, ela não se lembrou de algo relativo ao assunto.

4.1.4 Situações de preconceito ocorridas em suas próprias salas de aula

Durante a oficina de formação docente houveram vários momentos de reflexão a respeito de situações de preconceito que ocorreram em suas salas de aula. Assim que um participante da oficina se lembrava de uma situação, outros iam puxando discussões a respeito do próprio cotidiano de todos os participantes citando exemplos variados.

[...] houve uma situação em que meu aluno sempre chegava na sala de aula cheirando suor, e os colegas tiravam sarro dele dizendo que era devido à sua cor”. (Nota do Diário de Campo, profa. Antônia, 23-4-2014).

Quando questionei a respeito da atitude tomada quando acontecia algo similar ou nesse próprio caso relatado, ela disse:

[...] não fiz nada, porque não sabia como lidar com a situação, deixava passar sempre. (Nota do Diário de Campo, profa. Antônia, 23-4-2014)

Lidar com a temática racial como tabu (SCHWARCZ, 1998), com insegurança e sem domínio suficiente do conteúdo, pode recair em situações como as citadas pela professora Antônia, ou seja, é mais fácil fingir que não vê, deixar passar, do que arriscar causar polêmica e não conseguir realizar reflexões críticas. Essa anotação de diário de campo foi realizada no início da oficina de formação docente, referindo-se a situações ainda anteriores. Assim, entendo a necessidade que essas discussões têm de estar inseridas em aulas também de LI (KUBOTA, 2009). O embasamento docente sobre letramento racial é importante (SKERRETT, 2011) para que seja possível, a partir das aulas de LI, refletir sobre o racismo local e global, proporcionando que os alunos se tornem também críticos. Compreendendo que a neutralidade também é prejudicial:

A ausência de atitude por parte de professores/as sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, a criança que discrimina sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. (CAVALLEIRO, 1999, p. 146).

Entendo, portanto, a partir da citação de Cavalleiro (1999), ser necessário haver atitude por parte do professor para lidar com questões que envolvem discriminação e racismo na sala de aula ou ainda desconstruir o discurso hegemonicamente europeu que parte do material didático. Tem de haver a atitude de se posicionar frente a alguma situação ou discussão que envolva o racismo na escola. É preciso ter uma postura crítica, haja vista que a neutralidade ou a falta de reflexão podem continuar a reproduzir e perpetuar estereótipos racistas, não contribuindo para tirar o aluno do possível silenciamento, nem para a construção de suas identidades sociais de raça. Ou seja, cabe aproveitar o contexto escolar, pois é nesse espaço que o professor tem o poder de desconstruir conceitos trazidos historicamente, como o caso de que “[...] ser branco/a é a ‘norma’. Ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio [...]” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 11).

Para que seja possível refletir acerca dessas questões, o professor necessita instrumentalizar-se, preparar-se, para que consiga refletir de forma crítica com os seus alunos. Por meio das suas próprias narrativas, as professoras foram percebendo essas questões, contribuindo para, primeiramente, lidar com as questões de branquitude, desconstruindo o racismo que permeava o imaginário

delas próprias, tentando entender sua identidade racial branca, para, a partir daí, serem capazes de refletir com seus alunos (KUBOTA, LIN, 2009; LIGGET, 2009; FERREIRA, 2015).

As autobiografias fizeram as professoras rememorar seu passado e refletir sobre o racismo que já existia na vida delas, mas só haviam parado para pensar no momento da reflexão em sala. Além dessa autoconscientização, a reflexão teórica a respeito de identidades sociais de raça e multiletramentos possibilitou que elas preparassem seu próprio material didático que seria aplicado posteriormente em suas salas de aula. Durante a oficina de formação docente continuada utilizei de recursos de multiletramentos, recursos como *software Power Point*, reportagens (tanto da internet, quanto de veículos impressos), vídeos e imagens, os quais auxiliaram também para essas reflexões. Então as autobiografias, num primeiro momento, possibilitaram que as professoras fizessem uma reflexão sobre seus próprios discursos. Nesse sentido, corroboro o pensamento de Van Dijk:

Uma vez que temos uma melhor visão desses complexos processos e representações cognitivos, talvez sejamos capazes de mostrar, por exemplo, como reportagens tendenciosas sobre imigrantes podem levar à formação ou confirmação de preconceitos e estereótipos, que por sua vez podem levar a – ou serem controlados pela formação de – ideologias, as quais, por sua vez, podem ser usadas para produzir novas escritas ou falas tendenciosas em outros contextos, que finalmente podem contribuir à reprodução discursiva do racismo. (VAN DIJK, 2012, p. 15).

Essa reflexão de Van Dijk (2012) vem ao encontro da proposta de desconstruir estereótipos por meio de uma reflexão crítica em sala de aula, uma preocupação em não afirmar preconceitos por deixar de falar sobre um assunto ou simplesmente não se pronunciando a respeito por falta de conhecimento ou por insegurança sobre o tema, trabalhando assim as ideologias racistas veiculadas de maneira massiva por meio da mídia e até da própria família e, que refletem também em sala de aula nos discursos dos alunos. Assim, a escola torna-se um lugar propício para desconstruir a ilusão de que o racismo não existe.

Orlando (2013), que encontrou resultados similares utilizando a ACD para suas análises em aulas de Português, aponta para o fato de que essa teoria “[...] possibilitou que a sala de aula de Língua Portuguesa fosse um espaço de problematização, de deslocamentos e de desnaturalização de estereótipos sobre o outro” (ORLANDO, 2013, p. 163). Eu trago reflexões semelhantes para o ensino da

LI. Em relação a essa disciplina, a professora Gabriela conta que sempre trabalhou com LI, e em muitos momentos, quando houve necessidade de refletir com os alunos acerca da temática, ela não conseguia bom desempenho devido à insegurança e à falta de conhecimento sobre a temática.

Bom, no encontro de hoje eu fiquei pensando no que dizem as Diretrizes e como eu poderia trabalhar o assunto “raça” na aula. Queria falar sobre alguma situação que aconteceu antes para dar algum exemplo de situação de racismo que aconteceu em alguma aula minha antes da oficina, só que agora não lembro de nenhuma situação específica. Mas o que lembro é que às vezes eu sentia necessidade de saber mais sobre o tema. Me sentia insegura pois me falta muito conhecimento teórico e de história também. Aí eu acabava não abordando nada sobre identidades de raça (fragmento de relato reflexivo professora Gabriela, 3-5- 2014).

Durante a oficina, mas especificamente no dia em que refletíamos acerca da contribuição das DCN de 2004 para o ensino, a professora Gabriela não se sentia habilitada a abordar a temática sobre identidades de raça em suas aulas de LI, pois, segundo ela, faltavam-lhe conhecimentos teóricos, inclusive na área de história. Então, pelo motivo de insegurança, era mais tranquilo não tocar no assunto.

Insisto, contudo, que é de grande valia entender que essas reflexões são importantes para ajudar professores e alunos a se tornarem críticos e entenderem que o racismo é construído por meio de um processo histórico, inclusive na disciplina de LI, que tem uma possibilidade que vai além do ensino de habilidades linguísticas e que existe uma reprodução do racismo e manutenção do poder por meio da linguagem. É essa reprodução da dominação, das desigualdades e do abuso de poder realizada por meio dos discursos que particularmente interessa para a ACD (PIRES SANTOS, 2004), teoria que também permeia este trabalho, objetivando, mais do que uma análise crítica dos discursos das professoras colaboradoras, senão também trazendo reflexões que proporcionem ações de mudanças no discurso e, conseqüentemente, na prática docente. Tal discussão também é efetuada por Van Dijk (1997, 2012). Dessa forma, é importante que os professores, os de LI no caso deste trabalho, estudem, pesquisem, reflitam sobre a temática e de que forma podem inseri-la em suas aulas contribuindo para a criticidade do próprio aluno.

Para refletir acerca das questões relacionadas anteriormente, ressalto que, durante o processo da oficina de formação docente continuada, foram utilizados

recursos de multiletramentos para auxiliar nas reflexões, porém sem perder o foco do processo de intervenção nas discussões, análise e elaboração de material, como todas as ações recorrentes desse período. Acri (2013), em sua dissertação de mestrado, trabalhou com pesquisa-intervenção também, para isso se utilizando de recursos de multiletramentos. Constatou ele interesse dos alunos a partir do trabalho com esses recursos. Nessa pesquisa, no período de realização da oficina de formação continuada direcionada à temática racial, as professoras foram levadas ao laboratório de informática para pesquisar e elaborar materiais didáticos relacionados com o tema das identidades sociais de raça, tendo sido auxiliadas em todos os momentos.

4.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, MATERIAIS DE ENSINO DE LI E OS RECURSOS DE MULTILETRAMENTOS EM AÇÃO

O livro didático ainda é o instrumento mais utilizado em sala de aula em várias disciplinas no Ensino Básico nacional, por grande parte dos professores (SILVA, 2008; TÍLIO, 2010; SILVA, TEIXEIRA, 2013). Segundo Jorge (2014), os livros didáticos são importantes ao passo que podem contribuir para a facilitação do planejamento do professor. Ainda, que os mesmos podem promover a construção e/ou afirmação de identidades sociais de raça positivas.

Assim, convém falar sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que, conforme Jorge (2014, p. 74) aponta, “[...] é uma política pública do Ministério da Educação (MEC) que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas da Educação Básica brasileiras [...]”. E, dentro do referido PNLD, as línguas estrangeiras modernas (LEM) foram inseridas a partir do Edital de 2011. Ainda, segundo a pesquisa de Jorge (2014), o LD, além de subsidiar a prática docente, ainda tem a intenção de contribuir para a minimização das desigualdades sociais. Este guia é distribuído para todas as escolas públicas brasileiras e inclui critérios que visam auxiliar o professor na escolha do LD. E:

O Edital PNLD 2011 foi o primeiro em que a LEM foi contemplada e nele foram explicitadas as perspectivas de promoção positiva da imagem da mulher, dos negros e dos povos indígenas; a abordagem da temática de gênero; a promoção da educação e da cultura dos direitos humanos, principalmente no que se refere às crianças e adolescentes; da educação para a justiça social, antirracista e anti-homofóbicas; além de outros aspectos educacionais que as coleções didáticas precisam atender. (JORGE, 2014, p. 75).

Para este trabalho, as reflexões que precisam constar no LD a respeito de promoção da igualdade, da imagem positiva do negro no livro didático e a promoção de uma educação antirracista se relacionam às reflexões realizadas durante a oficina de formação docente, que visou também colocar as professoras a par dessas discussões.

Segundo Silva (2008, p. 15-19), a temática que aborda o racismo em LD já data dos anos 1950, mas foi graças às mobilizações, tanto do movimento negro que ganhou mais visibilidade (SILVA, ROSEMBERG, 2008), bem como de pesquisadores e mesmo de governantes, que essa temática teve inclusão nas políticas públicas e educacionais no contexto brasileiro. É claro que, depois da chegada da *web 2.0* a partir de 2004 (SAITO, SOUZA, 2011), na atualidade a internet também é utilizada por professores como forma de pesquisa ou como fonte de materiais prontos que são disponibilizados pela rede, geralmente em repositórios *on-line*, o que facilita a otimização do LD. Nesta pesquisa, as professoras se utilizaram desse recurso para pesquisar sobre assuntos relacionados à temática das identidades sociais de raça, bem como para pesquisar recursos de multiletramentos para inserir no material que estavam elaborando, como, por exemplo, imagens e vídeos.

Além da elaboração do material de ensino, organizado no modelo de SD, durante a oficina de formação continuada as professoras também tiveram a oportunidade de trazer seu próprio LD de LI (essa análise foi mais um instrumento para a geração de dados desta tese), e analisá-lo no que se refere às representações de pessoas negras, por meio dos recursos de multiletramentos trazidos no livro, as imagens.

4.2.1 Percepção da representatividade do negro no LD

Dando continuidade às reflexões sobre o LD associando-as com as discussões sobre raça, concordo que esse recurso didático é um instrumento importante para a (re)construção das identidades sociais. Dessa maneira, concordo com Ferreira (2014, p. 29) quando afirma que o LD pode influenciar o modo como a pessoa negra se percebe no mundo – pois o LD pode refletir uma afirmação positiva ou negativa das identidades sociais de raça. Eis aí uma discussão totalmente relacionada à prática docente, assunto que foi discutido na oficina, sempre permeado pelas reflexões sobre identidades sociais de raça e sobre multiletramentos, auxiliando nessa questão. Antes de analisar o LD, elas refletiram sobre o PNLD no tocante à inserção da temática das identidades sociais de raça. Ainda, durante a aula, em um certo momento, uma das professoras fez o seguinte comentário:

Ah, mas agora já tem pessoas negras representadas nos livros didáticos em geral. (Nota do Diário de Campo, profa. Antônia, 25-5-2014).

De pronto, quanto a esse comentário, o fato de existirem pessoas negras representadas no LD não supre a necessidade de que se tenha criticidade ao olhar para essas representações, pois geralmente aparecem de forma estereotipada. Que se refere, segundo Piza (1998), a mais do que somente suportes carregados de preconceitos, haja vista que fazem parte da construção das identidades sociais de raça. E, para refletir sobre tal realidade, é necessário ver essas representações dos LDs – além de serem recursos didáticos de multiletramentos – como imagens repletas de sentidos, de significados e de ideologias historicamente perpetuadas.

Nesse sentido, a reflexão sobre a pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE-MÓR, 2007; 2009; ROJO, 2009; 2012; ORLANDO, 2013; FERREIRA, FERREIRA, 2015) e ACD (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; VAN DIJK, 2012) pode contribuir para pensar tanto no que o LD traz, como pensar em qual é o seu contexto de produção e de aplicação, e pensar que tipo de análises o professor deve desenvolver para ser capaz de levar reflexões sobre identidades sociais de raça para as suas aulas de LI. Segundo Ferreira e Camargo (2014, p. 180), a população é representada de maneira homogeneizadora nos LDs. Assim, entendo que neles existe uma falta de atenção às “diferenças” e uma obsessiva

insistência em estereótipos naturalizados (SILVA, 2003). Entendo que uma justificativa para que uma análise desse teor se torne um importante instrumento de geração de dados é que:

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as suas dificuldades pedagógicas. (SILVA, 2003, p. 19).

Justamente pela representatividade que o LD possui no contexto escolar (HENRIQUES, 2002; SILVA, 2003) e, especificamente, nas aulas de LI (CAMARGO, FERREIRA, 2014), ele se tornou um instrumento que suscitou importantes reflexões como as que trarei com as análises a seguir. Para melhor exemplificar, trago a seguir os quadros (item 4.2.2) que serviram de base quantitativa para que as duas professoras colaboradoras da pesquisa pudessem realizar um contagem do número de pessoas negras que apareciam em seus livros, refletindo concomitantemente sobre a maneira como elas eram representadas.

Os recursos de multiletramentos observados pelas professoras de Inglês em seus LDs são as imagens. Segundo Ferreira (2012a), a imagem também significa, ou seja, é importante que se reflita a respeito das personagens representadas e da maneira como isso acontece. Ou ainda, as temos como:

[...] construções narrativas como representação gráfica, que, como a literatura, não são literais, todavia como conjunto constroem uma linguagem visual sobre a figura dos negros e das crianças, tanto das que são recorrentes quanto das que não são vistas. (JOVINO, 2014b, p. 56).

O apontamento anteriormente citado refere-se a um trabalho publicado por Jovino (2014), no qual a pesquisadora discorre acerca de crianças negras nas imagens e como elas aparecem quanto às representações das crianças negras. Relaciono com a análise realizada pelas professoras de LI em seus LDs, lembrando que, ao passo que constroem uma linguagem visual, permitem, no caso do LD, que os alunos percebam questões a respeito de identidades sociais de raça, ou não, pois a omissão da representação do negro também constrói sentidos.

Dessa forma, trazendo as imagens sob o viés do termo “multiletramentos”, percebo que “[...] letramento visual também tem o propósito de fazer julgamentos da validade, julgamentos de precisão e julgamentos sobre o valor da imagem” (FERREIRA, 2012, p. 201). As imagens analisadas pelas professoras continham representações de pessoas brancas e de pessoas negras. Essas análises e reflexões a respeito das representações das imagens nos LDs são importantes ao passo que trazem a perspectiva de prática social relacionada ao local pesquisado, o contexto escolar, em aulas de LI. Ferreira (2012a) sugere que, em sala de aula, seja feito um trabalho crítico em relação a mostrar a representação que as imagens abordam e o que isso pode impactar a construção das identidades sociais de raça do aluno. Dessa forma, aponto que essa análise quantitativa contribuiu para perceber não apenas a quantidade mas como aparecem esses recursos de multiletramentos no LD de LI. Entendo, enfim, que essa observação acerca das representações do negro no LD pode fazer perceber que o Brasil não está livre da discriminação (CASHMORE, 2000, p. 105) e que essa discriminação pode mesmo estar veiculada pelo próprio material distribuído às escolas do país e que o professor utiliza.

4.2.2 Representatividade das identidades sociais de raça no LD observadas pelas professoras de LI

Neste momento conto com a importante contribuição de Ferreira e Camargo (2014), não apenas para a reflexão a respeito do racismo e o LD, mas a respeito de como sistematizar uma análise do livro. As autoras, com seu trabalho, analisaram, partindo de uma pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, o primeiro LD da série “Links” utilizado pelo 6º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos consistiam em observar como as identidades sociais de raça eram representadas nesse livro e como esse LD poderia contribuir para a construção ou desconstrução das mesmas identidades. Por meio dessa análise, elas chegaram à conclusão de que “[...] o livro traz figuras de personagens e personalidades negras sem abordar discussões sobre o racismo [...]” (FERREIRA, CAMARGO, 2014, p. 177). Para tal análise, as pesquisadoras utilizaram um quadro, elaborado por elas, o qual continha espaço para: profissões e atividades, pessoas representadas entre brancos e negros.

Dessa forma, levei esse quadro para a oficina de formação docente e o adaptei ao LD adotado pelas professoras de Inglês em suas aulas de LI. Meu objetivo foi contribuir para a organização e a sistematização da análise dessas representações, para que ficasse claro para elas o que e como os livros traziam a representação do negro em seu conteúdo e, assim, a partir desse entendimento, elas fossem capazes de elaborar seu próprio material temático, tentando preencher as possíveis lacunas encontradas em seus livros. Meu objetivo neste trabalho não foi analisar o quadro que as professoras elaboraram, mas as impressões dessas professoras sobre seus materiais a partir da análise organizada pelo quadro. Então trouxe neste momento essa atividade delas, visto que foi importante parte da oficina de formação docente, pois proporcionou uma visão mais ampliada do trabalho com o LD em sala de aula de LI. O trabalho resultou nos dois quadros, que seguem.

Nome do livro: It Fits – Língua Estrangeira Moderna²⁰

Autor: Lúcia Zmekhol et al.

Ano letivo: 6º ano

Profissões e atividades	Pessoas brancas	Pessoas negras	Total
Ator, cantor, torcedores, estudantes, na escola apresentando trabalho, fotos mostrando diferentes tipos de família, atravessando a rua com cão-guia, passeando no pet shop, locadora de vídeo, farmácia, passeando na rua, reciclando, atleta, ouvindo música no celular, no computador, <i>games</i> , desenhos.	Homens brancos (adultos)		39
Cantor, ator, estudante, na escola, apresentando-se, foto, mostrando diferentes tipos de família, cabelereiro, reciclando, vendedor, feira, atletas, professor, <i>games</i> .		Homens negros (adultos)	12
Cantora, <i>site</i> mostrando uma mulher com um cachorro, foto em família, foto em família no campo, foto em família no castelo da Rainha Elizabeth, foto em família em casa, segurando bebê e brincando com crianças, fazendo lanche com a família ao ar livre, passeando com cão-guia, cantando, jogando vôlei, fazendo ginástica olímpica.	Mulheres brancas (adultas)		12
Atriz, na sala assistindo TV com a família, com a filha.		Mulheres negras (adultas)	5
Foto em família, ganhando camiseta do pai, na escola, foto na carteira de identidade, cozinhando.	Crianças brancas		7
Foto em família		Crianças negras	2
Foto em família, na escola, na escola apresentando trabalho, ouvindo música no celular, conversando por vídeo no computador.	Adolescentes brancos		49
Foto em família, na escola, no computador, cortando o cabelo na barbearia.		Adolescentes negros	19
Cantor, atriz, ator, jogador de futebol, jogador de basquete, jogador de golfe, piloto de Fórmula 1	Celebridades brancas		16
Cantor, atriz		Celebridades negras	5
Total	Pessoas brancas: 123	Pessoas negras: 43	TOTAL 166

Fonte: Quadro adaptado de Camargo e Ferreira (2014, p. 186).

²⁰ "It Fits". Inglês, 7º ano — obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. São Paulo: Edições SM, 2012.

Nome do livro: It Fits – Língua Estrangeira Moderna

Autor: Lúcia Zmekhol e outros.

Ano letivo: 7º ano

Profissões e atividades	Pessoas brancas	Pessoas negras	TOTAL
Estudante na escola, lendo livro, cantando na escola, remando no lago, jogando, lazer, atletas em saltos, tocando violão, jogando futebol, meditando em oração, usando <i>piercing</i> , desenhista, pessoa paraplégica, leitura em braile, pessoa com deficiência física, colorindo desenhos, fazendo ginástica, jovens indo para a escola com o material, pertencente a grupo Emo com cabelo colorido, com amigos, pessoas em desenhos e histórias em quadrinhos, praticando esporte, lendo página da internet, vendedores em loja, pescadores, escalador de montanha, pai, mãe e filhos nas fotos em família, praticando <i>bullying</i> .	Homens brancos (adultos): 141		141
Professor, cantor, capoeiristas, dançarinos, lendo livros na escola, estilista de rastafári no cabelo, conversando, compradores em loja, fazendo ginástica, lendo página da internet, na biblioteca trabalhando.		Homens negros (adultos):	39
Remando, praticando salto com barreira, pintando, lendo, na cadeira de rodas, fazendo ginástica, tirando foto, com cabelo colorido e <i>piercing</i> , cumprimentando criança, em seriado de televisão, caminhando na rua, servindo <i>cupcakes</i> na escola, vendo o cometa com o namorado, cientista, professora, sentada na escada da escola com os amigos, sentada no sofá pensativa, assistindo a capoeira.	Mulheres brancas (adultas):		29
Jogando futebol, tirando foto, se olhando no espelho, modelo, médica.		Mulheres negras (adultas):	8
Praticando malabares com maçãs, mandando e-mail para um amigo, no consultório médico, numa sala de aula no Quênia – África.		Crianças negras:	4
Ao telefone, cozinhando, estudando, indo para a escola a pé, entrando no ônibus para ir à escola, no computador, lazer, meditando, sorrindo, mostrando a língua com <i>piercing</i> , tocando violino e violão, jogando futebol de botão, pintando, lendo, usando óculos, tirando fotos, segurando carneirinho no colo, se despedindo de um amigo, fazendo <i>rafting</i> .	Adolescentes brancos:		57
Ao telefone, cozinhando, sorrindo fazendo sinal de positivo, dançando <i>hip-hop</i> , estudando, se olhando no espelho, no computador com os amigos na escola, com uniforme de jogador de futebol americano, com cara de dúvidas.		Adolescentes negros:	8
Cantor, dando entrevista.	Celebridades brancas:		2
Modelo.		Celebridades negras:	0
TOTAL	241 pessoas brancas	49 pessoas negras	Total 290

Fonte: Quadro adaptado de Ferreira e Camargo (2014, p. 186).

As professoras, a princípio, não conseguiram ver o discurso hegemônico de não ver cor na sociedade brasileira (FERREIRA, 2014a; 2015). Entender como esse discurso se apresenta e se propaga é também perceber como acontece a reprodução do racismo por meio dos discursos da sociedade ao longo do tempo. Segundo Ferreira (2014, p. 31), “[...] nas históricas contadas por brancos é possível perceber o discurso de “não ver cor”. De acordo com Van Dijk (1997, p. 1), o discurso vai além do senso comum no momento em que se entende que essa linguagem cotidiana tem uma determinada maneira de ser utilizada dentro dos discursos não só orais, mas também escritos, como no caso do LD. Com relação à proporção de pessoas negras e brancas no livro do 6º ano, a professora Gabriela quantificou um total de 123 pessoas brancas para 43 pessoas negras. Sobre esse fato, a professora menciona:

[...] fiquei impressionada ao ver a diferença quantitativa de figuras de negros e brancos, eu, realmente, nunca tinha olhado para isso (...). (Nota de Diário de Campo, profa. Gabriela, 24-5-2014).

Já no livro do 7º ano, a professora Antônia quantificou 241 pessoas brancas para 49 pessoas negras. Essa diferença de quantidade possibilitou que a professora repensasse a respeito da pouca representação negra no LD e o que poderia tornar essa presença estereotipada (MADUREIRA, JOVINO, 2013). Ela também se sentiu surpresa, pois não acreditava, segundo ela, que a diferença seria tamanha.

4.2.3 Estereótipos no LD

Quando saímos da generalização de estereótipos somente como rotulações negativas e entendemos que, conforme Piza (1998), sua conceituação vai além dessa noção. Percebemos que eles fazem parte das identidades sociais, haja vista que apontam para um único ponto de vista negativo ou positivo acerca do grupo ao qual é atribuído. Dessa maneira, é de suma importância que o professor de LI consiga identificar esses estereótipos, principalmente no material que utiliza com seus alunos:

[...] *entendo que mesmo que apareçam figuras de pessoas negras, é necessário que o professor saiba trabalhar estas figuras para não estereotipar os que ali aparecem (...).* (Nota de Diário de Campo, profa. Antônia, 24-5-2014).

As discussões proporcionadas durante os encontros possibilitaram reflexões mais críticas sobre o livro didático. A professora Antônia aponta que se deve fixar atenção na maneira como o livro apresenta a pessoa negra por meio de recursos de multiletramentos como imagens. Ela insiste também em que o professor tem de ser mais crítico nesse sentido. Dessa maneira, compreendo que a própria professora, durante a oficina de formação docente continuada, já tendeu a ter mais criticidade em relação à temática. Isso vale afirmar que ela agora se preocupa em não afirmar estereótipos negativos, entendendo que “[...] o professor pode vir a ser um mediador dos estereótipos se for formado numa visão acrítica das instituições e numa ciência tecnicista e positivista, que não contempla formas de ação e reflexão” (SILVA, 2003, p. 19). Foi justamente isso o que essa oficina de formação de professores proporcionou — oportunidades para as professoras refletirem e aplicarem seu conhecimento na produção de seu próprio material de ensino a partir das reflexões sobre os multiletramentos. Os recursos de multiletramentos também se fizeram presentes em forma de textos, imagens e vídeos na produção desse material de ensino.

A partir dessa análise quantitativa e qualitativa das professoras foi possível refletir a respeito da representação das pessoas negras (HENRIQUES, 2002; CAMARGO, FERREIRA, 2014; JOVINO, 2014; JORGE, 2014) nos LDs com que elas trabalham e que ajudaram a escolher de acordo com o guia do PNLD, pois anteriormente não haviam realizado, em nenhum momento, uma reflexão que abordasse tais questões. Após o término do momento de análise, elas escreveram o seguinte no relato reflexivo:

O professor precisa estar atento em perceber como os conteúdos ou personagens negros estão sendo representados, se correspondem aos objetivos propostos pelos documentos. Ao analisar o livro didático do 6º ano, percebi que o mesmo apresenta alguns personagens negros, embora a maioria brancos, mas cabe ao educador trabalhar de forma crítica, mostrar aos alunos outras possibilidades e não apenas reproduzir o que a sociedade apresenta. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 26-4-2014).

A professora Gabriela percebeu, por meio das reflexões e de sua análise, que, mesmo que o livro tenha trazido alguns recursos de multiletramentos em forma de imagens de pessoas negras, estas aparecem em número reduzido (FERREIRA, 2004, p. 156). É necessário, pois, um trabalho crítico por parte do professor para que os estereótipos não sejam reforçados, mas, sim, sejam desconstruídos. Ela exemplifica:

[...] às vezes não paramos para pensar o porquê que achamos estranho quando vimos um negro de carrão (...). (Nota de Diário de Campo, profa. Gabriela, 24-5-2014).

Nesse sentido, “[...] os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento²¹ [...]” (FERREIRA; CAMARGO, 2014, p. 180). As professoras mostraram interesse pela temática e reclamaram dos materiais que utilizam, pois eles não trazem reflexões sobre raça:

Depois da análise ficou bem mais claro! (Nota de Diário de Campo, profa. Gabriela, 24-5-2014).

Segundo a professora Gabriela, ficou mais fácil detectar a presença do racismo depois da análise. Foi o que disse a professora quando percebeu a desproporção das representações entre pessoas negras e brancas. Essa questão se confirmou ao observar que no LD que utilizava existia a presença de estereótipos. Quando a professora Gabriela analisava seu LD, como exposto na subseção 4.2.1, ela se surpreendeu com a representação branca como maioria, apesar de existirem representações negras também, mas em quantidade muito menor. Gabriela notou em primeira instância que as representações das celebridades, por exemplo, traziam: (i) brancas: cantor, atriz, ator, jogador de futebol, jogador de basquete, jogador de golfe, piloto de Fórmula 1; enquanto (ii) as inserções de pessoas negras se referiam apenas a cantor e atriz:

²¹ Segundo Schwarcz (1998, p. 187), “[...] paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à imigração ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de ‘tornar o país mais claro’”.

Nossa! Olha isso: Apenas cantor e atriz representando o negro como celebridade. Eu acho que além da desproporção isso faz parecer que o negro não pode ter todo o status de celebridade como a pessoa branca tem nesse livro. (Nota de Diário de Campo, profa. Gabriela, 24-5-2014).

Gabriela percebeu que a diminuição do negro no LD não é apenas quantitativa, haja vista que os livros didáticos reproduzem um discurso do branco europeu, ou seja, refletem uma hegemonia ainda colonial que privilegia essa história branca e europeia (KUBOTA, 2009, p. 14) – resultando no apagamento do negro ou sua inferiorização (MELO, 2015). Já a professora Antônia, no mesmo momento apontou em seu livro didático:

Então eu vejo aqui uma diferença grande de quantidade também, muito mais branco do que negro. Mas aqui nesse livro do 7º. Ano, por exemplo, tem o negro capoeirista, pra mim pode ser um estereótipo, que sempre associa o negro à capoeira. Tem também uma criança na sala de aula no Quênia, por que ela não poderia estar no Brasil? (Nota de Diário de Campo, profa. Antônia, 24-5-2014).

A professora Antônia consegue perceber a presença de estereótipos, mas sabemos, conforme aponta Piza (1998), que apontá-los apenas como rotulações negativas seria reduzir o significado do termo “estereótipo”. Por exemplo, quando Antônia fala do negro representado como capoeirista, os estereótipos podem estar presentes, sim, entretanto, como coloca Piza (1998), esses podem ser positivos ou negativos, mas têm uma visão dirigida. Dessa maneira, quando os mesmos aparecem de forma negativa, ainda podem ser positivados. Assim, o professor pode direcioná-la trabalhando o lado positivo da capoeira, dessa forma priorizando sua importância não só para o Brasil, haja vista que essa arte/esporte, no ano de 2014 em Paris, foi considerada pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade²², e não associando como se fosse uma das únicas coisas que o negro sabe fazer, além de jogar futebol.

Quanto à criança na sala de aula no Quênia, vejo como um ponto positivo a criança estar em uma sala de aula, no entanto entendo que realmente pode passar

²² Parecer disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer%20Capoeira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016).

ao aluno a ideia de que os negros estão, em sua maioria, na África, quando sabemos que, depois da Nigéria, o Brasil é o país com o maior número de negros no mundo. No Brasil, os negros constituem 53 por cento da população, conforme dados atualizados do PNAD-2014, como já citado anteriormente neste trabalho. Compreendo também dessa maneira o impacto que pode causar na construção das identidades sociais de raça do aluno um trabalho crítico com as imagens do LD, ou não trabalhar e deixar que essa visão unidirecional (PIZA, 1998) seja repassada e reproduzida pelo aluno e levado para os contextos sociais que frequenta.

Ou, ainda, entendo a necessidade de que o professor de LI se projete num letramento racial, ou seja, estudar, inteirar-se sobre a temática racial, para que seja possível compreender a existência do racismo no Brasil (SOARES, 2009) e, principalmente, no contexto escolar. Se o fizer, refletirá sobre a maneira como poderá levar essas questões para a sua sala de aula, de forma a tornar seus alunos aptos a pensar criticamente e terem suas próprias opiniões sobre a temática, não reproduzindo apenas uma única visão atribuída pelo seu material de ensino, pela mídia ou pelo senso comum. Assim agindo, poderá o professor interagir com os alunos por meio da linguagem e dos discursos.

Referindo-se ao discurso, tanto como linguagem falada quanto como escrita, Fairclough (2001, p. 89) o considera como um modo possível de agir no mundo. Assim, entendo que, no momento em que as professoras perceberam que tipo de discurso trazia o LD que elas utilizavam em sala de aula, tornaram-se capazes de refletir a respeito de como reverter o discurso negativo veiculado, internalizado e não percebido. A pedagogia dos multiletramentos também reflete a respeito da prática pedagógica do professor, considerando as práticas sociais (COPE, KALANTZIS, 2000). Dessa forma, a análise dos recursos de multiletramentos, neste caso a análise das imagens dos LDs, proporcionou às professoras uma interpretação crítica desses recursos.

Elas passaram a entender que as discussões vão além da diferença de representatividade, na intenção de perceber de que maneira as imagens são apresentadas, intentando detectar que ideologias veiculam essas imagens e como o racismo é nelas naturalizado. É importante salientar que o livro organizado por Ferreira (2014a), intitulado “As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos”, traz vários artigos com reflexões e discussões importantes sobre identidades sociais de raça nos livros

didáticos de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa. Trata-se de livro importante para que os professores consigam compreender melhor seus próprios LDs.

É necessário que se busquem discussões para entender melhor o material de ensino que se utiliza. Assim, a falta de representação da pessoa negra no LD, como constatado pelas professoras participantes da oficina de formação docente continuada, também suscita a discussão de como é importante que o próprio professor de LI procure refletir acerca das questões de identidades sociais de raça, pois ele mesmo vai ajudar na escolha do LD que vai para a sua sala de aula. Dessa maneira, “[...] muitos alunos são invisíveis, não são representados nos livros e, no processo de seleção e escolha do livro didático, não são representados por professores, que escolhem os livros que mais apreciam” (TARINI, 2009b, p. 49). As professoras disseram que querem aproveitar as reflexões realizadas durante a oficina em sala de aula, mesmo após a utilização do material preparado, e também cumprir com as exigências a respeito da implantação da Lei Federal nº 10639 /2003.

Durante as reflexões sobre análises de LDs voltadas para a questão de identidades sociais de raça, as duas professoras de LI puderam perceber como as escolhas das atividades se tornam importantes para a construção das identidades sociais de raça, posto que podem contribuir para identificar ou estereotipar os alunos. Tílio (2010) chega a conclusões similares por meio de uma pesquisa que intentou compreender como o LD de LI representa os contextos culturais pelo mundo. O resultado demonstrou que “[...] as escolhas dos tópicos e dos contextos culturais propiciam uma visão de mundo que pode induzir os alunos a adotar determinadas identidades [...]” (TÍLIO, 2010, p. 167). E a professora Gabriela parece compreender o quão grande é sua responsabilidade em trazer reflexões sobre identidades sociais de raça, enquanto professora de LI:

Eu, antes de participar dessa formação, não havia parado pra pensar em identidades sociais de raça, etnia, sobre esses conceitos, sabe (...). Agora eu percebo que é importante o professor perceber quem é o seu aluno. A responsabilidade do professor de Inglês é grande também nessa questão. (Nota do Diário de Campo, profa. Gabriela, 6-10-2014).

Na oficina de formação continuada, a professora Gabriela também teve oportunidade de refletir acerca de identidades sociais de raça. Compreendo assim a necessidade de que o professor de LI compreenda essa responsabilidade para com

o trabalho com as identidades sociais de raça sem sala de aula (FERREIRA, 2008; 2009; 2015), perceba como são construídas as identidades sociais de seus alunos dentro de sala de aula. Concordo também com Kubota (2009), a respeito de que a temática racial pode ser inserida no ensino de segunda língua, neste caso a LI, investigando como dominação e resistência se reproduzem por meio de discursos na sala de aula, inclusive no LD. Dessa forma foi possível analisar as representações do LDs e ver se condizem com o trabalho pretendido ou se necessitam de uma otimização ou reflexão crítica.

Ao analisar o livro didático utilizado no 6º ano, percebeu-se que o mesmo apresenta alguns personagens negros, embora a maioria brancos, mas cabe ao educador trabalhar de forma crítica, mostrar aos alunos outras possibilidades e não apenas reproduzir o que a sociedade apresenta. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

A professora Gabriela, no dia em que levou o livro didático de seu uso na oficina de formação de professores, para que pudesse ser analisado, de pronto percebeu a disparidade na representatividade entre pessoas negras e brancas (HENRIQUES, 2002; SILVA, 2003; SILVA, 2008; FERREIRA, 2014b). Mesmo assim, no entanto, mostrou sua preocupação em ser crítica enquanto mediadora em sala de aula. Essa preocupação é decorrente, também, das reflexões que foram realizadas com os participantes da oficina de formação, no sentido de evitar reproduzir estereótipos socialmente e historicamente construídos (PIZA, 1998; SILVA, 2003; JOVINO, 2014a) e, também, dar a oportunidade para o aluno discutir sobre seu material de ensino, pensar a representatividade das identidades sociais de raça brancas e negras, bem como refletir acerca da realidade que o cerca e tirar suas próprias conclusões.

Entendo que “[...] o estudante negro, na maioria das vezes também pobre, precisa ver, refletido em seu material de ensino, suas experiências sociais e culturais, sua estética, transpassadas pelo viés da história que produz as identidades negras” (JORGE, 2014, p. 84). Então, assim procedendo, o professor traz, para a disciplina de LI, a responsabilidade que lhe é cabível de trabalhar questões sociais, identitárias e culturais na tentativa de aproveitar o conhecimento de mundo que as aulas podem proporcionar.

4.3 SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PREPARAR UM MATERIAL DE ENSINO TEMÁTICO UTILIZANDO OS RECURSOS DE MULTILETRAMENTOS

Assim como o LD, o material didático, compilado ou preparado para o trabalho com LI, também pode trazer ou perpetuar estereótipos e afirmar identidades sociais de raça de maneira negativa. Nesta fase da análise, trouxe o material de ensino desenvolvido pelas duas professoras a partir de reflexões sobre identidades sociais de raça e sobre multiletramentos, quanto à utilização dessas reflexões e desses recursos em sala de aula, e desse projeto como um todo. Isto posto, torna-se importante refletir sobre o material elaborado a partir dos recursos de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2007; ORLANDO, 2013; ROJO, 2013), refletir sobre sua temática ou sobre qual seja a sua finalidade.

Como pontuam Tarini e Ribeiro (2009), o professor deve constantemente avaliar o material de ensino que utiliza, para saber se ele está de acordo com os objetivos do professor e se considera a realidade do aluno. Dessa forma, “[...] para que tais itens possam ser avaliados pelo professor, o mesmo precisa estar embasado em teorias de ensino, sabendo delimitar os critérios avaliativos para a seleção e escolha de materiais” (TARINI, RIBEIRO, 2009, p. 95). Assim, dentro dessa experiência em preparar seu próprio material de ensino dentro de um curso de formação docente, essas questões foram consideradas.

Entendendo também a importância da reflexão teórica e prática (SCHÖN, 2000; TARINI, RIBEIRO, 2009; FERREIRA, 2009a; 2009b), cabe analisar o material que já se tem e o material que se quer compilar, sempre com o mesmo cuidado, observando a que práticas sociais esses materiais se referem e, no caso desta pesquisa, tentando perceber como neles aparecem as identidades sociais de raças, para que seja possível refletir com os alunos no momento da prática dentro de sala de aula, observando as premissas da teoria dos multiletramentos que também vem a considerar todas essas questões (COPE, KALANTZIS, 2000).

4.3.1 A experiência de elaborar o próprio material didático

Segundo as professoras, preparar um material temático a respeito de identidades sociais de raça foi uma novidade para elas. Bem como o foi a reflexão a respeito da teoria dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013).

Durante essa experiência de elaboração de material de ensino estávamos preocupadas em não focar apenas, ou não só, o linguístico, mas o temático, o reflexivo, o crítico.

Preocupados com o domínio de nosso objeto de ensino – a língua –, nós, professores, muitas vezes tendemos a focalizar nossa atenção somente às questões linguísticas, considerando as questões relativas à interação em sala de aula como algo secundário, cujo conhecimento constitui algo suplementar que poderá contribuir com a nossa prática, mas que não representa requisito fundamental para nossa formação. (TARINI, RIBEIRO, 2009, p. 91).

Para o ensino de LI não é diferente; Segundo as professoras, principalmente a professora Antônia, ela tinha dificuldade de sair do foco do ensino de habilidade linguística para centralizar o foco de sua proposta no tema das identidades sociais de raça. Durante a oficina, essas reflexões a respeito de não desconsiderar o linguístico, mas focar na temática para a elaboração do material que iriam utilizar em suas aulas, era retomado seguidamente. Dessa forma, quanto à experiência de preparar seu próprio material, a professora Gabriela avaliou como positivo:

Muito bom (...) porque é um tema bastante polêmico e que precisa ser trabalhado. A gente escuta muito, por exemplo (...) estava em discussão a respeito de ter feriado ou não dia 20 de novembro (...) porque é feriado em muitos lugares e teve professor de faculdade que me falou assim: Ai (...) vamos exigir feriado pro dia dos Italianos (...) enfim, acho que se eu não tivesse participado do curso eu já iria concordar com ela (...) mas agora eu sei que não é bem assim (...) que tem toda uma história por trás (...) Neste sentido (...) se eu não tivesse participado desse curso (...) essas falas assim (...) eu iria simplesmente concordar e tal. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela reflete a respeito de como se tornou uma docente mais crítica, ao mesmo passo em que percebeu a polêmica que gira em torno da temática das identidades sociais de raça, conseguindo ao mesmo tempo posicionar-se sobre o assunto. A professora conta que essa criticidade se deve à possibilidade que teve de participar de uma formação docente continuada, compartilhando reflexões críticas, refletindo a respeito da colaboração da teoria dos multiletramentos, que fazem refletir a respeito do contexto social do aluno, e do contexto da instituição de ensino na organização da prática pedagógica (COPE, KALANTZIS, 2000), que foram repassadas para o material didático elaborado pelas professoras participantes.

Essa experiência foi bastante proveitosa pra nós porque fizemos um material nosso. E, para fazer esse material, tivemos que pensar e repensar pra saber como nós poderíamos trabalhar um assunto que é polêmico sem ser tão chocante para os alunos. Eu refleti, precisei de ajuda, nós fizemos essa sequência didática juntas, refletindo a cada questão, qual seria a melhor forma de levar esse assunto para a sala de aula, pensando na idade deles também, na maturidade, sem deixar de trabalhar a língua inglesa também. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A professora Antônia inicia com uma reflexão a respeito do professor reflexivo, a partir do momento em que ela teve que pensar e repensar sua prática, pensar nos recursos de multiletramentos que pretendia utilizar. A partir desse momento, ela teve a oportunidade de tornar-se uma pesquisadora mais crítica do que antes de ter passado pelo processo de elaboração de seu próprio material de Inglês. Antônia também reflete acerca da prática colaborativa que proporcionou interação entre os participantes da oficina de formação docente. Antônia tinha uma tendência, dentro da oficina de formação continuada em primeiramente pensar o linguístico, embora estivesse interagindo, lendo e refletindo acerca da temática e a respeito de que só o ensino de técnicas não leva o aluno para um ensino reflexivo e crítico. (TARINI, RIBEIRO, 2009).

Segundo Rojo (2012, p. 23), em razão de que os multiletramentos são colaborativos, eles são capazes de “[...] transgredir as relações de poder estabelecidas [...]”. Nessa questão, o trabalho realizado pelas professoras e levado para a sala de aula foi constituído também por diálogos, imagens, vídeos, em um trabalho pensado para provocar reflexões conjuntas entre professora e alunos. Foi um trabalho construído para contribuir com a reflexão sobre as relações de poder a partir das identidades sociais de raça, possibilitando a transgressão dessas relações assimétricas a partir de reflexões críticas.

Nesse sentido, a oficina de formação docente continuada intentou colaborar para que as duas professoras de Inglês preparassem seu próprio material temático, de maneira fundamentada, fazendo-o a partir de reflexões geradas na própria oficina e com os conhecimentos prévios das professoras, no caso de elaboração de uma SD. Esta pesquisa tem seu foco em professoras de LI, todavia, concordo com Gedoz e Costa-Hubes (2013), que falam sobre Língua Portuguesa no que tange ao trabalho com formação continuada voltada a professores de línguas. Concordo que é importante que tais ações de formação se voltem para a prática docente, pois os

professores “[...] visualizam a formação continuada como uma das formas que apresentam maior contribuição para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula [...]” (GEDOZ, COSTA-HUBES, 2013, p. 237).

As leituras, discussões, reflexões sobre a prática durante o curso, possibilitaram-me a um conhecimento mais amplo sobre o tema e a importância de trabalhar em sala, desenvolvendo novas práticas de ensino, as quais contribuem para um melhor aprendizado, e também para a formação da cidadania. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 26-6-2014).

Antônia aponta a importância de refletir a respeito de novas práticas em sala de aula, práticas essas permeadas pelas discussões sobre identidades sociais de raça e multiletramentos que foram realizadas durante a oficina de formação de professores. Por meio do recurso de multiletramentos do catálogo publicitário, Madureira e Jovino (2013, p. 336), permeadas pela proposta de letramento crítico, sugerem o trabalho com a SD em Língua Portuguesa, recontando a história da população negra, dessa forma contribuindo para a quebra de estereótipos naturalizados.

Trazendo esse foco ao ensino de LI, entendo a importância da reflexão docente sobre a própria prática a respeito do trabalho com as identidades sociais de raça, pois “[...] o tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos” (MADUREIRA, JOVINO, 2013, p. 336). As referidas pesquisadoras (2013) trazem conclusões similares às deste trabalho, visto que mostram a relação da LA com as reflexões sobre raça levadas ao contexto aplicado de sala de aula, assim propiciando maneiras teóricas e práticas para contribuir com reflexões sobre identidades sociais de raça no ensino de línguas, ensino esse que tem toda a responsabilidade de fazê-lo.

Eu já estudei sobre sequência didática. Teve um curso de formação que o Núcleo ofereceu que era sobre isso. Eu acho que me facilitaria esse formato pois tenho dificuldade em organizar o conteúdo. (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 3-5-2014).

A sistematização do material por meio de SD auxiliou na organização do conteúdo, a partir do que, segundo elas mesmas, mais facilmente conseguiram

realizar o que foi proposto durante a oficina de formação continuada: trabalhar a temática das identidades sociais de raça em suas aulas de LI.

Outras pesquisadoras também se utilizaram da SD em aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (CAMARGO, 2012; ORLANDO, 2013). Resultados similares aos desta pesquisa apontam que, segundo Santos (2012, p. 77), o fato de a SD exigir, do professor, análise, escolhas e planejamento, isso a torna propícia para sistematizar e organizar as atividades temáticas propostas. Já Orlando (2013) pontua que a utilização da SD aguça a criticidade dos alunos. Os resultados das pesquisas apontam para o fato de que, muitas vezes, a prática em sala de aula não reflete o que priorizam os documentos oficiais, o que, no caso desta pesquisa, seria o trabalho com as identidades sociais de raça (CAMARGO, 2012).

Entendo que essas questões vêm ao encontro das discussões desta tese, justamente porque entendo a SD, neste caso em particular, como sendo um instrumento que, por auxiliar na organização do planejamento, auxilia também na aplicação de um material de ensino temático, como o mostram as duas professoras de Inglês que acompanhei durante esta pesquisa. No capítulo seguinte, trato do momento da utilização, nas salas de aula de Inglês do 6º e 7º anos, desses materiais elaborados pelas professoras de Inglês.

4.3.1.1 Produção de material: sugestões e possibilidades

Toda elaboração de material didático é complexa, pois é preciso considerar uma gama de questões que se relacionam com os alunos, com o contexto e com o objetivo do que será colocado no material. A teoria dos multiletramentos também colabora nesse sentido, justamente porque reflete sobre a utilização de recursos digitais, multimodais, bem como sobre a prática docente, esta que deve considerar o contexto social em que o aluno se insere, isso para determinar o gênero de linguagem levado para a sala de aula (COPE, KALANTZIS, 2000). A escolha, nesse caso, para a elaboração e organização do material produzido pelas duas professoras foi uma SD. Segundo as professoras, era um instrumento que se tornaria o mais útil, pois elas já tinham algum conhecimento sobre como prepará-la. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 3), uma SD pode proporcionar um trabalho mais eficaz quando se trata de trabalhar com a oralidade e com a escrita,

pois um trabalho modular favorece a elaboração de projetos de classe, rica em referências, que os estudantes podem também utilizar posteriormente, propondo algo que possa englobar o conjunto da escolaridade obrigatória.

O fato de a escolha de uma SD baseada na escrita de uma autobiografia pela escolha das próprias professoras tornou mais fácil a organização para um trabalho temático falando sobre identidades sociais de raça. O motivo, segundo elas, é esse gênero discursivo ser relativamente fácil, proporcionando assim um trabalho mais efetivo para turmas de 6º e 7º anos. Pensando na escola como uma das mais importantes agências de letramento, Rojo (2012, p. 82) reflete sobre a SD unida ao trabalho com multiletramentos, pois as práticas de letramento escolar já reconhecidas não são mais suficientes para tornar o aluno capaz de atuar em várias práticas sociais em que se insere ou nas quais pode vir a ser inserido a partir de conhecimentos adquiridos (COPE, KALANZTIS, 2000, 2008).

O trabalho com autobiografia tentou atender a alguns princípios que são comuns a esse gênero, como os colocados por Baccin (2008, p. 12): (i) informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento; (ii) fatos importantes da vida dessa pessoa; (iii) uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (singular ou plural); e (iv) predomínio de verbos no tempo pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Segundo Baccin (2008, p. 12), o relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de um colorido emocional que não é visto em outros gêneros textuais, porém com o compromisso de dizer a verdade. Somando-se a essas questões, foi solicitado que os alunos falassem a respeito de seu pertencimento étnico-racial, além do trabalho com a árvore genealógica durante a utilização do material, propositalmente para que discussões a respeito de identidades sociais de raça pudessem ocorrer.

Conforme a pedagogia dos multiletramentos, para se trabalhar um gênero na sala de aula, por exemplo, é necessário considerar o contexto social em que o aluno se insere e a localização da instituição de ensino (COPE, KALANZTIS, 2000), ou seja, é preciso relacionar os textos com as práticas sociais nas quais os estudantes estão inseridos. Os pesquisadores integrantes do NLG (COPE, KALANZTIS, 2000) utilizam, como exemplo, o gênero da bula de remédio e receita médica. No caso desta pesquisa, a opção das duas professoras foi pelo gênero da autobiografia. Ao fazer essa escolha, além das questões já citadas, elas refletiram também a respeito

da contribuição da teoria dos multiletramentos para pensar a questão do trabalho com o gênero escolhido.

Assim, o gênero autobiografia, o qual não foi aprofundado neste trabalho ao passo que o foco voltou-se à temática, foi utilizado também a partir do trabalho com os recursos de multiletramentos e possibilitou muitas reflexões, tanto subjetivas, como pessoais, de autoconhecimento e de conhecimento das famílias dos alunos. Para isso foi preciso pensar no contexto social dos estudantes e como eles se percebem dentro do mesmo contexto a partir de uma aparentemente simples escrita e reescrita de um gênero discursivo. Dias (2013) discute, em seu trabalho, como o gênero autobiografia, mediado por tecnologias digitais, pode ser trabalhado pelo professor, tornando sua prática mais eficiente.

Nesta pesquisa, o trabalho com o referido gênero nas turmas de 6^o e 7^o anos teve como foco principal, primordialmente, as reflexões a respeito de identidades sociais de raça, reflexões que somente um olhar mais acurado poderia proporcionar. Dessa forma, os alunos aprenderam também sobre as regularidades do gênero discursivo, entretanto o foco do trabalho foi a própria temática com discussões mediadas por recursos de multiletramentos. Isso otimizou o aprendizado de forma a não focar apenas o linguístico, senão que, a partir das reflexões levantadas a partir das atividades realizadas, foi além do linguístico para o âmbito de reflexões mais subjetivas.

O trabalho com o gênero autobiografia foi modular, constituído de uma sequência de nove aulas, assim contemplando todas as etapas da aplicação, desde a apresentação do gênero até a sua produção final (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Além de atender a “[...] uma situação real de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 95), a apropriação de um gênero pode propiciar ao aluno interagir com outros contextos sociais. A SD desenvolvida pelas duas professoras de Inglês durante a oficina de formação docente continuada ousou ir além, porém sem perder de vista o trabalho com a língua inglesa, pois em cada etapa eram trabalhadas atividades relacionadas ao gênero, em meio ao processo de escrita, de reescrita e de circulação do gênero na etapa de finalização. Então o foco que moveu esse trabalho foi temático, baseado nas discussões e nas reflexões a respeito de identidades sociais de raça. Dessa forma, pensando em uma construção de identidades de raça positivas, foi proposta uma SD com a mesma temática – identidades sociais de raça. Todo o trabalho

relatado foi colaborativo, assim tendo conseguido unir reflexões da pesquisadora e das colaboradoras, sendo isso o que configura a pesquisa-ação/intervenção.

No primeiro dia da reflexão a respeito de como preparar uma SD, as professoras estavam apreensivas e preocupadas porque, de início, parecia, segundo elas, algo muito longo. Não obstante, elas entenderam que a SD auxiliou na sistematização e organização das aulas, para que o objetivo de se trabalhar o tema “raça e etnia”, com recursos de multiletramentos, fosse atingido. Ainda sobre a SD, a professora Gabriela ressaltou:

A proposta de sequência didática apresentada com o gênero autobiografia foi bastante útil e as ideias foram surgindo para o desenvolvimento das atividades. Na escola, os conteúdos ficam isolados de um contexto e com uma sequência didática é possível elaborar atividades de uma maneira que os conteúdos e temas sejam contextualizados, fazendo sentido para os educandos. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 3-5-2014).

A professora Gabriela relata que o trabalho com o gênero textual autobiografia organizado por uma SD foi útil no sentido de auxiliar na reunião entre o estudo da LI e uma abordagem temática e reflexiva, neste caso o trabalho com identidades sociais de raça em suas aulas. Para ilustrar essa questão de maneira mais concreta, cito a publicação que a profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira lançou no ano de 2008, com o título “Formação de Professores de Línguas: gêneros textuais em práticas sociais”. Esse livro contemplou diversos artigos relacionados ao ensino de linguagem a partir dos gêneros textuais, elaboração de material de ensino, ainda considerando a formação de professores de línguas e o ensino-aprendizagem na e para as práticas sociais. A exemplo do cuidado que se deve ter ao escolher o gênero levado à sala de aula e com a temática, para que o trabalho não se limite ao ensino da língua e deixe de fora reflexões importantes, a professora Antônia aponta que:

No encontro de hoje discutimos sobre sequência didática. Buscamos refletir sobre que tipo de atividades podemos propor aos educandos, sem criar conflitos ou reforçar estereótipos. Procuramos desenvolver atividades que se faça a prática da língua, também desenvolvam a consciência em respeito ao afrodescendente. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 3-5-2014).

A professora Antônia está preocupada em não perder a prática da língua inglesa ao passo que trabalharia com um material voltado à temática racial, ao

mesmo tempo reflete acerca de não afirmar estereótipos (PIZA 1998, GOMES, 2005) que pudessem estar sendo veiculados por alguma atividade ou mesmo nos discursos dos alunos. Compreendo que, ao passo que a linguagem é capaz de agir nas interações sociais e suas práticas, é também importante e necessário que se levem reflexões críticas referentes às identidades sociais de raça também para as aulas de LI. Essa escolha pelo trabalho com um gênero textual a partir de uma SD se relaciona ao trabalho de Baladeli e Ferreira (2008), no qual relatam uma experiência com gêneros textuais em aulas de LI de uma escola pública e a partir da organização também de uma SD. Levando para a sala de aula temas de relevância social, suscitam o debate e a interação durante as aulas:

A experiência de elaborar material de ensino exige pesquisa, delimitação de objetivos e reflexão, além, é claro, da atividade de prever as possíveis dificuldades dos alunos, bem como de prever os pontos falhos e positivos das atividades. Com a elaboração dessa seqüência didática, além de ter maior contato com a teoria de gêneros textuais, constatou-se a viabilidade de tal proposta de ensino, uma vez que o ensino de línguas, seja ela inglesa ou portuguesa, exige o trabalho com diferentes discursos. Tal trabalho, além disso, pode ser sustentado por uma ênfase na leitura crítica de diferentes gêneros textuais, balizado por atividades orais e escritas de interpretação e de problematização da temática. (BALADELI, FERREIRA, 2008, p. 95).

Essa experiência sobre a elaboração do próprio material didático vai ao encontro do que as professoras de Inglês participantes desta pesquisa relataram, pois também exigiu um trabalho de pesquisa e reflexão crítica. Já em 2008, as pesquisadoras Baladeli e Ferreira puderam constatar que é viável levar um trabalho crítico com gêneros para as aulas de LI, isso na tentativa de desmistificar o ensino de língua como ensino de estrutura. Essa premissa também aconteceu neste trabalho quando propusemos o foco na reflexão sobre identidades sociais de raça. No caso das professoras Gabriela e Antônia ainda houve também a inserção de recursos de multiletramentos, bem como reflexão acerca da teoria.

Reforço que a opção das professoras pelo gênero autobiografia a princípio as preocupou, pois tinham dúvidas sobre se os alunos iriam acompanhar a construção do gênero e se, ao mesmo tempo, iriam refletir sobre o racismo. Todavia, à medida que elas foram refletindo, as ideias puderam amadurecer e, segundo elas, conseguiram organizar a SD de modo a fragmentar em etapas a construção de uma autobiografia simplificada, por meio de recursos de multiletramentos, como vídeos,

imagens, fotocópias, etc. Ao passo que elas desenvolviam o trabalho e as reflexões também repensavam a sua própria prática. Então perceberam ser também própria a maneira para tornar as aulas críticas no que tangia à temática das identidades sociais de raça (FERREIRA, 2006a; 2006b; 2009).

A organização do material de ensino pela SD, por ser de própria autoria, auxiliou para que as professoras pudessem sistematizar o conteúdo escolhido de forma a otimizar o que realmente consideravam importante. Também não precisaram desconsiderar as questões linguísticas do ensino de LI, pois, ao contrário, estavam agregando discussões relativas às identidades sociais de raça ao material preparado por elas, para o ensino da Língua Estrangeira.

4.3.2 Limitações e dificuldades

No início da oficina de formação de professores, antes da apresentação formal do projeto como um todo e da explicação a respeito da intenção da pesquisadora, de convidar professoras interessadas a fazer parte de uma pesquisa que focasse identidades sociais de raça junto com práticas pedagógicas de multiletramentos, houve a apresentação individual das professoras participantes. Nesse momento, elas se apresentaram ao grupo e relataram quais eram suas expectativas em participar de uma oficina voltada para tal temática. Algumas respostas foram dadas pelo grupo, como (i) a necessidade de horas de curso para elevação de nível na carreira docente e (ii) busca de mais conhecimento profissional:

Eu espero, neste período, aprender mais sobre a temática e entender como posso aplicá-la em minhas aulas. (Nota do Diário de Campo, profa. Gabriela, 26-4-2014).

A professora Gabriela relatou que gostaria de aprender, de receber conhecimento, no entanto o que aconteceu no decorrer da oficina de formação foi um compartilhamento de conhecimento mediado por uma pesquisa-ação/-intervenção planejada para contribuir com as reflexões teóricas, auxiliando desde a reflexão, passando pela preparação de material didático e chegando à prática em sala de aula. A intenção foi que, durante o processo de formação docente, as professoras percebessem a importância da continuidade do aprimoramento

profissional por meio não só de teorias, mas em especial mediante reformulações práticas.

Como toda a pesquisa de campo, esse projeto esteve sujeito a limitações e a dificuldades de várias ordens. Neste momento esclareço que existiu a dificuldade de perceber que a utilização de um recurso de multiletramentos não é simplesmente transpor a atividade mecânica que antes se fazia no caderno — por exemplo, circule o verbo *to be* —, para o equipamento de multimídia, solicitando para que o aluno copie o verbo *to be* no caderno. É claro que é apenas um exemplo, mas serve para ilustrar o que ocorre quando se pensa que se está trabalhando com teorias sobre as quais não se refletiu anteriormente de forma adequada. Isso também ocorreu durante a preparação do material didático na oficina, pois houve resistência e dificuldade para transpor a teoria para a prática, já que, por vezes, o que se entendeu foi algo como o exemplo citado anteriormente. Segundo as próprias professoras, isso deveu-se ao fato de elas não terem tido oportunidades de reflexões similares anteriormente. Principalmente uma reflexão associada à prática pedagógica.

4.3.2.1 A temática como limitação

Refletindo acerca das limitações percebidas, compreendo que houve várias. Primeiramente foram as próprias professoras que sugeriram o trabalho com uma SD para organizar a sequência de aulas do projeto. Elas disseram já conhecer esse processo de elaboração, por já terem trabalhado esse tema em um curso de formação que foi oferecido pelo Núcleo Regional de Educação — NRE em outra oportunidade. Entretanto, as docentes não sabiam até o momento como fazer para não focar apenas no conteúdo linguístico do material de ensino que estavam preparando, para que se tornasse possível, a partir dos exercícios nele contidos, refletir a respeito de identidades sociais de raça nas aulas de LI.

Eu não sabia como introduzir a temática dentro do próprio conteúdo de Língua Inglesa, então não tinha noção de como trabalhar a temática (...) Eu pensava: Ah! Tem que achar um texto que fale sobre isso, sobre o racismo, pra levar pra sala de aula. Seu eu fosse elaborar antes da oficina eu acho que iria tentar procurar um texto e elaborar questões sobre o texto de interpretação (...) não tinha assim (...) muita clareza de elaborar uma sequência didática que pudesse trabalhar a temática dentro dos próprios conteúdos Então, assim, foi uma experiência, foi bom, foi um conhecimento a mais, que posso usar para elaborar outras sequências didáticas e também para trabalhar a temática com outras turmas (...) agora já tenho mais conhecimento. (Fragmento de entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela esclarece que não sabia de que maneira introduzir assuntos temáticos em suas aulas. Tinha a ideia de que só conseguiria trabalhar sempre da mesma maneira, mas a partir do momento em que começou a refletir e a preparar o material juntamente com as colegas em um curso de formação continuada, sentiu-se mais segura para trabalhar a temática das identidades sociais de raça com recursos de multiletramentos em suas aulas de LI no 6º ano, bem como para levar adiante outros projetos com a mesma temática, em suas outras salas.

Atender a essa demanda não é fácil na escola e dar condições que possibilitem as informações para que se efetive uma qualidade de ensino, onde refletir sobre os conhecimentos relacionados a sua vida num meio onde são distinguidos pela sua cor, raça, é preciso conviver e preservar a educação na escola e na sociedade. (Fragmento da Autobiografia sobre Identidade Profissional, profa. Antônia, 17-5-2014).

No excerto de narração mencionado, a professora Antônia parece estar preocupada com a educação de qualidade, com uma educação que contemple discussões sobre cor e raça, entendendo que essas discussões de sala de aula permeiam também a vida em sociedade. Para que essas reflexões realmente aconteçam, é importante que o professor esteja preparado (FERREIRA, 2004), sendo trabalhadas questões relativas ao tema, tanto na graduação, como nas formações docentes continuadas. Na prática, porém, isso não acontecia com a professora em questão, pois, no questionário, quando houve a pergunta que tratava do trabalho com a temática das identidades sociais de raça em sala de aula, a professora Antônia respondeu:

Nunca trabalhamos essa temática específica. (Fragmento do Questionário, profa. Antônia, 26-6-2014).

É possível perceber até aqui a falta de familiaridade que as docentes tinham com a temática das identidades sociais de raça, e isso certamente gerava certo incômodo e dificuldade em preparar o material. Assim, nessa oficina de formação continuada, em que tive a oportunidade de refletir conjuntamente com as professoras de Inglês, elas também relatam a contribuição que e como ações de formação continuada refletem em sua prática docente. É possível perceber que o trabalho com as narrativas (FERREIRA, 2014a) dessas professoras proporcionou que elas explanassem a respeito de seus anseios e de suas dúvidas mais espontaneamente, a exemplo dos relatos reflexivos que eram realizados a cada término de encontro da formação continuada.

Dessa maneira entendo que o relato reflexivo, no intuito de dar voz às professoras (CONNELLY, CLANDININ, 1990; REICHMANN, 2009), se constituiu de uma narrativa simples e na qual as professoras puderam, de forma livre, discorrer a respeito das impressões que tiveram de cada encontro:

[...] o encontro de hoje contribui para repensar a minha prática pedagógica em relação à temática, a qual não está sendo colocada em prática pela falta de conhecimento de como trabalhar de forma eficaz, que realmente contribua para a mudança da realidade, desenvolver nos educandos o senso crítico. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 14-6-2014).

Em vários momentos é possível perceber a importância que elas atribuíram em refletir acerca da prática pedagógica relacionada à temática, ao passo que, segundo elas mesmas, ainda não haviam sido disponibilizados momentos para tais discussões. Esse é outro fato que também pode ter acabado por limitar de certa forma as discussões, pois, ao passo que não tiveram reflexões acerca do assunto, também não tinham condições de refletir acerca de como lidar com essas identidades em sala de aula ou abordar a temática em suas aulas.

Porque não havia tanto empenho de oferta de curso exclusivo, com planejamento cuidadoso e uma monitora que explicasse e esclarecesse os problemas a serem enfrentados e que vamos nos deparar com os alunos na sala apresentando o estudo de racismo, preconceito, fazendo o papel de intermediária da situação quando ocorrer casos constrangedores em sala. (Fragmento do Questionário, profa. Antônia, 26-6-2014).

A professora Antônia fala sobre a carência de ofertas de cursos com a temática das identidades sociais de raça ou alguma temática semelhante. Sobre esse assunto, Moore (2010, p. 98) assinala que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem contribuir para instrumentalizar o docente para o ensino da História da África.

Sinto falta de saber da história, sei que isso preciso estudar muito. (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 14-06-2014).

A professora Gabriela, desde o início das reflexões na oficina de formação continuada até durante as reuniões que fazíamos depois da utilização do material em suas aulas, disse, por vários momentos, sentir falta do conhecimento mais histórico, não apenas da história da África, mas também da história do Brasil, na qual os negros tem um papel primordial. Entendo que esse conhecimento nos foi negado pelo sistema educacional brasileiro, que primou historicamente por uma educação baseada em padrões eurocêntricos. Apesar das limitações enfrentadas, a partir das reflexões das professoras entendo que a oficina de formação de professores contribuiu para muitas reflexões e a relação com o ensino de línguas.

4.3.2.2 Utilização de recursos tecnológicos

Da mesma maneira e talvez com a mesma rapidez que a tecnologia vai se disseminando na vida social, inevitavelmente se inserem novas práticas também no contexto educacional. Essas novas práticas vêm a fazer parte de transformações conquistadas cada vez mais rapidamente e que afetam as formas de comunicação de maneira global. Assim:

Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (ROJO, 2013, p. 7).

Dessa maneira, existe a necessidade de que a escola prepare o alunado para que tenha habilidade de se mover entre as práticas sociais, entre elas a digital. Deve-se preparar esses alunos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013) para entender essas transformações inserindo-se também em contextos digitais,

considerando que se tornem também críticos, reflexivos a partir do contexto *multi-* e *pluri-* que os cerca na contemporaneidade.

Nessa linha de raciocínio, é possível compreender que os professores de LI também devem se preparar para esse nova era educacional, pensando em materiais didáticos digitais para contribuir no ensino de línguas por exemplo, para que possam interagir com seus alunos considerando as inúmeras maneiras de letramento também por meio da tecnologia (AZZARI, LOPES, 2013). No caso das professoras de Inglês colaboradoras desta pesquisa, por exemplo, necessitaram de auxílio nas pesquisas durante o período da oficina de formação docente quando houve pesquisa na internet para procurar materiais que tivessem identidades sociais de raça como temática. Ainda, que as tecnologias estejam sendo inseridas no contexto educacional, as mesmas ainda se configuram em “um dos grandes desafios da escola e dos professores consiste em reconhecer o impacto das novas Tics no nosso cotidiano e seu potencial como instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

A respeito desse tipo de dificuldade, Nunes (2008, p. 65) aponta que os docentes não estão qualificados para lidar com o ensino atual e os coloca como limitados nesse quesito de informatização e ainda aponta que os professores do ensino privado estão melhores do que os do ensino público quando se fala em novas tecnologias. Apesar de não concordar com generalizações, entendo que realmente é necessário que se considerem questões relacionadas com os multiletramentos e também com as tecnologias como suportes, pois muitos professores estão na condição de dificuldade de aceitação ou de uso das tecnologias.

É importante, contudo, também que se levem em conta as mudanças tecnológicas para um mundo cada vez mais globalizado que estão a toda velocidade na maioria dos contextos sociais (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2007; 2009; 2010; ROJO, 2013). Isso deixa uma lacuna cada vez maior entre teoria, prática e utilização das tecnologias, principalmente para os professores que se formaram em outras décadas, quando muitas dessas tecnologias ainda não estavam tão presentes. Concordo que uma importante questão a se considerar seria a instrumentalização dos professores para que consigam ampliar suas habilidades, utilizar os recursos multimodais e entender que muitas vezes a tecnologia será

simplesmente uma extensão da atividade que já utiliza apenas de maneira mais interativa e espera-se mais reflexiva também.

É preciso que o professor perceba que pode trabalhar um recurso de diversas maneiras considerando as práticas sociais envolvidas e o contexto social dos alunos, pois deve pensar que uma abordagem mais crítica pode fazer diferença para a mobilidade social desses alunos (COPE, KALANTZIS, 2000, BRASIL, 2006). Ainda a respeito das novas tecnologias, o Jornal Estadão Educação²³ (*on-line*) publicou, ainda em 2011, uma matéria referente à insegurança dos professores para usar tecnologias na sala de aula. Nessa matéria foi divulgado um estudo da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, SP – realizada com 253 professores da rede pública estadual, apontando que 85 por cento dos professores não conseguiam usar o computador nas aulas, perdendo assim uma boa chance de prender a atenção dos alunos, que já são interessados pelas tecnologias de maneira natural. Para os professores desta pesquisa, a dificuldade é relacionada à formação deficiente, também falta de tempo e de incentivo por parte da escola. Fora a resistência tecnológica por parte de outros docentes, muitos não utilizam nem Power Point.

Relacionado essas reflexões com as duas professoras de Inglês da pesquisa e posso dizer que elas não foram resistentes à utilização da tecnologia, mas tiveram suas limitações quanto a fazerem buscas na internet, entender a respeito dos *sites* que são confiáveis, como os das Universidades que disponibilizam suas bibliotecas *on-line*, ou mesmo periódicos. Também tiveram dificuldades de lidar com o próprio equipamento multimídia, que as professoras acabaram não utilizando, pois na data que iriam utilizar o equipamento não estava funcionando:

Eu utilizei muito a internet nas buscas, realmente isso facilitou demais. (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 24-06-2014).

A professora Gabriela utilizou a internet em suas buscas por atividades, bem mais do que recursos impressos como revistas e jornais.

²³ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-sao-inseguros-para-usar-tecnologia,704780>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

Eu tenho um notebook, utilizo bastante a internet e tudo mais. Só que tenho dificuldade de mexer em muitos programas. Por exemplo na escola já estou acostumada com a TV pendrive, esse recurso tenho utilizado às vezes. (Nota de diário de campo, profa. Antônia, 26-06-2014).

No dia das apresentações do material didático para o grupo da oficina de formação de professores, a professora Antônia, ao montar o multimídia, disse que não tinha familiaridade com o equipamento e que às vezes não o levava para sala de aula por achar que perderia tempo. Disse que tem o notebook, que o utiliza em casa e, esporadicamente, o leva para a escola para imprimir alguma atividade. Já com a TV pendrive diz ter um pouco mais de familiaridade. Segundo Edmundo (2013), somente a utilização de recursos de tecnologia não garante uma prática eficiente que proporcione que o aluno se torne mais crítico. Mesmo assim, no entanto, a revolução tecnológica que tem ocorrido e ainda está ocorrendo proporciona meios para que o professor otimize sua prática docente e, apesar de as TICs não se configurarem em um método novo, elas são instrumentos que podem complementar as aulas de línguas (EDMUNDO, 2013).

4.3.2.3 Quanto à utilização de recursos de multiletramentos

Uma das propostas da oficina de formação docente foi proporcionar o engajamento dessas professoras com os recursos de multiletramentos para que fosse possível preparar seu próprio material. É notória a dificuldade de inserir-se em práticas multiletradas por parte de uma geração que não é nativa digital e que, de repente, se vê bombardeada por múltiplos recursos e meios de comunicação sem saber como utilizá-los, ou utilizando novos recursos a partir de velhas práticas, ou seja, não mudando, não refletindo, não inovando, senão apenas transpondo. Assim, portanto, a reflexão acerca dessa temática também faz parte das dificuldades que as professoras enfrentaram durante a oficina. Muitos professores fazem parte dessa geração “analógica”, inclusive as professoras colaboradoras desta pesquisa e o fato de refletir acerca de um novo conceito gerou certa dificuldade.

Muitas vezes, os conteúdos eram trabalhados de forma mecânica, descontextualizados, percebia que passava muito conteúdo sem fazer sentido para o aluno, pouca aprendizagem. Agora procuro sempre refletir, selecionar os conteúdos que realmente vão contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da consciência crítica. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 26-6-2014).

A professora Gabriela fala da sua dificuldade de sair das práticas ditas mecanicistas. Coloca também que, com as reflexões da oficina de formação, procura selecionar melhor os conteúdos de maneira crítica. É o que aponta a teoria dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2007; ROJO, 2009). Essa teoria aponta que as práticas sejam revistas para que a criticidade faça parte dos momentos em sala de aula, pensando no contexto do aluno e, principalmente, em como contribuir para sua mobilidade social.

Olha, a respeito dos multiletramentos, eu não tinha estudado nada ainda (...) penso que são recursos de tecnologia. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 26-04-2014).

A professora Antônia, no início da oficina de formação de professores, comentou a respeito da temática da aula e disse que até então não tinha visto nada sobre o assunto de multiletramentos e tampouco sobre identidades sociais de raça. A respeito dos multiletramentos, ela os associou apenas com recursos tecnológicos. Os recursos de multiletramentos podem ou não advir de recursos de tecnologia, haja vista que a proposta dessa pedagógica prima pelo trabalho crítico e reflexivo a partir desses recursos: imagens, vídeos, textos, fotos, etc. No ano de 2013, Orlando publicou sua dissertação de mestrado, a qual versou sobre um trabalho com multiletramentos em suas aulas. Ela utilizou vídeos (com propagandas), mas não perdendo a perspectiva crítica de vista. A pesquisadora concluiu que a utilização desses recursos em suas aulas foi positiva para um trabalho reflexivo.

Dessa forma, é necessário que o professor se insira no campo do letramento digital (CURTO, 2011), aproveitando as reflexões e os recursos de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012) para readequar sua prática docente, dinamizando e contextualizando seus trabalhos em sala de aula, utilizando esses recursos para formar alunos críticos também (MONTE MÓR, 2015). Certamente que nem todas as escolas dispõem de recursos tecnológicos, de bibliotecas de informática, etc. É, contudo, possível trabalhar com o que se tem em mãos. Isso é

possível a partir do momento em que se tem o entendimento de que trabalhar com multiletramentos gera incontáveis possibilidades, como, por exemplo, levar reportagens de jornais impressos, fotos, até mesmo os celulares podem ser levados para a sala de aula. Isso também é recurso de multiletramentos, desde que levado com um objetivo proposto e trabalhado de forma crítica, explicando o recurso em sala de modo colaborativo, engajando o aluno na prática.

Na oficina de formação continuada proposta por este trabalho também houve a abordagem temática para a construção da SD, com a intenção de auxiliar as professoras, que então disseram ter dificuldade em trabalhar o conteúdo das identidades sociais de raça, bem como de utilizar recursos de multiletramentos. Segundo a professora Gabriela, a oficina de formação docente foi importante para auxiliar no processo de relacionar prática e teoria:

Por ter pouco conhecimento, acho que faltaram mais contribuições minhas ao longo dos encontros, faltou leituras sobre a teoria de multiletramentos, ainda preciso ler mais sobre isso. Mas eu gostei de ter participado e aprendido muita coisa. Serviu bastante pra mim, estou bem motivada (...) e agora fiquei sabendo que a gente vai precisar trabalhar o tema a partir do ano que vem aqui na escola, eu já me sinto um passo à frente, né. Talvez eu possa participar até da equipe multidisciplinar ano que vem, eu sei que não tem nenhum representante de Língua Inglesa. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela esclarece que sua impressão sobre ter participado de uma oficina de formação continuada a respeito de identidades sociais de raça e multiletramentos foi de motivação, desejo de continuar estudando sobre essas temáticas. Disse sentir necessidade de mais reflexões a respeito dos temas discutidos. É certo que essas leituras que deixou de realizar fizeram falta na hora da elaboração do material didático durante a oficina. Contudo, intento sanar essas lacunas, pelo menos em parte, retomando sempre as discussões do material que havia sido solicitado. Dessa forma, entendo que as discussões realizadas conseguiram, no entanto, proporcionar a ela aumento da autoestima e expectativas positivas da continuidade com o trabalho com identidades sociais de raça em aulas de LI. Entretanto, como afirma no fragmento de sua entrevista anteriormente citado, acredita que a falta de tempo comprometeu de alguma maneira seu entendimento teórico a respeito dos multiletramentos, ao passo que impossibilitou que ela realizasse todas as leituras propostas.

Então, a partir das reflexões e das discussões conjuntas com as professoras envolvidas na pesquisa, foi possível esclarecer que é necessário ir além, explorando as inúmeras possibilidades que os recursos de multiletramentos proporcionam. Do contrário, a prática tem a possibilidade de se findar em si mesma, apenas como um recurso de multiletramentos que não cumpriu seu propósito, ou seja, que acabou por não engajar aluno e professor, de forma crítica, nas discussões e reflexões propostas. Souza (2011) realizou reflexões similares ao trazer discussões sobre os textos multimodais, que são recursos de multiletramentos, e qual a relação com a circulação de poderes no contexto educacional.

A oficina contribuiu para repensar minha prática pedagógica em relação à temática, a qual não está sendo colocada em prática, pela falta de conhecimento de como trabalhar de forma eficaz, que realmente contribua para a mudança da realidade, desenvolver nos educandos o senso crítico, utilizando os recursos de multiletramentos que podem ser trabalhados de diversas formas. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 26-6-2014).

A professora Antônia coloca que a oficina contribuiu para que ela pudesse repensar sua prática, entretanto esclarece que não trabalha com a temática até o momento por sentir que ainda lhe falta conhecimento sobre o assunto das identidades sociais de raça. Considera esse conhecimento necessário para que seja possível desenvolver o senso crítico nos alunos. E a internet torna-se importante aliada na busca de materiais e recursos, pois que disponibiliza um acervo enorme, dentro do qual cabe ao educador selecionar o que é oportuno:

Nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso, tais como *blog*, o *e-mail*, o *chat*, as *homepages*, os *podcasts*, os infonográficos e diversos outros trazidos para/pela internet. Basta abrir uma página da *web* para encontrar uma multiplicidade de textos multimodais, combinando diversos modos de significar. (DIAS et al., 2012, p. 76).

Acerca dessa facilidade pedagógica que o acesso à internet traz ao professor Dias et al. (2012) apontam as inúmeras possibilidades textuais existentes. Essa agilidade na busca de recursos também auxiliou as professoras colaboradoras desta pesquisa a buscarem materiais relacionados com a temática das identidades sociais de raça. Esses recursos de multiletramentos puderam colaborar para a produção desse material do ensino, sendo que elas também levaram materiais além do que haviam encontrado na internet, como recortes de reportagens, levaram seus livros

didáticos para analisar as imagens e os textos, e levaram, em seus notebooks, até mesmo vídeos para auxiliar no processo de elaboração.

Assim também a internet constituiu-se em um importante instrumento utilizado durante a oficina, pois mantivemos contatos entre os participantes por e-mail, bem como se formou um grupo em uma rede social, grupo que serviu para a troca de reflexões e de materiais. Por exemplo, o vídeo “*Vista a Minha Pele*”²⁴ (Apêndice VI, etapa II, atividade II), utilizado no material elaborado pelas professoras, foi conseguido por meio de busca na *web*. Foi trabalhado um outro vídeo em sala (Apêndice VI, etapa 4, atividade 1), no entanto, nas menções feitas pelas docentes quando se trata do vídeo, elas se referem ao vídeo “*Vista a Minha Pele*”. Referem-no provavelmente pelo fato de esse vídeo ter suscitado mais reflexões e repercussões do que o outro. Segundo Tomlinson & Masuhara (2005, p. 75), a internet facilita e oferece uma gama de oportunidades para professores responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, alunos, etc. Assim, puderam obter ideias para atividades, puderam fazer *downloads* de textos, puderam utilizar fotos, vídeos, gráficos, além de postar textos para professores ou alunos. Puderam, enfim, publicar materiais e perceberam mais uma gama de outras possibilidades.

Concordo com Tomlinson & Masuhara (2005, p. 75) a respeito de todas essas vantagens propiciadas pela utilização da internet e seus recursos multimodais (FERREIRA, MELO, 2016). Entendo, entretanto, que se deve tomar todo o cuidado ao preparar as pesquisas utilizando a rede mundial de computadores para preparar suas atividades, suas pesquisas, seus materiais didáticos. Os *websites* buscados devem ser confiáveis. Mais do que isso, eles podem ser úteis na busca de textos autênticos, como *slogans*, artigos e textos jornalísticos, por exemplo. Segundo Widdowson (1998), a vantagem de se trabalhar com um texto autêntico é que um texto assim se apresenta da forma como foi escrito, com o propósito e intenção para que foi criado.

Dessa maneira, entendo que, dependendo do objetivo do professor de LI, é importante atentar para essa esta questão, posto que, quando um texto desses é

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>.

transferido para o LD, ele deixa de ser autêntico e passa a servir a outros propósitos. Na verdade, geralmente o LD parte da premissa do desenvolvimento das habilidades linguísticas e o professor pode incorrer no risco de perder a oportunidade de realizar um trabalho crítico e reflexivo com seu aluno (WIDDOWSON, 1998). No caso das reflexões deste trabalho, todos os textos pesquisados pelas professoras relacionam-se à temática das identidades sociais de raça. Relacionando a importância da busca por textos autênticos a partir de fontes genuínas para o trabalho com a temática racial em sala de aula, Silva (2005) aponta a necessidade de se dispensar importante atenção aos locais dos quais os professores retiram esses materiais para trabalhar com os alunos:

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país (SILVA, 2005).

Dessa forma, dependendo do objetivo do professor, na intensão de trabalhar um texto que aborde a temática racial, o mesmo deve observar de “que lugar” fala o autor desse texto e qual é a intenção dele. Deve observar se existem estereótipos sendo veiculados (PIZA, 1998), ou seja, quais são as discussões necessárias para que esse recurso possa ser levado para a aula de LI. Sobre essa questão, vale ressaltar a publicação de Jovino (2012), publicação na qual a pesquisadora apresenta um projeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Tomando como base a Lei Federal nº 10639/2003, traz o conceito de africanizados a partir de uma abordagem multicultural para o ensino de LE, para a formação de professores, inicial ou continuada. Dentro desse projeto, os pesquisadores buscaram selecionar textos autênticos a partir de fontes genuínas focando as africanidades, na intenção de refletir a partir do olhar do próprio negro nas aulas de LE. E o acesso às tecnologias facilita essas buscas por material, no entanto necessita de um olhar crítico do profissional no momento de suas pesquisas:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nessa oficina de formação continuada, da forma também como sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), procurou-se utilizar variada forma de mídias. As professoras, ao prepararem o material, utilizaram-se de vários recursos de multiletramentos, como a partir da internet, utilizando textos e vídeos que refletissem sobre identidades sociais de raça.

Assim, essa oficina de formação, ao refletir sobre identidades sociais de raça e sobre multiletramentos relacionados com a prática docente, auxiliou e orientou as professoras colaboradoras a respeito de em quais lugares realizar suas pesquisas, e os recursos de multiletramentos por meio da internet, de revistas, de jornais, de livros, etc. Desses recursos, os mais utilizados foram os de pesquisa na *web*, pois durante a oficina foram enviados textos teóricos temáticos pela internet para que as professoras pudessem ter o que ler e discutir em cada encontro, e também as professoras pesquisavam outros textos, a partir de suas próprias casas, levando os materiais obtidos para os encontros da oficina de formação continuada. No que tange ao trabalho com recursos de multiletramentos, Moura (2011) traz uma pesquisa na qual foi realizada uma produção audiovisual com crianças de rua. Sobre esse trabalho, aponta que uma das dificuldades encontradas com esses recursos foi a dificuldade de refletir sobre a multimodalidade, esta que se insere nos multiletramentos também.

É um aprendizado significativo poder sair do senso comum e tentar aproveitar esse tipo de recurso nas aulas de LI, bem como todo o potencial de reflexão que pode e deve ser explorado pelo professor. É necessário pensar como é possível agir na sociedade por meio da linguagem em suas variadas formas presentes e passíveis de estarem presentes no contexto escolar. Assim se faz necessário porque “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas

de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Perceber os impactos que o trabalho com recursos de multiletramentos poderia causar foi importante para entender que é necessário engajar-se também com as tecnologias.

A oficina intentou contribuir para que as docentes tivessem um novo olhar sobre o próprio material que utilizam em sala de aula — o livro didático —, sentindo-se elas na autoridade de otimizá-lo quando necessário. Além disso, apesar das dificuldades quanto à reflexão a partir de uma teoria nova para elas, foram capazes de associar suas reflexões práticas à teoria dos multiletramentos no que se refere à construção do conhecimento em sala de aula e, principalmente, no entendimento de como utilizar as tecnologias, escrita, imagem, vídeo, etc. em suas aulas. Quanto aos multiletramentos, as professoras tiveram um envolvimento menor do que nas discussões a respeito das identidades sociais de raça e de outras temáticas abordadas durante a oficina. Justificaram-se informando que não tinham tempo para realizar todas as leituras. Isso comprometeu um pouco a atividade, mas somente no entendimento da teoria apenas. Considerando as novas reflexões realizadas e o pouco tempo em sala de aula, entendo que, observando o resultado obtido, foi possível iniciar as reflexões a respeito, pois a teoria dos multiletramentos é recente e demanda um pouco mais de leituras. Mesmo assim, devido ao engajamento das professoras e os constantes compartilhamentos de conhecimentos, a atividade não ficou comprometida.

A partir dos apontamentos e das discussões realizadas, respondo então à primeira pergunta de pesquisa, como apontado no início deste capítulo: —Quais foram as percepções das duas professoras durante a formação continuada a respeito da temática das identidades sociais e de multiletramentos? Para melhor exemplificar listo percepções das duas professoras, primeiramente a Antônia e, em seguida, a professora Gabriela.

Professora Antônia:

(i) Percepção do racismo e da importância das discussões sobre identidades sociais de raça para a formação docente: A professora disse ter tido a oportunidade de realizar tais reflexões durante a oficina de formação de professores, ao passo

que até então não tinham sido oportunizadas discussões durante toda sua trajetória acadêmica e docente.

(ii) A respeito da reflexão do racismo em sua vivência: A professora Antônia tentou rememorar sua vivência a partir das narrativas solicitadas durante a oficina, contudo ainda demonstrou certa dificuldade em perceber o racismo dentro de uma sociedade que é racista em sua essência. Talvez pelo fato de ser branca e ter tido sempre a posição social privilegiada como tal, sua criticidade em relação à temática racial foi um tanto prejudicada.

(iii) Quanto às experiências com o racismo na vida escolar e acadêmica: A professora Antônia não se lembrou de situações sobre suas vivências acadêmicas e escolares.

(iv) Situações de preconceito ocorridas em suas próprias salas de aula: A professora Antônia relatou situações pelas quais passou em sala de aula, no entanto acabou silenciando-se nessas ocasiões por não saber como proceder e por medo de que a sua falta de domínio da temática racial causasse indisciplina em suas turmas, que, de maneira geral são adolescentes, em salas com mais de 30 alunos, o que colabora para tal receio.

(v) Acerca dos materiais de ensino e da reflexão dentro da oficina, a percepção da representatividade: Antônia, em um primeiro momento, disse que já havia muitas imagens de negros nos livros. Depois de um olhar mais atento, percebeu a disparidade de representatividade entre brancos e negros no LD que utilizava e disse entender a importância de um trabalho crítico que não reproduza estereótipos negativos.

(vi) Sobre a experiência de preparar seu material didático: A professora Antônia demonstrou um pouco mais de dificuldade em entender a proposta crítica de elaboração de um material. De sair da preocupação do ensino de habilidades linguísticas para um olhar mais reflexivo, não desconsiderando a importância do ensino da língua, mas associado às discussões. Apesar da facilidade de reunir e compilar materiais a partir de recursos de multiletramentos, ela geralmente observava se existia um assunto ou uma imagem sobre a pessoa negra, sem suscitar muitas reflexões durante essa etapa, a respeito de que tipo de reflexão crítica acerca das identidades sociais de raça essas atividades poderiam estar veiculando e de que maneira o professor de LI poderia utilizá-las. Ainda, aprovou a organização pela SD na elaboração do material.

(vii) A respeito das limitações: A professora Antônia disse ter necessidade de estudar mais a temática.

(viii) Sobre a utilização dos recursos tecnológicos e os recursos de multiletramentos: A professora Antônia apontou a facilidade das buscas na internet, disse utilizar muito o notebook, entretanto ainda tem dificuldade na utilização do aparelho de multimídia, preferindo a TV pendrive. Houve reflexão durante a oficina a respeito de como poderia utilizar o recurso de multiletramentos de forma crítica.

Professora Gabriela:

(i) Percepção do racismo e da importância das discussões sobre identidades sociais de raça para a formação docente: A professora Gabriela também não havia realizado reflexões acerca da temática proposta pela oficina em toda sua formação, principalmente no que se relacionam com a prática em sala de aula de LI.

(ii) A respeito da reflexão do racismo em sua vivência: Gabriela esclareceu que durante a oficina de formação de professores ela teve a oportunidade de também refletir acerca do racismo que permeou sua vida de alguma forma, pois, a partir das narrativas, conseguiu lembrar de situações que aconteceram durante sua vida escolar e acadêmica.

(iii) Quanto às experiências com o racismo na vida escolar e acadêmica: A professora Gabriela se lembrou de experiências na vivência escolar, dizendo que principalmente as que mais a marcaram foram as que se relacionam com uma amiga negra que estudou com ela, a qual sofreu diversas situações de racismo que Gabriela teve de presenciar pelo convívio em várias situações de vida.

(iv) Situações de preconceito ocorridas em suas próprias salas de aula: Gabriela também associa sua falta de ação durante situações que ocorreram em suas aulas e atribui essa sua falta de ação à sua falta de preparo em relação à temática racial.

(v) Acerca dos materiais de ensino e da reflexão dentro da oficina, a percepção da representatividade: Gabriela também percebeu em seu livro muita disparidade, com uma maioria branca representada nas imagens. E colocou a importância da reflexão crítica ao levar o LD para as aula de LI.

(vi) Sobre a experiência de preparar seu material didático: A partir das discussões da oficina, a professora Gabriela disse ter percebido a polêmica que gira em torno da temática das identidades sociais de raça e importância de se considerar essas questões. Ela teve mais facilidade em analisar criticamente as atividades que trazia para a socialização com os colegas durante o processo de elaboração do material didático. Disse também ter gostado de trabalhar com a SD para a organização ao passo que facilitou muito seu trabalho, mesmo que já existam muitos materiais disponíveis, pois a SD ajuda a não perder de vista o objetivo da aula.

(vii) A respeito das limitações: A professora Gabriela coloca como umas das principais limitações a carência de conhecimento acerca da temática, principalmente no que se relaciona à história, para que consiga relacionar a evolução de discussões sobre identidades sociais de raça em suas aulas de LI de maneira segura. Disse, no entanto, que a formação de professores realizada a deixou muito mais segura e incentivada à continuar inserindo a temática racial em suas aulas.

(viii) Sobre a utilização dos recursos tecnológicos e de multiletramentos: Não demonstrou muita dificuldade durante a oficina e apontou que a utilização da internet e de seus recursos facilitou muito as buscas por material. Relatou sentir mais necessidades de refletir sobre multiletramentos também, pois ela os entendia primeiramente a partir dos recursos possíveis. Durante a oficina refletiu um pouco mais acerca da criticidade relacionada à teoria dos multiletramentos.

A partir dos dados analisados, de modo mais amplo, aponto que a percepção sobre as discussões da oficina que envolveram identidades sociais de raça, multiletramentos, elaboração e análise de material didático das professoras foi positiva, pois o engajamento delas nas discussões proporcionadas pela oficina de formação de professores foi satisfatório. Assim, apesar de um tempo de discussões considerado limitado, a oficina contribuiu para a capacidade de criticidade das professoras.

Aponto, porém que houve uma diferença de aproveitamento, mesmo as duas terem participado da mesma oficina, terem elaborado o material didático de maneira conjunta e colaborativa com o meu auxílio enquanto tutora, terem usado recursos parecidos, inclusive o mesmo acesso à internet. Entendo que Gabriela teve mais facilidade em associar tantas discussões realizadas com o material que estava preparando durante esses momentos, em especial em relação ao que é priorizado

pela Lei Federal nº 10639/2003 a respeito da inserção da temática racial na sala de aula.

Pesquisas demonstram que é necessário trabalhar a temática das identidades sociais de raça principalmente em cursos de formação docente (SILVA, 2003; FERREIRA, 2006, 2009; CAMARGO, 2012), possibilitando reflexões que não foram realizadas durante a graduação ou em outros cursos de formação. Para fundamentar tal ponto de vista, conto com Camargo e Ferreira (2014, p. 181), que pontuam a importância de os professores de LI tratarem dessa temática no contexto de sala de aula, criando, assim, um enfrentamento a um contexto educacional injusto, e trabalhando uma temática que se torna também um desafio (AZEVEDO, 2010). Camargo e Ferreira (2014, p. 181) ainda colocam que a disponibilização de oportunidades de formação docente continuada que versem sobre a temática racial é de responsabilidade do próprio Estado. É, porém, do professor, o compromisso de levar ao conhecimento e à reflexão dos alunos esses temas, suscitando discussões que os tornem críticos, pois “[...] no ensino de língua inglesa, o professor torna-se detentor de um conhecimento diferenciado, pois por meio da língua ele se torna sujeito de outras culturas e de outros mundos que se encontram muito distantes da realidade do aluno” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 181).

Ainda, no que tange à reflexão a respeito dos multiletramentos — feita a partir das pesquisas de Cope e Kalantzis (2000), de Monte-Mór (2007), de Rojo (2009), de Eluf (2010), de Mattos (2011), de Orlando (2013) e de Ferreira e Ferreira (2015) — foi importante no sentido de mostrar a necessidade de pensar uma prática docente voltada para um novo alunado (COPE, KALANTZIS, 2000). Para esse novo perfil de alunos é preciso preparar as aulas em torno de um objetivo, que é levar um conteúdo que faça sentido para o aluno, e que isso faça diferença nas práticas sociais em que ele se insere, sobretudo na prática escolar.

O capítulo seguinte aborda os materiais didáticos em utilização, respondendo a segunda pergunta de pesquisa deste trabalho.

5 PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA: MATERIAIS EM UTILIZ(AÇÃO)

O objetivo deste capítulo é responder à pergunta de pesquisa de número dois: —Que percepções cada professora teve sobre a temática das identidades sociais de raça e a própria prática pedagógica, a partir de uma oficina de formação continuada acerca de identidades sociais de raça e dos multiletramentos? Trago, neste momento, discussões a respeito das impressões das professoras de Inglês participantes da pesquisa — Gabriela e Antônia —, sobre a sua prática à medida que foram aplicando, em suas salas de aula de LI, o material de ensino que elas mesmas prepararam na oficina de formação docente.

No caso desta pesquisa, os objetivos das aulas de LI preparadas pelas professoras foram no sentido de fazer com que os alunos refletissem acerca das identidades sociais de raça. Assim, por meio das narrativas autobiográficas (CONNELY, CLANDININ, 1990; PAVLENKO, 2007; ARAGÃO, 2008; MARREIRO, 2012; FERREIRA, 2014a; FERREIRA, 2015a) trazidas pelas professoras participantes da pesquisa, dentro da oficina de formação, foi possível apreender algumas de suas impressões a respeito de todo o processo, das reflexões sobre a temática, passando pela organização e elaboração do seu material e pela utilização desse material em sala de aula. Marreiro (2012), também se utilizando de narrativas de professoras de LI, percebe que as mesmas mostram um comprometimento com o ensino crítico, apesar de certa dificuldade teórica. Nesta pesquisa, entendo que as duas professoras de Inglês também mostraram, como se constata nas suas narrativas, um amadurecimento crítico no que tange à temática das identidades sociais de raça e à prática pedagógica permeada pelos multiletramentos.

Ao trazer os dados gerados das duas professoras, a respeito de como foi ter produzido e utilizado um material de sua própria autoria, intento refletir sobre a maneira como as professoras conseguiram conduzir o trabalho com esse material, construindo os significados juntamente com os alunos. Assim, pretendi entender as percepções das professoras e de que maneira as reflexões realizadas durante a oficina de formação continuada foram capazes de contribuir para a prática em sala de aula. Os temas analisados neste capítulo são: (i) Refletindo sobre a prática, (ii) O que utilizar nas aulas de LI?, (iii) Livro didático, material compilado ou preparado?,

(iv) A prática pedagógica e sua influência para os alunos – da expectativa aos objetivos alcançados e a repercussão na escola.

5.1 REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

A discussão sobre a própria prática esteve presente no trabalho como um todo, desde o início da oficina de formação continuada, a partir das reflexões sobre os multiletramentos, até o final da aplicação do material de ensino em sala de aula das professoras colaboradoras. Outros trabalhos também têm refletido acerca da prática pedagógica e das relações étnico-raciais (SILVA, 2003; FERREIRA, 2006, 2009; CAMARGO, 2012). Eles, entretanto, não se referem à prática pedagógica em curso de formação docente incluída na proposta de pesquisa-ação e de pesquisa-intervenção (pesquisa-ação/-intervenção), auxiliando a produção de material e observando sua utilização em sala de aula.

Esse processo de pesquisa-ação associado ao processo de intervenção foi importante, pois as professoras participaram ativamente nas atividades comigo, e eu pude intervir, auxiliando nas reflexões, na elaboração de material e, principalmente, depois de cada aula de utilização desse material, em reunião com essas professoras, tentando sanar suas dúvidas e ouvindo as suas percepções.

5.1.1 Percepção acerca da utilização do material didático e dos recursos de multiletramentos

As reflexões para este momento foram conduzidas na tentativa de entender um pouco mais sobre as discussões realizadas na oficina de formação de professores com a temática das identidades sociais de raça e dos multiletramentos. De pronto, esclareço que a utilização do material didático aconteceu nas respectivas turmas das duas professoras de inglês de 6º. E 7º. A turma de 7º ano tinha mais de 30 alunos e a de 6º ano, mais de 25. Essa etapa na qual as professoras puderam utilizar seu próprio material temático com suas turmas ocorreu entre outubro e novembro do ano de 2014.

Em relação ao desenvolvimento de material didático para o ensino de LI, Tomlinson (2005), em sua pesquisa que reflete acerca de elaboração de materiais de ensino de LI na Ásia, discute acerca das maneiras possíveis de o professor auxiliar seus alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, é importante a reflexão crítica do professor quando faz a pesquisa, a compilação ou a preparação do material que irá utilizar.

Tomlinson (2005) faz uma revisão da literatura atual sobre o ensino de LI e constata que os pesquisadores assinalam que o ensino de LI deveria trazer mais oportunidades em sala para que os alunos interajam, se engajem e se comuniquem melhor, favorecendo que façam descobertas por si mesmos. Ainda, que os materiais para crianças deveriam ser mais lúdicos e criativos para que seja possível envolvê-las na construção do aprendizado de LI. Discussões semelhantes também foram realizadas durante o processo da oficina de formação de professores. Assim, as professoras entenderam que, ao utilizar os recursos de multiletramentos (como o vídeo, por exemplo), deixariam sua aula mais interessante para seus alunos, permitindo que eles tirassem suas próprias conclusões acerca das discussões sobre identidades sociais de raça.

O que eu percebi é que favoreceu muito para o crescimento da gente, né. Como professora, foi a primeira vez que a gente começou a trabalhar com essa temática de raça. Eu acho que essa temática foi bem valorizada pelos alunos, do contrário que eu pensava, que eles iriam ter indisciplina. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A professora Antônia demonstrou satisfação pela recepção que seus alunos deram à temática das identidades sociais de raça, mas, em contrapartida, ela confessou que houve insegurança em relação à indisciplina em sala de aula. Essa é sempre uma preocupação relevante, pois “[...] a indisciplina é, atualmente, considerada pelos educadores um dos problemas mais representativos do cotidiano profissional” (TARINI, 2009, p. 41). Vários fatores poderiam levar à indisciplina em sala de aula, como, por exemplo, salas com número excedente de alunos, a própria prática pedagógica do docente, entre outros fatores. Nesse caso específico, porém, a professora Antônia se referia principalmente ao trabalho com a temática, à maneira como os alunos receberiam discussões sobre uma temática ainda considerada, por muitas pessoas, um tabu (SCHWARCZ, 1998; FERREIRA, 2004; CAVALLEIRO, 2001; 2005).

O seu medo era o de perder o controle da turma e a aula não transcorrer como o planejado. Como vimos pelo excerto já citado, a recepção dos alunos com o material didático preparado pela professora superou suas expectativas. Como bem pontua Jovino (2014, p. 137), “[...] trata-se de (re)pensar o significado das ações. Isso exige comprometimento ético e político por parte dos educadores. Também exige repensar os aportes teórico-metodológicos”. As duas professoras, de um modo geral, estiveram comprometidas e engajadas em todo o processo, apenas enquanto transcorria a leitura do aporte teórico ficaram aquém, pelo menos aos materiais que falavam a respeito dos multiletramentos. No caso, segundo elas, não dispunham tempo suficiente para ler todo o material. Assim contatou também Rosa (2013) em sua pesquisa no que tange às maiores dificuldades docentes em relação ao motivo pelo qual não inseriam as tecnologias em suas aulas. Todavia, participaram ativamente das reflexões em sala, e aplicaram o material desenvolvido com o mesmo comprometimento.

Eu estou gostando da experiência (...) Trabalhar com recursos de multiletramentos, os alunos gostam, mas o comportamento deles ainda é um entrave às vezes (fragmento diário de campo, profa. Gabriela, 13-10-2014).

Nessa data da fala da professora Gabriela nós nos reunimos ao final da aula de Inglês do 6º ano, assim como foi a cada dia de utilização do material em sala. A professora, ao parar para refletir, ou seja, reservar uma parte do seu tempo para refletir sobre sua própria prática durante o tempo que dispensou para trabalhar com o material que ela preparou, rememorou momentos da aula, momentos de sua prática em sala. Considerou que teria que repetir algumas questões que não ficaram bem claras para os alunos. Revelou estar gostando da experiência, mas o comportamento dos alunos ainda a preocupava. Concluiu, contudo, que os recursos de multiletramentos estavam deixando as aulas mais atrativas.

A respeito dessa contribuição que os multiletramentos proporcionam para o contexto escolar, Cecchin e Reis (2014) encontraram resultados similares, apontando que o trabalho com os recursos de multiletramentos podem motivar os alunos. Eu acrescento que podem motivar alunos e professores, pois, neste trabalho, esses recursos mediaram as reflexões sobre identidades sociais de raça além de contribuírem com competências e habilidades em LI dos alunos.

Para que essas reflexões pudessem ser realizadas em sala, as professoras dedicaram-se às nossas reuniões depois de suas aulas também, entendendo que era necessário pensar a respeito da prática pedagógica e do ensino de línguas (PAIVA, 2005, ORLANDO, 2013), no que se relaciona às questões étnico-raciais (SILVA, 2007; FERREIRA, 2009; CAMARGO, 2012), e, também, relacioná-las à pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; BORBA, ARAGÃO, 2009; MONTE MÓR, 2007; 2009; 2010; 2012; 2015; ROJO, 2013). Tratam-se de discussões que permeiam o trabalho como um todo, refletindo a respeito da percepção de duas professoras de Inglês, abordando questões sobre identidades sociais de raça (SILVA, 2003; 2005; 2012; GOMES, 2005; LOPES, 2010; LUZ, 2011; CAMARGO, 2012; FERREIRA, 2004, 2006, 2009, 2012, 2014; FERREIRA, FERREIRA, 2015) com contribuição de reflexões dos multiletramentos na prática pedagógica.

5.1.2 Interações em sala de aula: impressão das professoras acerca do envolvimento dos alunos

Neste momento trago mais alguns apontamentos que se referem à interação das professoras com os alunos com reflexões sobre identidades de raça. As duas professoras concordaram a respeito de a indisciplina das turmas ser um ponto negativo, haja vista que eram adolescentes e as turmas eram grandes. Os momentos em que nos reuníamos para refletir acerca do andamento das aulas eram oportunos para que as professoras pudessem refletir sobre a condução da aula e sobre o que deveriam mudar (ou não) para a próxima etapa de utilização do material. Vejo que, como pontua Ferreira (2012b, p. 25), a reflexão sobre a prática pedagógica é crucial, essencial para que a interação em sala de aula seja possível.

Eles adoraram o vídeo “Vista a Minha Pele”. Pediram pra passar de novo. Próxima aula farei isso. Vou pensar em mais algumas discussões para fazer a partir do vídeo e aproveitar que eles gostaram, né!? (Nota diário de campo, profa. Gabriela, 13-10-2014).

Hoje, eu percebi que não deu tempo de trabalhar a oralidade, acho que memoriza melhor a língua quando pratica. Mas a respeito das discussões, elas aconteceram. (Nota diário de campo, profa. Gabriela, 20-10-2014).

Nos fragmentos anteriormente trazidos, Gabriela fala sobre como o recurso de multiletramentos — o vídeo em questão²⁵ — chamou a atenção dos alunos. Como eles mesmos pediram, ela queria aproveitar e tentar gerar mais discussões a partir do mesmo recurso na próxima aula. Em seguida, ela aponta que, na aula do dia 20/out., não conseguiu trabalhar os exercícios referentes à habilidade oral. Com relação à temática, entendeu que as reflexões ocorreram de forma satisfatória. Todas essas reflexões tornaram-se possíveis porque reservamos um momento após cada aula de utilização do material de ensino para fazê-las. Percebi que essas reflexões foram constantes para a professora Gabriela. Durante a aula, ela parecia atenta à interação dos alunos. Depois da aula, durante nossas reuniões, ela com frequência checava todas as atividades entregues e revia o que havia feito em sua prática, procurando meio para melhorar na aula seguinte.

A reflexão sobre a prática, apesar de importante, normalmente não ocorre na rotina escolar dos professores. Não ocorre por diversos motivos, dentre eles a rotina pesada de muitas horas em sala de aula. Por esse motivo faz-se importante trazer, para o contexto prático, as novas teorias, como os multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012), ACD (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2012), que dialogam com um ensino crítico na escola. E também isso é importante para que seja possível levar discussões para os alunos que os façam refletir a respeito de identidades sociais de raça. É, pois, necessário pensar a prática como emancipadora.

Bom, eu acho que consegui realizar as discussões, a turma é meio agitada mas acredito que as discussões estão acontecendo bem, e eu estou fazendo o que propusemos no material didático, escrevo na lousa também para rever as questões e levando os recursos de multiletramentos. (Nota diário de campo, profa. Antônia, 13-10-2014).

²⁵ Esse vídeo foi lançado no ano de 2003. É um gênero ficcional que conta a história de uma adolescente de nome Maria. Esta que passava por racismo e discriminação pelo fato de ser branca e estudar numa escola composta por negros em sua maioria. O vídeo gira em torno de um evento que é a escolha da miss festa junina pela escola na qual Maria estuda. Sueli é uma menina negra, linda e popular na escola, escolha certa para o evento no qual Maria quer se candidatar. É um convite a pensarmos uma sociedade dominada por negros, na qual os brancos sofrem preconceito. E qual o motivo da causa de estranhamento ao ver papéis naturalizados de repente invertidos.

A professora Antônia, a cada encontro, após o término das aulas, dizia estar satisfeita com o andamento das discussões e que o objetivo de refletir acerca de identidade de raça estava sendo atingido. Durante as aulas ela escrevia bastante no quadro, parecia ser uma estratégia para que os alunos ficassem mais quietos. Enquanto copiavam, ela motivava reflexões acerca da temática. Nos momentos em que parávamos para conversar acerca do andamento das aulas, ela estava sempre animada e dizia estar sempre tudo bem, e, ao contrário da professora Gabriela, não planejava algo diferente para a próxima aula, tentava seguir à risca a SD que tinha em mãos. Esses encontros constituíam-se em uma oportunidade para que elas pudessem repensar sua prática e, segundo elas mesmas, as horas-atividade não seriam suficientes para tal. Entendo que, apesar das dificuldades, as professoras conseguiram lançar reflexões acerca de identidades sociais de raça em suas aulas de LI, mostrando uma intervenção e uma reflexão sobre sua própria prática:

Apesar dos percalços, os ganhos sugerem que, mesmo a sala de aula de L.E., usualmente descrita como espaço que tende a trabalhar com a linguagem de forma descontextualizada e apolítica, pode ser espaço de intervenção na trama colonial que ainda enreda a sociedade. Tal forma de ação, apesar de paulatina e meticulosa, é possível, pois trabalha nas fissuras dos sistemas institucionais, que, a princípio, só apresentam obstáculos. (AZEVEDO, 2010, p. 132).

A citação de Azevedo (2010) vem para mostrar que, apesar de as disciplinas de LE terem *status* de aquisição de habilidades mecânicas, ela pode ser um espaço de crescimento cultural, construção de identidades sociais de raça e reflexão política. No caso deste trabalho, houve a intenção de preencher algumas lacunas principalmente da reflexão teórica e prática das docentes. Entendo que algumas foram preenchidas, como a inserção de reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas, fato muito importante, haja vista que, como observado no Quadro 3 deste trabalho, as duas professoras — que são graduadas com cursos de formação continuada e PDE — em nenhum momento do histórico de formação docente tiveram discussões referentes a essa temática, nem reflexões sobre a prática, o que, segundo as duas professoras, elas não tinham tempo de fazer:

Professores que abraçam o desafio de auto-atualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando a eles maneiras de melhorar sua capacidade de viver plenamente e profundamente. (bell hooks, 1994, p. 22).

Segundo bell hooks (1994), atualizar-se é um desafio que envolve diretamente os alunos, pensando em como torná-los cidadãos mais críticos e reflexivos, primando por uma sociedade mais igualitária. Neste caso, o desafio torna-se ainda maior ao passo que as professoras propuseram refletir acerca das identidades sociais de raça a partir dos multiletramentos. Kubota (2009) aponta a necessidade de inserir a temática racial nas aulas de Li, e era o que as professoras tentavam fazer a cada aula, inserir reflexões acerca do tema proposto. A cada etapa realizada (a etapa correspondia a duas aulas geminadas), eu me reunia com a professora e questionava a respeito da percepção dela a respeito do encontro e dos resultados alcançados.

Tive um pouco de dificuldade para controlar a turma. Mesmo assim, me sinto realizada. Pois o trabalho com o 6º ano é um desafio para mim, que atuei mais no Ensino Médio. Achei que eles participaram mais do que eu esperava. Tenho boas expectativas para o próximo encontro. (Nota do Diário de Campo, professora Gabriela, 29-9-2014).

A professora Gabriela aponta que, apesar das dificuldades e limitações que teve, o resultado que esperava foi ultrapassado. No período de ocorrência da oficina de formação, as professoras tiveram oportunidade de refletir sobre sua própria prática a partir dos multiletramentos, mas somente no momento em que retornaram para a sala de aula, com o objetivo de refletir sobre questões étnico-raciais de forma crítica foi que elas puderam relacionar suas reflexões com o contexto de sala de aula. Aguiar e Fischer (2012), por meio de estudo bibliográfico a respeito dos multiletramentos, promovem reflexão sobre formação continuada beneficiada pelas discussões dessas novas teorias, de forma que o docente possa complementar sua prática. Concordo com Aguiar e Fischer (2012) a respeito de suas conclusões, tendo até chegado às mesmas conclusões, porém de forma empírica, por meio da pesquisa-ação /-intervenção, com o foco em formação de professores de LI, contribuindo para as discussões sobre identidades sociais de raça a partir das discussões da pedagogia dos multiletramentos.

5.1.3 A preocupação com a criticidade

Entendo que, “[...] no campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p. 61). E, ainda conforme o que aponta Street (1984; 1995; 2003; 2006; 2012; 2014), que os letramentos não ocorrem apenas no contexto escolar. Partindo dessa reflexão, é possível perceber a necessidade de considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, que reflete suas práticas sociais. Dessa forma aflora a necessidade de realizar um trabalho crítico nas aulas de LI, haja vista que o objetivo do professor deve ser justamente preparar os estudantes para atuar nas práticas sociais (COPE, KALANTZIS, 2000), focando o objetivo de promover uma sociedade mais igualitária.

Quando temáticas polêmicas, como é o caso do racismo, são abordadas em sala de aula, essa criticidade tem que estar permeada por reflexão teórica e fundamentada do professor de LI, pois que, segundo Kubota (2009), o racismo muitas vezes é abordado como maneiras de intolerância e não como desigualdades estruturais e institucionais. Ou seja,

Reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto de discriminação racial tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas com vista a alteração do *status quo*. (BENTO, 2015, p. 16-17).

É missão do professor de LI também levar essas discussões para a sala de aula, esclarecendo o que é discriminação, que o racismo existe e de que maneira ele atua nos contextos sociais e, principalmente, no escolar. Atualmente, as discussões sobre a temática racial estão sendo inseridas no ensino de LI (KUBOTA, 2009; LIGGETT, 2009; FERREIRA, 2009; 2012; 2014; 2015), juntamente com teorias críticas de investigação que questionam as relações de poder e identidade (bell hooks, 1994; LADSON- BILLINGS, 1995; VAN DIJK, 2008; KUBOTA, 2009; LIGGETT, 2009; FERREIRA, 2015). A partir de tais apontamentos é possível entender a necessidade da reflexão crítica na prática pedagógica, desde as leituras para a preparação do material didático (WIDDOWSON, 1998). Criticidade que se fez presente na fala da professora Gabriela:

Pensar o que devemos apresentar aos nossos alunos [...] assuntos que podem esclarecer para uns e gerar polêmica para outros, que não sabem discernir o que foi apresentado. A intenção profissional é de trabalhar como intermediária a respeito dos problemas e não frisar os problemas. Ver o preconceito e a diferença que existem é perigoso para a criança que está aprendendo. Apenas mostrar que há problemas e não discutir sobre eles também é. Conduzir de forma direta e não indireta o fato apresentado [...] porque os alunos podem incutir, tomando o assunto como verdade (...). (Relato Reflexivo, profa. Gabriela, 31-5-2014).

A fala da professora Gabriela demonstra uma certa insegurança de falar sobre um tema que pode contribuir para a indisciplina na sala; entretanto, sua preocupação sobre o modo como fazer em sala, para não afirmar estereótipos, é de suma importância e essa preocupação de como fazer se relaciona às suas reflexões teóricas sobre multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE-MÓR, 2007; ROJO, 2009, 2012; ORLANDO, 2013), reflexões essas realizadas desde a oficina de formação de professores. Resultados similares foram encontrados em minha dissertação de mestrado (FERREIRA, 2011), bem como na tese de Ferreira (2004), pontuando que os professores não se sentem preparados para trabalhar com a temática das identidades sociais de raça. E o preparo no que tange as reflexões a respeito da temática identidades sociais de raça podem fazer diferença na maneira na qual o professor aborda esse conteúdo na sala de aula, como aponta Antônia:

[...] devemos pensar o que vamos apresentar aos nossos alunos. Que é diferente de apresentarmos numa reunião de professores, sendo interpretações vistas e contempladas de maneiras diferentes e que, no meu ponto de vista, pode esclarecer para uns e gerar polêmica para outros [...]. (Fragmento de Relato Reflexivo, profa. Antônia, 17-5-14).

A professora Antônia também disse preocupar-se com a criticidade durante o período da oficina e durante o trabalho com o material em sala tentou colocar em práticas suas reflexões. Segundo Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), essa preocupação tem fundamento, haja vista que “[...] o discurso que opera nas estruturas sociais tende a homogeneizar o pensamento de indivíduos (neste caso, sujeitos negros, pertencentes a classes sociais menos favorecidas) [...]” (DIAS, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 91). Dessa forma, justifica-se a necessidade de trazer reflexões para as aulas de LI, a fim de tornar os alunos cidadão críticos e agentes na sociedade.

Antes da oficina, realmente eu me preocupava em ensinar a língua, a gramática, fazer exercícios de aprendizagem, apesar da dificuldade do grande número de alunos por sala. Não havia até o momento pensado em criticidade (Nota de diário de campo, profa. Antônia, 20-10-14).

A professora Antônia relata que, antes da oficina de formação de professores, trabalhava os conteúdos de LI de maneira mecânica, com foco apenas nas habilidades linguísticas. Nesse sentido, Oliveira (2014) também reflete, em seu trabalho, sobre esse desenvolvimento mecânico de habilidades, mostrando a necessidade de alterar isso se temos em vista a preparação do aluno para a sociedade, capacitando-o a se relacionar significativamente e com reflexão sobre si próprio e sobre o contexto em que se insere.

Não esqueceremos, contudo, que “ensinar e aprender” envolve o desenvolvimento de habilidades (como a leitura e a escrita) em que a disciplina é fundamental. Entendemos disciplina como um comportamento necessário à troca, transmissão ou construção de conhecimentos. Comportar-se de forma disciplinada é garantir momentos em que a atenção dos sujeitos estará focada no processo de construção de um **conhecimento significativo**. A dimensão política funda as escolhas curriculares. (OLIVEIRA, 2014, p. 582).

Oliveira (2014, p. 582) esclarece que não é sua intenção negar o poder social. Ao contrário, é importante reconhecê-lo, contudo não dispensa a importância de refletir a respeito da relação entre letramento e escolarização. Assim também nesta pesquisa a necessidade de trabalhar as habilidades de uma LE não é negada, no entanto o foco está justamente em como essas múltiplas maneiras de tornar o sujeito letrado podem contribuir para a construção de suas identidades sociais de raça de forma positiva.

A partir das reflexões que foram realizadas ao longo desse trabalho, compreendo a relevância de oportunizar reflexões acerca dessas questões em uma oficina a partir dos multiletramentos. Além de direcionar discussões, contribuiu para analisar e conhecer melhor o livro didático utilizado (HENRIQUES, 2002; SILVA, 2008; BALADELI, 20012; JORGE, 2014; FERREIRA, CAMARGO, 2014), analisando os recursos de multiletramentos nele contidos, como as imagens apresentadas, além de elaborar seu próprio material com a temática das identidades sociais de raça para aulas de LI, conhecendo seus potenciais de pesquisadoras da própria prática docente.

Uma coisa que percebi e que sei que não vai mudar de agora em diante, é que eu olho pra meus alunos de uma maneira diferente. Eu penso quem são eles, de onde eles vêm, que conhecimentos eles trazem que eu posso aproveitar. Apesar de pouco tempo de estudo e reflexão, me sinto transformada em minha prática. (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 27-10-14).

Essa transformação da própria prática, à qual a professora Gabriele se refere, é a capacidade de pesquisadora que adquiriu, entendendo a importância das leituras teóricas e a relação delas com a prática em sala e o contexto real do aluno (STREET, 1984; 2003; 2014), olhando para seu aluno, pensando no seu potencial de refletir, de ser crítico, tornando-se capaz de transitar por diversos contextos sociais. Isso foi observado também a partir dos encontros que tínhamos após cada término da utilização desse material didático em sala, ao passo que ela considerava como poderia melhorar sua aula para que conseguisse interagir da melhor maneira com seus alunos, ao passo que o lugar de onde eles falam, ou seja, a posição como aluno, moradores de área rural ou não, menino, menina, negra, branco, etc. Com a preocupação e a consciência do papel do professor de LI, também na construção das identidades sociais de raça dos alunos (HALL, 2000; 2002; 2006; MOITA LOPES, 2002, GOMES, 2003; FERREIRA, 2015).

A partir dessas reflexões entendo a necessidade de considerar as múltiplas identidades (HALL, 1987; 2002; GOMES, 2005) dos estudantes no momento de preparação das aulas, entendendo essas identidades como fragmentadas, e trabalhá-las em sala de aula de LI, pois “[...] as aulas de LEM se constituem como um espaço privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que permitem distanciamentos e aproximações de possibilidades identitárias diferentes” (JORGE, 2014, p. 78). Esse espaço deve ser aproveitado quando se entende estarem essas identidades se (re)construindo a partir do discurso do outro, ou seja, “[...] identidades individuais e coletivas fazem-se presentes quando se fala do eu e do outro, sempre tão presentes nos discursos construídos no ensino de LEM” (JORGE, 2014, p. 78).

Também é necessário considerar, contudo, a formação social e escolar que essas professoras tiveram, pois, por mais recente que tenha sido, essa formação ocorreu em outra época e com uma metodologia de ensino provavelmente mais focada nas habilidades do que nas práticas sociais. Dentro desse contexto, também

a naturalização do preconceito e dos estereótipos na atualidade é ranço incorporado por meio dos discursos ao longo dos anos.

É importante também refletir a respeito do processo educacional brasileiro e da perpetuação do racismo nesse ambiente. Nessa linha de discussão, Souza (2011) pontua que existe a necessidade, mesmo nos dias atuais, de problematizar e de refletir a respeito da visão eurocêntrica que permeia toda a história educacional brasileira; sugere, ainda, alguns autores para o aprofundamento teórico sobre essa questão (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; ARAÚJO, SILVA, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005; e CRUZ, 2005). Segundo Souza (2011), os referidos autores ajudam a entender um pouco mais sobre o processo educacional do Brasil, como, por exemplo, mesmo que a escolarização fosse tida como instrumento de ascensão social, o ambiente escolar edificou-se como local de cerceamento.

E para quem viveu e vive um processo discriminatório na escola, “[...] nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como talvez os mais significativos componentes cerceadores de inserção e da permanência na escola” (SILVA, 2011, p. 39). Essa reflexão se justifica, ao passo que os professores tendem a reproduzir a educação escolar que nos foi repassada. Além disso, como professoras brancas, não sentiram exatamente o processo discriminatório contra si, mas conviveram com ele sem se dar conta do privilégio trazido pela branquitude, devido ao processo de naturalização de ideologias racistas.

Agora eu sinto mais segurança em trabalhar essa temática, mas ainda tenho medo de criar alguma situação. Então eu prefiro ir mostrando do que suscitando discussão logo de início, sabe. Indo com cuidado, porque, se der um questionamento muito grande, podem vir até os pais na escola. Por isso temos que ter muito cuidado com o que trazemos pra sala de aula e a maneira com que abordamos assuntos polêmicos, para que os alunos entendam o que está sendo proposto discutir. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

É perceptível a insegurança quanto a levar para a sala de aula um assunto ainda considerado como tabu (FERREIRA, 2004, p. 127). Todo o cuidado da professora faz subentender que, apesar de ela se sentir mais segura agora, como ela mesma afirma, ainda é necessário que ela própria continue com as reflexões acerca da temática. É realmente um desafio inserir as discussões e as reflexões levantadas pela Lei Federal nº 10639/2003. Trata-se de um desafio que se constitui também em “[...] disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço

de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano” (MOORE, 2010, p. 97). Acrescento às reflexões de Moore (2010) o desafio de entender a LI como responsável por levar também as questões sobre identidades sociais de raça para dentro da sala de aula.

Numa situação dessas tem professores que não querem levar a coisa adiante, então passam por cima pra não gerar conflito e fazem de conta que não existe nada para não complicar mais e fazer com que o aluno que está sofrendo seja ainda mais alvejado. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônio, 26-11-2014).

Quando se fala em identidades sociais de raça, cabe de pronto lembrar e entender que essas identidades sociais foram historicamente construídas (HALL, 2002). Assim, ocorre que essas discussões oportunizam, aos alunos e aos seus professores, a compreensão das suas próprias identidades, como nos indica Ferreira (2004, p. 245). Nesse sentido, entendo que o trabalho com a pesquisa-ação/-intervenção contribuiu muito, pois que proporcionou uma reflexão constante sobre a própria prática e criou oportunidades de melhorá-la no decorrer da utilização do material. Dentro da reflexão sobre a prática docente e a sala de aula é importante mostrar, sob uma lente um pouco mais aproximada, questões reais que aconteceram em sala de aula, durante as aulas das professoras de LI. Também, mostrar um pouco do comportamento dos alunos durante essa utilização do material de ensino.

O ensino de LI na escola pública, de maneira geral, é desacreditado (PAIVA, 2009). Alunos e até mesmo professores, muitas vezes, são incrédulos quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas (GIMENEZ, 1994; 2007). Sabe-se que os alunos que têm mais interesse procuram cursos privados (BRASIL, 2006). Então, quando se resolve inovar a prática de certa forma, tentando transcender o simples ensino de uma língua, isso se torna um desafio.

Esse desafio se torna ainda maior quando há tentativa de incluir reflexões incisivas sobre as identidades sociais dos alunos e sobre o seu contexto social (COPE, KALANTZIS, 2000). Assim, inserir discussões sobre identidades sociais de raça concomitantemente às aulas de língua, isso é, então, um desafio bem grande. Pois tal desafio foi aceito por essas duas professoras participantes da pesquisa. Elas se interessaram pela temática, com isso visavam melhorar sua prática pedagógica, pensando em como o que ensinam pode ser útil para a vida social de seus alunos,

bem como pode até, mais imediatamente, melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com turmas grandes e uma carga horária completa. Essas limitações, entre outras do cotidiano profissional, dificultaram o trabalho. Entretanto não o impossibilitaram. Assim, o comprometimento das professoras se tornou imprescindível para o resultado esperado, que foi refletir e discutir acerca de identidades sociais de raça com seus alunos dentro das aulas de LI. No primeiro dia da utilização do material preparado para o propósito já citado, as duas professoras entraram nas salas com expectativas, mas disseram temer a não aceitação da temática por parte dos alunos. No 7º ano, a professora Antônia apresentou todo o projeto e objetivos. A turma, em princípio, estava muito agitada, o que a preocupou:

Olha (...) eu achei que, pela agitação da turma, eu não iria conseguir trabalhar nada, que é o que geralmente acontece, né. Você pode ver, são adolescentes, é complicado mesmo de trabalhar só a língua inglesa (...). Mas fiquei muito surpresa quando depois do vídeo houve uma participação muito boa. Fiquei satisfeita. (Nota do Diário de Campo, profa. Antônia, 29-9-2014).

O fragmento citado refere-se ao primeiro dia de utilização do material de ensino. Esse relato, foi realizado por Antônia durante o encontro que tivemos depois do primeiro dia de utilização do material, rotina que foi mantida até o último encontro, com as duas professoras da mesma maneira. Depois das 60 horas de reflexão e discussão na oficina, enfim chegara o momento do trabalho com esse material em sala, da realização do que foi proposto na elaboração do material e planejamento das aulas. Durante a aula, a professora demonstrou segurança ao falar do tema. Apresentou um recurso de multiletramento, um vídeo, em relação ao qual ela, a princípio, não acreditou que os alunos prestariam atenção. Ao final do vídeo, ela começou a traçar paralelos e a chamar discussões para o texto, questionando a respeito do contexto de produção, personagens, temática, relacionando sua aula com a teoria dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000). Para sua surpresa, a turma, além de ter prestado atenção na aula, coisa que, segundo ela, nem sempre era comum, interagiram com ela a respeito da temática.

Segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos conseguem aproximar professores e alunos como usuários do conhecimento a partir desses recursos, e não simplesmente receptores passivos de conhecimento a partir de mídias e tecnologias. As professoras colaboradoras refletiram sobre essas questões durante

o período de elaboração do seu material didático, no decorrer da oficina de formação docente, e utilizaram esse conhecimento para escolher os recursos de multiletramentos, como vídeo e imagens que fossem mais adequados para o objetivo de discutir identidades sociais de raça em suas aulas de LI. Assim, o vídeo em questão, referido pela professora Antônia, trazia crianças do mundo todo, de várias etnias, se apresentando em inglês. Assim, a professora puxou a discussão para a diversidade étnico-racial.

Eu me preocupei com o nível de Inglês, eles ainda são fraquinhos, sabe (...). Quero dizer (...), no início da caminhada. Pensei que não fossem acompanhar. Mas me empolguei muito com esse primeiro resultado, vou me esforçar para conduzir de maneira satisfatória. (Nota do Diário de Campo, professora Gabriela, 29-09-2014).

Durante o encontro, depois do primeiro dia de utilização desse material temático, a preocupação da professora Gabriela se relacionava com como trabalhar a língua e ainda refletir sobre identidades de raça. Ela entendeu que, se eles tivessem dificuldade para entender o primeiro recurso de multiletramento, o vídeo, por exemplo, não iriam se interessar pela temática também. Entretanto, ela conseguiu fazer a relação conteúdo-tema com a turma. A turma do 6º ano era mais tranquila, de sorte que a professora conseguia mais atenção. A professora conseguiu traçar reflexões com o vídeo, interagindo com os alunos e, posteriormente, relacionando a temática das identidades sociais de raça com outro recurso de multiletramentos, um diálogo impresso contendo imagens de crianças de diferentes etnias. Quanto à utilização do material preparado, as professoras trabalharam cada uma à sua maneira, tendo liberdade para acrescentar ou mudar a ordem das atividades (Apêndice VI) de acordo com o andamento das discussões.

5.2 O QUE UTILIZAR NAS AULAS DE LI? LIVRO DIDÁTICO OU MATERIAL PREPARADO PELO PROFESSOR?

Depois que o LD de LI começou a ser distribuído para as escolas públicas por meio do PNLD, o mesmo percorreu um caminho de instrumento norteador para quase um “ditador” em muitos casos. Em outros, colocando o educador em uma zona de conforto que não o incentivava a buscar alternativas para atingir seus

objetivos de ensino, haja vista a facilidade de um material pronto em mãos. As professoras de Inglês colaboradoras desta pesquisa também seguiam um LD para as suas aulas, dada a praticidade desse recurso, e a falta de tempo para elaborar material próprio ou complementar.

Dado o material didático produzido pelas próprias professoras, durante a utilização do mesmo em suas salas de aula, elas optaram por não ocupar o livro didático de Inglês que vinham utilizando, embora, durante o período de preparação do material, elas o tenham levado para analisar e refletir sobre ele. Também procuraram contemplar questões que nele estavam relacionadas e referentes ao ensino da língua inglesa. Dessa maneira, não sentiram que estavam “burlando o currículo”, mas, sim, otimizando e melhorando suas aulas. Inclusive, segundo as professoras, essa experiência serviu para que elas entendessem que têm autoridade para otimizar seu livro didático, selecionando as atividades mais propícias para o seu contexto de sala de aula e contribuindo para a reflexão sobre questões de identidades sociais de raça, visando colaborar para a desconstrução de estereótipos – isso facilitado pela mediação por recursos de multiletramentos.

5.2.1 O cuidado na seleção

É necessário um cuidado especial ao decidir sobre o que levar para sala de aula, sobre o que escolher como material de apoio. Recentemente a disciplina de LI começou a receber LD a partir do PNLD. A partir de então se tornou apoio para muitos e muleta para outros. Dessa forma, é importante avaliar o objetivo da aula, para quem e para quê (COPE, KALANZTIS, 2000). Dessa forma, é possível tomar uma decisão em utilizar apenas o LD, apenas um material compilado ou otimizar o LD de acordo com a necessidade de reflexões.

Temos que ter bastante cuidado, foi uma coisa que eu pensei quando estava escolhendo aquele vídeo. Então eu trouxe aquele vídeo pra causar um estranhamento mesmo, sem eu precisar falar de negro e branco, mas que eles percebessem e eles perceberam, sim, porque o assunto era racismo, e quando isso foi trazido invertido suscitou discussões. Eu queria fazer uma desconstrução mesmo [...]. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Os recursos de multiletramentos foram úteis para otimizar a prática em sala de aula. A professora Antônia deixou transparecer insegurança ao levar o vídeo (Vista minha pele) para a sala de aula, devido ao fato de o assunto ser polêmico. A respeito da utilização de recursos de multiletramentos por professores de LE, Mattos (2011) relata que, em sua pesquisa, alguns professores conseguiram utilizar esses recursos em certos momentos, ou seja, há dificuldade no trabalho com os multiletramentos. No caso desta pesquisa, as professoras de LI tiveram dificuldade, em princípio, de compreender a teoria dos multiletramentos, que é recente. Tinham dificuldade para desvincular o olhar mecanicista desses recursos. Entretanto, durante a utilização do material que prepararam, elas tentaram explorar os recursos de multiletramentos de forma crítica, conseguindo refletir acerca da temática das identidades sociais de raça.

A oficina possibilitou um maior conhecimento [...] reflexão da temática identidades sociais de raça, etnia e sugestões de como trabalhar com o tema nas aulas, visando combater o racismo existente na sociedade. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Ano que vem, se eu trabalhar com eles, quero continuar esse trabalho de valorização do aluno. Se eu pegar o 6º ano de novo, tudo vai ser diferente, inclusive a minha metodologia (...). Eu vi que a gente não está tendo resultado com o livro didático, não digo abandonar o livro, mas (...) reformular algum conteúdo. Já me sinto com mais autoridade para trabalhar conforme eu achar que estou adequando o livro à realidade da minha turma (...) Por exemplo: não trabalhar só por trabalhar uma autobiografia sem refletir, não faz sentido. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela discorre a respeito de como sua visão sobre a própria prática mudou e sente-se agora com autoridade para utilizar o LD de acordo com seus objetivos de ensino considerando a realidade da turma. Acerca da aceitabilidade do LD por professores de Inglês, cito o trabalho de Pessoa (2009), no qual a pesquisadora refletiu acerca de percepções contra e a favor o uso do LD, e os participantes da pesquisa disseram acreditar que o LD é um guia que pode auxiliar a prática. Entretanto utilizá-lo como um norteador não quer dizer “[...] utilizá-lo como única fonte didática’ (PESSOA, 2009, p. 66).

Kubota e Lin (2009) discutem também a respeito da necessidade de as identidades serem pensadas em aulas de língua estrangeira, convidando o leitor a refletir a respeito de definição de raça, cultura e identidades e de que maneiras, a

partir de que tipo de projetos essas temáticas podem ser inseridas no ensino de LI. Foi a atitude tomada por Gabriela. Ela, durante e depois da oficina acerca de conceitos de identidades sociais de raça e dos multiletramentos, refletiu e pensou de que maneira poderia abordar o assunto, e então preparou o material em conjunto com a colega Antônia. Ainda, a cada etapa de utilização do material em suas aulas, repensava sua prática em sala e a modificava se preciso fosse.

Pra mim (...) eu achei que tinha bastante material, e eu pensei algumas coisas de pegar texto, pegar vídeo, pegar atividades, bem práticas para que fosse viável ao aluno, pensando de acordo com a idade do aluno, já que o livro didático não trazia o assunto sobre o racismo. Então, neste sentido, essa oficina veio fazer a diferença pra inovar. (Fragmento de Entrevista, Profa. Antônia, 26-11-2014).

Na fala anteriormente citada, a professora Antônia pontua que não sentiu dificuldades em preparar o seu próprio material, pois, durante a oficina de formação continuada, os materiais foram compartilhados entre os participantes. Ela diz que essa reflexão e essa preparação do próprio material didático é necessária na medida em que o próprio livro didático que utiliza não contemplava as questões referentes a identidades sociais de raça. Ferreira (2004), Silva (2008) e Jorge (2014) encontraram resultados semelhantes, constatando a falta de representatividade da pessoa negra nos materiais didáticos.

Eu ainda tenho receio, mas sei que a gente serve sempre de intermediária do assunto. Agora, mas se aparecer uma questão no livro, por exemplo, eu já tenho coragem de trabalhar isso, discutir, mas ainda tenho medo de trazer temas que gerem discussão na sala. Mas, por exemplo, se acontecer uma situação em sala de xingamento de preconceito entre os alunos, eu vou conversar, sim, e trabalhar o assunto em sala para que não volte a acontecer. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A elaboração de qualquer material didático (TOMLINSON, MASUHARA, 2005; FERREIRA, 2006; 2009; 2012) é complexa e, no caso do trabalho com as identidades sociais de raça, também é, porque devemos fazer tudo de maneira crítica, levando em consideração diversos fatores, como: para quem esse material é dirigido, em que contexto, qual é o objetivo, em que esse material vai contribuir para a reflexão proposta. Eis que, segundo Ferreira (2009, p. 94), “[...] a avaliação constante de materiais de ensino deve fazer parte do cotidiano docente, pois é a partir dessa avaliação que o professor poderá perceber se o material é adequado ou

não à sua realidade de sala de aula”. Essa avaliação foi feita ao longo de todo o processo da oficina de formação, período em que as duas professoras de Inglês também produziram o material de ensino.

Mesmo durante a utilização desse material que elas prepararam, as professoras realizavam uma pausa para refletir como foi a aula ministrada, e ainda rever o material que iriam utilizar para a próxima aula. A reflexão da professora Antônia, anteriormente citada, traz à tona a discussão de que, apesar de estar se sentindo mais encorajada a trabalhar com a temática das identidades sociais de raça em sua sala de aula, esse assunto ainda lhe traz receio, por ser muito polêmico. Isso, porém, não exime sua responsabilidade de intermediar as situações pontuais também. E entendo que a reflexão constante sobre o material de ensino auxilia em como trabalhar essas questões, pois o professor já terá uma reflexão prévia sobre o que levar para a sala de aula, de que maneira lidar com o material e com qual objetivo (WIDDOWSON, 1998, FERREIRA, 2008; KUBOTA, LIN, 2009).

5.3 A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA DOS ALUNOS

A prática docente pode influenciar na constituição das identidades sociais de raça, pois nossas identidades estão sempre em processo de construção (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2002). Assim, um professor crítico e reflexivo (SCHÖN, 2000), pode incidir no processo de construção das identidades sociais de raça de seus alunos. A sala de aula é um espaço fecundo e propício para a percepção de como se dá esse processo. Nesse sentido, os multiletramentos podem auxiliar a prática profissional, ao passo que promove um engajamento discursivo (AZZARI, 2013b). Segundo Rocha (2010), o ensino de LI se constitui em um espaço fecundo e propício para a inserção das práticas de multiletramentos, mas, para tal, o professor deve ter consciência do seu importante papel durante as aulas de LI, e entender o papel político que exerce em aula.

O significado político do letramento tem a ver com as formas que ele assume e com o papel que ele exerce no processo de idealização de uma sociedade democrática. As práticas de letramento escolar são, antes de tudo, armas contra (ou a favor) da opressão. Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser esta a tarefa mais importante da escola. (OLIVEIRA, 2014, p. 582).

Essa reflexão e o entendimento de como as práticas de letramento podem agir no ambiente escolar, isso pode empoderar os alunos para que eles consigam reconhecer o lugar que ocupam na sociedade e se preparem para transitar em outros contextos sociais considerados privilegiados também.

5.3.1 Prática docente e interação

Na primeira aula da utilização do material de ensino com a temática das identidades sociais de raça, pautando-se na organização da SD, a professora Gabriela deu início à apresentação da temática a ser abordada nas aulas de LI, esclarecendo o objetivo de inserir um trabalho diferente do que vinha sendo realizado antes, desta vez focando uma temática específica: identidades sociais de raça e, ainda, firmando compromisso de participação e de comportamento com os alunos do 6º ano e ouviu, logo de início:

lxi (...) vai ser de enjoar (...) vai dar até dor de cabeça. (Fragmento transcrito do áudio da segunda etapa, aluno do 6º ano, 29-9-2014).

A utilização do material didático produzido por elas iniciou em fins de setembro e a professora Gabriela reflete a respeito de como o objetivo de elaborar um material didático temático se concretizou. Relatou que, no início do ano, a turma estava mais tranquila, mas que, à medida que começaram a se conhecer melhor, a indisciplina começou a preocupar. Dessa maneira, a reflexão foi além de questões a respeito de identidades sociais de raça, mas auxiliou também em questões bem imediatas, como na compreensão de bons valores pessoais e influenciou no comportamento da turma como um todo.

No começo do ano, a turma estava até boa, mas (...) depois começou a ficar crítica a situação (...) Mas agora percebo que o relacionamento está bem melhor, tanto comigo como entre eles. Se o objetivo era também buscar reflexão, conscientizar e melhorar as atitudes (...) então posso dizer que eles foram atingidos, sim. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Durante o trabalho com o material de ensino em sua sala de 6º ano, enquanto a professora Gabriela apontava a temática das identidades sociais de raça, ela questionou seus alunos a respeito de casos de racismo que pudessem ter presenciado, e um aluno respondeu prontamente que, na TV, ele havia visto um caso de racismo.

Eu vi na TV que um policial matou um negro nos EUA por racismo. (Nota do Diário de Campo, aluno branco do 6º ano, 6-10-2014).

Isso mostra o quão o mito de que no Brasil não impera o racismo está presente. Na fala do aluno, o racismo parece ser um problema de longe, mas não do Brasil. É nessa concepção de “Brasil sem racismo” que somos criados (MUNANGA, 2005; CAMARGO, 2012; FERREIRA, 2014; CAMARGO, FERREIRA; 2013; 2014; GIMENEZ, FERREIRA, 2016). A professora respondeu que:

[...] o racismo está em todos os lugares e nós não aprendemos a identificá-lo. (Nota do Diário de Campo, profa. Gabriela, 6-10-2014).

A atitude da professora, de ouvir e esclarecer seu ponto de vista para o aluno, também demonstra, a meu ver, a criticidade que ela foi adquirindo por meio de suas reflexões na oficina de formação continuada, diferentemente do tempo do início das atividades da oficina, quanto ela demonstrava insegurança. Agora, porém, na utilização do material sobre identidades sociais de raça, a professora foi, através do seu discurso em sala de aula e de sua prática, procurando meios para que pudesse interagir com seus alunos, oportunizando que as reflexões a respeito de identidades sociais de raça fossem realizadas, e o fossem concomitantemente com as atividades de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Assim como Pires Santos (2004, p. 55), tenho as professoras colaboradoras desta pesquisa como participantes ativas do processo de pesquisa-ação/-intervenção, e não apenas como meras informantes, receptoras de informação.

Tenho-as como uma participação política e ativa voltada para o trabalho de reflexão sobre as identidades sociais de raça dentro de sala de aula de LI.

Ressalto que toda a descrição que faço a respeito das aulas, além das narrativas das professoras, faz parte do meu registro de observação, pois, conduzindo a intervenção nesta pesquisa, estive presente e tive a oportunidade de acompanhar todos os acontecimentos relatados neste trabalho. No decorrer da utilização do material em sala de aula, é importante relatar que a recepção da temática pelos alunos, ao contrário de que acreditavam as professoras anteriormente, foi em sentido geral positiva. Como em toda a sala, havia alguns alunos mais interessados na aula, mais interessados que outros.

Uma coisa que aconteceu que eu não esperava, foi dois alunos da minha sala, se oferecerem para fazer e ler um poema em sala a respeito da temática. Realmente foi uma surpresa isso (...) foi muito gratificante (...) quer dizer que as discussões, os vídeos, surtiram algum efeito. Eles mesmos elaboraram sem eu pedir (...). Nossa! Foi muito gratificante (...). Depois, eles foram apresentar esse poema no seminário de diversidade da equipe multidisciplinar, eles foram muito corajosos (...). Eu perguntei e eles disseram que gostaram bastante (...). Temos que dar oportunidade para os nossos alunos mostrarem suas reflexões (...). Não achei que eles iriam aceitar ir a um evento como esse para apresentar [...]. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Na sala do 6º ano havia uma única aluna negra, que identifico aqui como Nina (nome fictício). Outros dois alunos se declararam pardos, interagiram durante as aulas com a temática e demonstraram interesse. Nina, entretanto, na primeira aula, surpreendeu pela maneira hostil de se comportar em sala. Já na primeira aula, durante toda a explanação da professora de Inglês, Nina manteve-se de costas, sentada virada para um colega de classe. Ela sussurrava:

Não estou nem aí pra essas aulas (...). (Fragmento de Áudio, aluna Nina, 29-10-2014).

E assim seguiu no segundo encontro. A professora continuava as reflexões e incentivava Nina a participar, mas nem sempre ela respondia. Em um certo momento da sequência de aulas preparada pela professora, Nina estava mais sorridente, pediu para falar em particular com a professora juntamente comigo e disse:

Estou gostando muito das aulas, professora. Me desculpe se não prestava atenção. Eu escrevi um poema sobre esse tema, posso trazer? (Fragmento de Áudio, aluna Nina, 29-10-2014).

Foi surpreendente. Nesse momento a professora percebeu a si mesma como fazendo a diferença na construção das identidades sociais de Nina. A partir desse momento, Nina acompanhava as discussões das aulas com atenção e teve seu comportamento nitidamente mudado para positivamente participativo. Esse comportamento também foi relatado por outros professores da turma, como no caso da professora de Português, por exemplo. Apesar de ter mencionado um quando falou com a professora, Nina fez dois poemas e os levou no último encontro e os recitou com a ajuda de um colega (Apêndices X e XI). Entendo, assim, que, a partir do momento em que Nina se sentiu empoderada por meio das reflexões propostas, além de estar construindo sua própria identidade social de raça de maneira positiva, conseguiu interagir com a turma de maneira valorizada pelos demais alunos da classe, assim como pela professora.

Cabe lembrar que este trabalho não tem a intenção de criticar o trabalho, nem as atividades e tampouco a postura das professoras frente aos alunos. Mesmo assim, contudo, na intenção de refletir acerca das impressões dessas duas professoras de Inglês, lembro que algumas inserções a respeito do momento de utilização do material em sala foram necessárias para conferir sentido e veracidade às reflexões. Um exemplo disso ocorreu em 6-10-2014, durante a aula da professora Antônia com o 7º Ano.

Apesar de ter frequentado a oficina de formação de professores que refletiu acerca de identidades sociais de raça e, conseqüentemente, ter tocado em assuntos como história da África e afins, em sua explanação sobre racismo, na tentativa de refletir sobre a África, a professora falou sobre o Brasil e a África como se fossem dois países. A África é, em verdade, um grande continente, com 54 países e nenhum aluno percebeu o equívoco (ou falta de conhecimento). A partir daí perguntou aos alunos se existia preconceito no Brasil. Eles responderam em coro: sim. Ela perguntou o motivo:

Eu acho que tem preconceito porque tem mais branco do que preto.
(Fragmento diário de campo, aluna do 7º.ano, 6-10-2014).

A aluna de Antônia não tinha a noção que a porcentagem de negros no Brasil, já chega a 53 por cento em dados atualizados pelo PNAD. Ela parece acreditar que o preconceito existe a partir da diferença quantitativa. A professora também não refletiu acerca desse assunto. Nesse momento, os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, fugindo da temática. Então ela acabou perdendo o controle da turma devido à indisciplina. Alguns minutos depois, conseguiu retomar as reflexões acerca de identidades sociais de raça a partir de um vídeo que abordava o racismo na TV pendrive. E continuou tentando refletir acerca dos documentos oficiais e da importância da reflexão sobre o racismo. Ou seja, mesmo com alguma reflexão realizada acerca do tema, a professora teve dificuldades em falar sobre a África e não conseguiu abordar, porque, a partir de dados e pesquisas, é sabido que existe racismo no Brasil e não uma democracia racial, como se acreditava.

Dessa maneira, é importante refletir sobre e entender o conceito de identidades sociais nos termos em o colocam Pires Santos (2004, p. 52), ou seja, como “[...] imbricado com os conceitos de interação e discurso” e como ele emerge do discurso. Assim, pontuo que as identidades sociais de raça (SANTOS, 2011) também emergem do discurso e por ele podem ser (re)construídas.

Vale ainda ressaltar, nesse espaço no qual refleti acerca da interação das professoras com os alunos, que as duas professoras seguiram todas as etapas propostas pela SD, inclusive a finalização e destinação do gênero (Apêndice XII). A professora Antônia, na última aula de utilização do seu material, propôs um mural com duas atividades realizadas durante o processo, uma são desenhos relativos à temática da aula (Apêndice XII) e a autobiografia dos alunos (esse apêndice não foi inserido, pois permitiria a identificação dos alunos).

Já a professora Gabriela, além dos mesmos murais feitos pela turma da professora Antônia, realizou uma minioficina para a confecção de bonecas Abayomi. Bonecas feitas de retalhos, com nós, sem costura ou demarcação de olho e boca. O tecido era rasgado da própria roupa, e eram tidos também como um amuleto de proteção. Proporcionavam a identificação com as demasiadas etnias africanas. Eram confeccionadas para as crianças, que estivessem nas horríveis viagens nos tumbeiros (navios que realizava o transporte de pessoas para a escravização).

Tornaram-se então, símbolo da resistência, e conhecidas como Abayomi, que em Yorubá significa encontro precioso²⁶.

Essa atividade contou com a reflexão a respeito da história que se conhece sobre esse artesanato — que envolve apenas retalhos e amarrações de tecido. Durante as reuniões que fizemos depois das aulas da professora, ela expressou o desejo de realizar algo mais lúdico, diferente no último dia do projeto. Foi então que pensamos em trabalhar com as Abayomis. Os alunos se envolveram e o projeto repercutiu pela escola também. Essa atividade não consta no Apêndice do plano de aula, pois que foi uma decisão apenas da professora Gabriela ao longo do projeto já em andamento. A professora Antônia preferiu não incluir a confecção das bonecas como finalização do projeto para não correr o risco de atrasar o término previsto para as suas aulas.

5.4 EXPECTATIVA, OBJETIVOS ALCANÇADOS E A REPERCUSSÃO NA ESCOLA

A oficina de formação de professores desta pesquisa, ao refletir sobre identidades sociais de raça, sobre multiletramentos e sobre prática docente, gerou, nas professoras colaboradoras, expectativas especiais de formação docente nessas temáticas. Informaram não ter tido oportunidades anteriores, em sua vida profissional, de refletir sobre identidades sociais de raça e que não sabiam como poderiam aplicar a Lei Federal nº 10639/2003 em aulas de LI. Elas tampouco tinham conhecimento da teoria dos multiletramentos e de que maneira todas essas discussões poderiam refletir positivamente na sua prática docente. As primeiras expectativas não foram boas, talvez pela descrença de que uma disciplina de LI pudesse oferecer muito mais do que habilidades linguísticas, assim deixando de acreditar na possibilidade da construção de identidades sociais e de empoderamento dos alunos mediante aulas de Inglês. As expectativas não eram as melhores, segundo as professoras.

²⁶Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino - Geledés <http://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/#ixzz46EOHPuyq>. Acesso em 25 de Mar de 2016.

5.4.1 Expectativa e utilização do material

Ao término da oficina de formação de professores, as professoras haviam gerado uma expectativa ao vislumbrar a utilização de um material preparado por elas nas suas aulas. A expectativa era que conseguissem, a partir desse material, atingir o objetivo proposto que foi refletir com os alunos sobre as identidades sociais de raça nas aulas de LI, discutindo a temática sem desconsiderar o ensino da língua em si.

Para aplicar não foi difícil. Depois que está elaborado, aí, na aplicação, já está tudo esquematizado (...) tanto tempo pra cada coisa (...). Então eu nunca tinha feito um curso que (...) a não ser no PDE, a gente elaborou uma sequência didática, mas (...), mas não foi assim (...), incluído uma temática esta foi direcionada mais para questões da língua mesmo. Então eu não tinha muita noção de como que iria trabalhar esse tema incluído nos conteúdos [...]. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela reflete acerca de como um material organizado pode auxiliar na prática pedagógica, ou seja, ela comprovou a expectativa inicial, segundo ela, de conseguir refletir sobre as discussões propostas na oficina de formação continuada. Assim, a SD auxiliou para que ela pudesse focar a temática das identidades sociais de raça (BALADELI, FERREIRA, 2008) a partir dos recursos de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2007; 2009; 2010; HICKS, REED, 2007; ROJO, 2009; 2012; 2013; ORLANDO, 2013). A partir da reflexão de Gabriela, concordo com Rojo (2012) que um trabalho organizado por SD pode trazer grandes contribuições para a sala de aula. Rojo (2012) discutiu a respeito de um trabalho com minicontos multimodais, apontando a vantagem de um trabalho modular. No caso de Gabriela e Antônia, elas também perceberam essa vantagem de organizar os temas de suas aulas a partir de módulos. Optaram, dessa forma, pelo gênero autobiografia, na expectativa de que esse gênero pudesse suscitar discussões em suas aulas de modo a despertar a subjetividade de seus alunos, permitindo um trabalho crítico.

Eu tenho uma boa impressão a respeito do que serão essas aulas. Eu acabei de voltar do PDE, e já estava motivada a fazer algo diferente. Agora que pude refletir sobre a temática racial tenho certeza que agregou muito para meu conhecimento profissional. (Nota diário de campo, profa. Antônia, 26-09-2014).

Primeiramente, esclareço que existem datas de nota de anotações de diário de campo que podem estar divergentes das datas de utilização do cronograma (vide quadro 4), haja vista que estive presente em vários momentos na escola a pedido das professoras para auxiliá-las em suas reflexões. Dessa forma, os fragmentos referem-se à data de anotação. No excerto anteriormente citado, a professora fala de sua motivação ao ter terminado o curso PDE. Todavia, como pesquisadora no local de trabalho de Antônia, não percebi o mesmo reconhecimento por parte da coordenação pedagógica, pois assim que a professora Antônia finalizou o PDE, deram a ela alguns minutos para que falasse de seu trabalho durante a semana pedagógica e nada mais.

Quanto à motivação, a professora Antônia sempre se mostrou motivada durante todo o trabalho, inclusive durante a oficina de formação continuada foi a que realizou o maior número de leituras propostas. Entretanto, acerca da temática proposta, entendo que seriam necessárias mais horas de estudos, estas que, com o término da oficina, puderam ser sanadas nos nossos encontros durante a utilização do material didático. Para que esse projeto pudesse acontecer dessa maneira, a pesquisa-ação/-intervenção foi a mola propulsora de todo esse trabalho, visto que proporcionou um trabalho colaborativo, integrado, monitorado do começo ao fim. Com ela ficou explicitado que diferentes recursos de multiletramentos, trabalhados criticamente e com o objetivo de contribuir para a construção das identidades sociais de raça dos alunos, poderiam redesenhar a visão de como trabalhar a LI.

Esse foi então um trabalho do qual as professoras se sentiram parte integrante e importante, isso desde o convite para fazer parte da pesquisa e depois durante a oficina de formação de professores, na qual haviam entrado na intenção de adquirir conhecimento sobre identidades de raça e com um material didático e uma prática que intencionou considerar o aluno, seus discursos e suas práticas sociais envolvidas nas discussões. Foi assim com Pires Santos (2004), que também traz, em sua tese de doutorado, contribuições de Fairclough (1992, 1995), que, segundo a pesquisadora, “[...] conceitua a linguagem como *ação* e o discurso como *prática social* [...]”. Então considero que as professoras desta pesquisa-ação/-intervenção participaram agindo mediante a sua prática docente, no contexto de sala de aula e por meio da adequação da linguagem aos objetivos propostos.

Durante os encontros — após estudo, discussões e reflexões — as participantes elaboravam narrativas em conformidade com o que pontuam Connely e

Clandinin (1990, p. 2): “[...] o estudo da narrativa [...] é o estudo sobre o modo como os humanos experienciam o mundo” e essa experiência proporcionou muitas reflexões acerca da temática estudada. Também, vale dizer, fizeram relatos reflexivos, simples e sem roteiros prévios, para registrar suas impressões de cada dia de curso. Ainda durante o processo da oficina, as professoras Gabriela e Antônia acabaram aceitando o convite para participar da pesquisa toda. Dessa forma, todos os dados gerados trazidos para este trabalho são dessas duas professoras de LI.

Sim, superou minhas expectativas, pois participei de muitos outros cursos de formação que focavam mais na teoria, e esta oficina contribuiu com teoria e prática, onde a aprendizagem adquirida irá me ajudar com outros temas a serem desenvolvidos em sala. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Essas impressões da professora Gabriela acerca da oficina foram gravadas já no final da utilização do material em sua sala de aula, mas demonstram o sentimento de satisfação pela oportunidade de refletir sobre a própria prática. Ela ainda informou o que pretendia:

[...] aprofundar mais sobre o tema da oficina para dar continuidade com o trabalho em sala e desenvolver outros trabalhos tendo como modelo a sequência didática elaborada. [...] somente gostaria que tivesse outras oficinas como essa e que professores das diferentes áreas pudessem participar para a realização de uma proposta interdisciplinar sobre o tema. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Considerando os fragmentos mencionados, é possível perceber que, apesar das considerações positivas a respeito de participar de uma oficina de formação docente continuada que tratou da temática das identidades sociais de raça e da prática pedagógica sob o viés dos multiletramentos, a insegurança de levar essa temática para a sala de aula de LI permanecia. Desse modo, sobre sua expectativa a respeito da utilização do material elaborado durante a oficina de formação continuada, a professora Gabriela deixou claro que tinha dúvidas sobre o sucesso da utilização desse material em sua sala de aula, isso devido a outras anteriores experiências temáticas malsucedidas:

As expectativas não eram muito boas. Eu achava que os alunos já de início iriam rejeitar a temática (...). Então não acreditava muito que pudesse surtir algum efeito (...). Eu achava estranho chegar e trabalhar essa temática em sala de aula, não sei se é porque eu nunca trabalhei (...). Eu ficava pensando: Meu Deus (...) na sala de aula como será que os alunos irão receber (...). Eu achava que (...). Outros momentos já trabalhei com outros temas, mas não surtiu efeito (...). Então eu achei que dessa vez seria da mesma maneira (...) trabalhar com essa temática (...), mas agora eu, analisando (...), talvez os outros temas que eu trabalhei não foi bem elaborado (...). Não foi feito nesses moldes de sequência didática. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Essa discussão da temática como limitação esteve presente nos discursos de Gabriela, tanto do conhecimento teórico, quanto da insegurança de levar para a sala de aula um tema considerado um tabu (FERREIRA, 2004; CAVALLEIRO, 2005) e que pudesse causar a indisciplina e a perda do controle na sala de aula, tirando o foco do ensino da LI. Entendo que, especialmente no ensino de LI, os professores devem ser instrumentalizados para serem capazes de levar reflexões sobre raça de maneira segura e crítica para suas aulas. A discussão acerca dessa temática no ensino de LI, segundo Kubota (2009), é necessária para que os professores compreendam como os discursos de raça e racismo são reproduzidos e perpetuados por diversas maneiras dentro do contexto escolar. Dessa forma, essas discussões devem estar presentes no material didático, no uso das tecnologias e no currículo escolar (KUBOTA, 2009).

Eu esperava que eles me devolvessem em tempo hábil, que eu conseguisse dar continuidade com a próxima aula, que eu conseguisse começar e terminar (...). (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Ou seja, a preocupação inicial era com a aquisição das habilidades em LI. Se ela conseguisse aplicar todo o conteúdo proposto, faltava um entendimento a respeito, no sentido de que a língua inglesa, principalmente na escola pública, também tem o objetivo de formar o cidadão. Além disso, essa pesquisa também proporcionou que as professoras fizessem reflexões e realizassem discussões sem deixar de lado o ensino da língua propriamente dito. Mesmo focando o trabalho no assunto das identidades sociais de raça dos alunos, por meio dos multiletramentos, o ensino da língua inglesa foi até otimizado. Então compartilho com Ferreira (2004, p. 2) a ideia de que, se os professores, tanto de LI – tomados como foco desta pesquisa – quanto os de qualquer outra disciplina, não forem preparados para o

trabalho com as questões das identidades sociais de raça, tampouco conseguirão realizar um trabalho adequado em sala de aula.

5.4.2 Objetivos alcançados

As barreiras cotidianas que os professores enfrentam no ambiente escolar (turmas superlotadas, baixos salários, carga horária sobrecarregada, etc.) também podem ter influenciado na expectativa inicial negativa das professoras em relação à utilização do material desenvolvido durante a oficina de formação de professores. Ferreira (2004, p. 2), em um *workshop* desenvolvido com professores negros e brancos, também pontuou que essas barreiras no ambiente escolar dificultavam, inclusive, a visão ou a percepção, por parte dos professores, de questões raciais. Ferreira (2004, p. 2) ainda traz, em seu trabalho, a informação de que os professores de LI que participaram do referido *workshop* se tornaram mais confiantes em relação ao trabalho com o tema de raça /etnia, fato que foi percebido por meio da observação dos materiais didáticos produzindo durante o curso. No caso desta pesquisa, não houve nenhum/a professor/a negro/a inscrito/a na formação continuada oferecida, mesmo aberta também para professores de Língua Portuguesa.

No primeiro dia da utilização do material em sala, já nos primeiros questionamentos, os alunos interagiram e disseram às professoras que a lembrança de personagens negros nos LDs que utilizam traz sempre o negro como escravo, acorrentado, preso dentro do navio ou cortando cana.

No livro de Inglês eu não prestei atenção, mas no livro de História, lembro de pessoas negras cortando cana, ou vindo em um navio, acorrentado. Só isso (...). (Nota do Diário de Campo, aluna Sara, 29-10-2014).

No princípio das aulas, as professoras levantaram questionamentos a respeito das impressões de seus alunos acerca das identidades sociais de raça, de um modo geral, nos materiais de ensino que utilizavam. As respostas confirmaram as suposições das professoras sobre a ausência da representação negra nos materiais de ensino (SILVA, 2003). Assim, perceberam a mudança no rumo das discussões a partir do momento em que começaram a utilizar um material que objetivou refletir

sobre as identidades sociais de raça. Assim, foi notória a mudança esperada pela utilização de um material feito por elas mesmas e com a temática das identidades sociais de raça. Isso é possível perceber à medida que as discussões, as leituras e as reflexões a partir dos recursos de multiletramentos vão transcorrendo, tudo a partir de textos, de imagens e de vídeos, até o final da utilização do material de ensino em sala. Quanto aos objetivos alcançados, durante a entrevista questionei a respeito das impressões acerca da utilização do material que elas prepararam. Então a professora Antônia comenta na entrevista:

Eu acho que consegui, sim. Eles me entregaram tudo em tempo hábil. A maioria fez, participou e entendeu o que estava proposto no material. Colaram as atividades nos cadernos. A turma estava querendo colaborar. Eu fiquei satisfeita com a aplicação do material (...). (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A professora Antônia tinha uma preocupação evidente, que era conseguir realizar todas as atividades propostas aos alunos e receber as atividades escritas no tempo planejado. Ela estava animada com a utilização do material de ensino. Todavia, não queria passar do tempo planejado para a sequência de atividades para que pudesse cumprir a proposta de conteúdo exigida pela escola até o fim do ano. Com relação à resposta da turma em favor da temática racial, a professora mostrou-se satisfeita.

Foi alcançado. A única coisa que, talvez, por eles estarem no 6º ano e precisarem de mais vocabulário, acho que preciso trabalhar mais a autobiografia (...) mas com relação à temática, foi, sim. Para discutir, refletir, os objetivos foram alcançados, sim. Teve comentários, teve participação de alguns alunos. Eles participaram na produção das atividades e também pelos comentários de outros professores, que perceberam mudanças na sala de aula. Perceberam também comentários referentes às aulas de Língua Inglesa. Inclusive mudança de comportamento. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A mudança de comportamento foi algo que animou as professoras, pois elas perceberam que, por meio de sua prática pedagógica, agora dinamizada pela utilização de recursos de multiletramentos, poderiam conseguir muito mais do que ensinar a língua inglesa. Poderiam organizar e conduzir suas aulas aproveitando melhor o tempo e de forma a conseguir contribuir para a criticidade de seus alunos. Perceberam também que existe uma relação de poder entre aluno e professor

também em sala de aula. Utilizo as palavras do teórico da ACD, Van Dijk, para esclarecer que:

Uma noção central na maioria dos trabalhos críticos sobre o discurso é a de poder e, mais especificamente, de *poder social* de grupos ou instituições. Sintetizando uma complexa análise filosófica e social, definiremos poder social em termos de *controle*. Dessa maneira, os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e as mentes dos (membros de) outros grupos. Essa habilidade pressupõe a existência de uma *base de poder* que permita um acesso privilegiado a recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o *status*, a fama, o conhecimento, a informação, a “cultura” ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso. (VAN DIJK, 2012, p. 117).

Essa discussão sobre o poder e sobre o abuso de poder é necessária em razão de que este último, por questões sociais, culturais e históricas, pode ser naturalizado. E esse poder, segundo Van Dijk (2012, p. 117), para o professor, pode estar relacionado ao conhecimento que possui e à própria autoridade exercida em sala de aula. Desta forma, essa reflexão se torna importante mais ainda ao acrescentar, nesta tese, que é missão do professor de LI também essa de desnaturalizar conceitos que levam a uma negatização das identidades sociais de raça pelos alunos.

Antes da aplicação da sequência didática eu tinha bem mais problemas com eles (...) de eles ficarem brigando (...) até outros professores comentam comigo que eles estavam se xingando demais (...) dava sempre confusão... Davam apelidos um pro outro e até agora não ouvi mais professores comentar sobre isso (...) Inclusive na aula de hoje (...) percebi que deu pra trabalhar bem mais tranquilo com eles (...). (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Acredito que foi bem além do que eu esperava (...) Como eu comentei, que eu não esperava que eles fossem aceitar bem a temática e que eu pudesse ter participação nas aulas (...). Lógico que cem por cento a gente não consegue, mas (...) a partir das discussões lá na oficina (...), por exemplo, da temática, eu não tinha leitura (...). O que eu tive foi nesse curso (...) contribui para o trabalho prático em sala de aula. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Não apenas uma mudança de prática foi percebida, mas professoras mais animadas e seguras no seu ambiente de trabalho, tentando deixar de lado o medo de trabalhar com uma temática que poderia gerar polêmica, fazendo com que seus alunos refletissem por meio de recursos de multiletramentos, como vídeos, textos e

discussões em sala. Esses dados demonstram a importância da reflexão sobre a própria prática docente. Nesse sentido, Borba e Aragão (2009, p. 7) tiveram conclusões similares, apontando para a necessidade de que o professor busque entendimento sobre as novas teorias educacionais. Os autores concluem que as discussões sobre os multiletramentos podem implicar alterações positivas na prática do professor de LI. Assim, nesta pesquisa, que se utilizou da pesquisa-ação-intervenção para acompanhar todo esse processo de reflexão, discussão, análise, elaboração e utilização de material que refletiu acerca de identidades sociais de raça, foi possível constatar que as reflexões críticas, o foco no aluno e o contexto em que está inserido, o contexto escolar, tudo associado aos multiletramentos, puderam contribuir de maneira positiva para a prática pedagógica das professoras de LI no que compete às reflexões sobre identidades sociais de raça nas aulas de LI. É possível perceber essas questões pela fala da professora na entrevista:

Mas (...). Eu me sinto bem motivada. Agora eu fico mais atenta em relação ao tema e acredito que, daqui pra frente, se for trabalhar novamente, será com outro olhar (...) crítico. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Cada experiência que a gente passa, vai melhorando depois (...) Foi bom pra eles se conhecerem a si mesmos, pra valorizar a sua cultura, a origem também, pra respeitar o outro. Achei que foi bem amarrado o tema ao conteúdo [...]. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Por meio da análise dos dados trazidos, coloco que as oficinas de formação docente continuada tanto podem contribuir para preencher as possíveis lacunas teóricas que os professores possam ter, bem como podem dar subsídios para que os professores possam dinamizar a sua prática pedagógica. Outras pesquisas anteriores já anunciavam tais resultados. São, por exemplo, as pesquisas de Camargo (2012, p. 14), que, em sua dissertação de mestrado, pontua a necessidade de atividades de formação docente continuadas para lidar com as situações de preconceito e de racismo dentro da escola. Também a dissertação de Teles (2010, p. 154) anuncia isso.

Ela reflete sobre a percepção de uma professora de educação infantil a respeito da representação de crianças negras na escola e entendeu, assim como eu agora, que há a necessidade da formação específica voltada para o tema da igualdade racial. Mello (2009, p. 6), em sua dissertação de mestrado, também

mostra duas pesquisas-ação voltadas para a temática racial, uma pesquisa desenvolvida no Ensino Básico e a outra no Ensino Superior. Ela conclui que as duas instituições têm condições de desenvolver estratégias para combater o racismo e o preconceito. Da mesma maneira, corroboro essas pesquisas no sentido de entender a necessidade de um trabalho de formação docente continuada voltada para discutir as identidades sociais de raça, principalmente em aulas de LI, conforme a proposta desta tese.

5.4.3 A repercussão na escola

Quando a oficina de formação continuada estava em processo, os dados já estavam sendo gerados, pois eu estava observando, registrando informações no diário de campo, obtendo relatos reflexivos colhidos a cada encontro, autobiografias, acompanhando também as aulas nas quais as duas professoras convidadas utilizaram o material didático que prepararam. Ocorreu que, para além de observar as aulas em que as professoras aplicaram todas as etapas de uma SD sobre a temática das identidades sociais de raça, o que obtive foi a oportunidade de presenciar mais do que um bom trabalho direcionado e planejado. Observei, nessas aulas, uma mudança de postura e de prática profissional, uma grande dedicação por parte das duas professoras colaboradoras em refletir o tema proposto no material de LI, mudança comportamental de alunos considerados “alunos-problema”, e reconhecimento por parte da direção da escola. Dessa maneira, considerei pertinente abrir mais uma subseção temática, subseção na qual trago algo sobre essa repercussão a que me refiro.

Segundo as professoras e a direção da escola, pela primeira vez havia sido realizado um trabalho direcionado para as questões de identidades sociais de raça na escola. Foi, pois, um trabalho de reflexão e de aplicação realizado a partir de uma oficina de formação continuada, com acompanhamento até a utilização em sala do material elaborado. As professoras se surpreenderam quando perceberam que as reflexões que realizavam em sala, de certa forma, surtiram efeitos positivos na escola como um todo:

E teve professora de Português que me contou que a coordenadora pedagógica falou: —Será que eles aprenderam o que eles viram? Veio me perguntar se eu achava que eles estavam tendo uma boa aprendizagem (...). Daí eu falei que sim. Até a professora de Português disse que percebeu que eles aprenderam porque eles comentaram com ela o que tinha feito em sala de aula. A partir dessas reflexões, nós combinamos que, a partir de agora, iremos trabalhar de forma interdisciplinar com a professora de Português a partir do próximo ano. (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A utilização de uma sequência de aulas diferenciada pareceu, então, motivar os alunos, a partir de recursos de multiletramentos como vídeos e imagens, a participarem mais ativamente. Esse fato incentivou as professoras, que foram se apropriando das teorias lidas e das discussões realizadas durante a oficina de formação docente continuada, e intercalando momentos de reflexões com os alunos, intercalando esses momentos com as atividades propostas, ou mesmo durante essas atividades em sala. A época do material didático temático que elas elaboraram nas salas de aula coincidiu com o mês de novembro, mês em que se comemora o Dia Internacional da Consciência Negra. Mesmo assim, na semana do dia 20 de novembro a escola não teve aula, pois os alunos estavam em época de jogos escolares. Dessa maneira, a coordenação interessou-se pelas reflexões e convidou uma das professoras para que compartilhasse sua experiência (na oficina e na aplicação do material em sala de aula) no seminário da equipe multidisciplinar, cuja temática abordaria a temática étnico-racial. Sobre isso, assim relata a professora Antônia:

Então eu acredito que foi boa a experiência, foi ótima, agradável e tivemos sucesso ao aplicar o tema proposto. No final vi que a coordenação da escola se interessou, queriam que a professora Gabriela falasse no dia do seminário da equipe multidisciplinar (...) mas ela não pode ir (...). (Fragmento de Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

A professora Antônia, ao longo das reflexões do trabalho mostra-se otimista e acredita ter atingido seus objetivos ao levar reflexões acerca de identidades sociais de raça para suas aulas de LI. Entendo que essas reflexões devem estar presentes no ambiente escolar dentro das disciplinas, e é possível que estejam, com professores instrumentalizados para tal (BRASIL, 2004), contudo concordo que a escola, a partir de sua equipe pedagógica, também deve estar envolvida no processo (FERREIRA, 2004), auxiliando e valorizando o professor. Entretanto, enquanto participante ativa desta pesquisa, não posso deixar de notar que a

pedagoga da escola convidou apenas Gabriela para ter uma fala no evento da equipe multidisciplinar. Poderia ter convidado as duas para falar de suas experiências de estarem inserindo a temática racial em suas aulas e compartilhar seus conhecimentos com os colegas professores, mostrando que é possível inserir essa temática sem perder o objetivo de ensinar uma língua estrangeira.

Agora as pedagogas estão fazendo reunião por disciplina pra perguntar como essa temática é trazida nos livros e daí, na reunião que ela fez com as disciplinas de Inglês e Português, a pedagoga pediu para eu e a professora Antônia falarmos sobre a experiência que nós tivemos nessa oficina e com a aplicação da SD, para estar trabalhando no ano que vem. Ela perguntou o que a gente achou e o que surtiu de mudança após trabalhar essa SD. Aí nós falamos como foi trabalhar a SD. Essa reunião foi primeiro pra ver os livros, como que esse conteúdo está sendo abordado e o que traz. Eu vi que no 6º ano não tem muita coisa... Ela perguntou pra gente que conteúdos a gente pode incluir para trabalhar essa temática. (Fragmento de Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Quando a coordenadora pedagógica fez o convite para que a professora Gabriela realizasse uma fala no seminário da equipe multidisciplinar, que tratava a respeito da temática étnico-racial, a professora, por estar atuando também no CEEBJA, não pôde aceitar o convite, mas sugeriu que seus alunos fossem. A coordenadora, em um primeiro momento, relutou, mas concordou que ela chamasse os alunos. Eles foram animados ao encontro da coordenadora pedagógica com o poema em mãos, ensaiaram e foram se apresentar no dia combinado. Os alunos sentiram-se felizes, valorizados, e isso deu motivação para que quisessem mostrar seu interesse pela temática das identidades sociais de raça e compartilhar o que estavam refletindo em sala com a professora Gabriela.

A partir disso, as professoras passaram a compreender a importância de atividades de formação docente continuadas e que tratem dessa temática das identidades sociais de raça (MOORE, 2010; e FERREIRA, FERREIRA, 2015). Assim, aproveito para responder à pergunta de pesquisa número 2: —Que percepções as professoras têm da temática das identidades sociais de raça e da própria prática pedagógica a partir da oficina de formação continuada acerca desse assunto e mediante o uso de recursos de multiletramentos? Entendo que as professoras viram a oficina como positiva e afirmaram que contribuiu, sim, para as suas práticas docentes. Em sala de aula, viram seus objetivos sendo construídos e reconstruídos a cada etapa aplicada, isso ao mesmo passo em que, nesta pesquisa-

ação/-intervenção, conversávamos, após cada aula, a respeito de sua condução e resultados, das atividades e das reflexões geradas.

As professoras se surpreenderam com a própria capacidade de reflexão e de aplicação de teorias de identidades sociais de raça e de multiletramentos em suas aulas, o que colaborou para o resgate da sua autoestima enquanto docentes. Esse fato também colaborou para que elas seguissem dentro do objetivo de refletir acerca das identidades de raça dentro de suas aulas de LI, valorizando seus alunos, considerando o contexto social no qual estavam inseridos (COPE, KALANTZIS, 2000). Esse trabalho mais reflexivo surtiu resultado e extrapolou de certa maneira o ambiente de sala de aula, gerando curiosidade, haja vista que a professora Gabriela foi convidada a participar do seminário da equipe multidisciplinar, no qual dois alunos do 6º ano apresentaram um poema, feito por eles durante a utilização do material didático pela professora Gabriela.

Perceberam também mudança de comportamento da turma como um todo, mudança essa comentada por professores de outras disciplinas. Ou seja, segundo as professoras de Inglês, os objetivos quanto à reflexão da temática foram atingidos, não deixando o ensino da língua inglesa aquém do que esperavam. Dessa forma, considero também de suma importância a divulgação desses dados, apresentando-os como exemplos de experiências bem-sucedidas, para que outros professores de línguas possam ser inspirados e instrumentalizados para o trabalho com identidades sociais de raça em sala de aula com o auxílio da teoria dos multiletramentos.

5.4.4 Repercussão para além das quatro paredes

Outra discussão que cabe neste momento que falo das repercussões geradas a partir das aulas na própria escola se relaciona à equipe pedagógica da escola, mas especificamente a uma das pedagogas. Por diversas vezes ela me perguntou se as professoras conseguiriam trabalhar com essa temática em sala de aula e sempre parecia cética quanto ao assunto. Na realidade, não parecia acreditar na capacidade pedagógica das duas professoras, principalmente na da professora Antônia. É sabido que as professoras de Inglês não tinham ainda refletido a respeito de identidades sociais de raça e dos multiletramentos e talvez essa condição tenha deixado a pedagoga um tanto quanto descrente do trabalho que estava sendo

realizado. Ferreira (2004, p. 155) também coloca a dificuldade da implementação de uma prática pedagógica antirracista e reitera que, em sua pesquisa, os principais entraves relatados pelos professores foram: condições de trabalho que não contribuíam para as reflexões, sobrecarga de trabalho, além da falta de domínio sobre o assunto e a falta de apoio pedagógico.

Minha pesquisa vai ao encontro dos resultados de Ferreira (2004) quando fala dessas dificuldades de se trabalhar a temática na sala de aula e quais as razões para que isso não aconteça. Ainda, a respeito da falta de apoio pedagógico, tive um exemplo que não foi exatamente uma falta de apoio com a pesquisa, pois fui muito bem recebida e de nenhuma forma cerceada durante o acompanhamento que fiz com as professoras durante a utilização do material, mas com as próprias professoras de Inglês. Entretanto, as frequentes perguntas a respeito das professoras, e se elas dariam conta me despertou um sentimento de descrença por parte da profissional.

Quanto eu estava finalizando as atividades com as professoras na escola, aguardava na sala dos professores para entrar na sala. A pedagoga pediu que chamasse a aluna Nina e o seu colega, que, juntamente com ela, recitou os poemas na sala de aula da professora Gabriela. A intenção era convidar para participar do evento da equipe multidisciplinar por sugestão da própria Gabriela. Quando Nina mostrou os poemas (Apêndices X e XI), a pedagoga colocou seus óculos, leu-os atentamente, e disse:

Isso está errado! Não se usa essa palavra 'raça' mais, vamos pensar em outra coisa pra colocar aqui! (Fragmento de diário de campo, pedagoga da escola, 27-10-2014).

E riscou o poema de Nina. A menina simplesmente acatou e disse que faria isso. Não acompanhei os encontros da pedagoga e Nina para saber como mudaram o poema para que ele pudesse ser recitado no evento da equipe multidisciplinar. A pedagoga havia convidado a professora Gabriela para ir ao evento juntamente com os alunos. Ela, porém, não poderia ir, pois teria aula à noite do CEBJA, onde também lecionava. Não convidou a professora Antônia, por achar que ela não seria capaz de falar sobre a temática no encontro da equipe. Mesmo que essa professora, como muitas colegas dela, tivesse dificuldades teóricas e práticas a respeito da

temática, ocorria, porém, que ela buscava estudar e relacionar a teoria com a prática e, mesmo com limitações, conseguia suscitar reflexões em sala de aula.

Assim, portanto, a partir das discussões de Ferreira (2004), que aponta a necessidade de que tanto professores quanto a equipe pedagógica tenham conhecimento a respeito da temática de raça e etnia, e a conduta da pedagoga, percebi a necessidade da preparação teórica não apenas das professoras, mas da equipe pedagógica da escola como um todo. A pedagoga fazia parte da equipe multidisciplinar dessa escola, portanto já tinha algumas leituras a respeito da temática. Mas entendo que ela tomou raça em seu sentido biológico, não compreendeu o conceito de raça como sócio- e historicamente (FERREIRA, 2004; 2006; 2009; FERREIRA, 2011; FERREIRA, FERREIRA, 2015; GOMES, 2003) construído, como tenho reiterado ao longo deste trabalho.

Um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum. [...] o termo também foi usado na literatura para designar descendentes de uma mesma figura ancestral ou como sinônimo para nação persiste até hoje, embora pareça arcaica. Desde o século XIX a palavra foi usada em vários outros sentidos. É importante ressaltar essas mudanças porque há uma suposição de que a palavra só pode ser usada de uma única maneira cientificamente válida. As diversidades físicas atraem a atenção das pessoas tão prontamente que elas não percebem que a validade de raça como conceito depende de seu emprego numa explicação. De acordo com esse ponto de vista, a questão principal não é o que vem a ser a “raça”, mas o modo como o termo é empregado. (CASHMORE, 2000, p. 447).

Entendo que a reflexão de Cashmore (2000) liga-se ao que aponto a respeito da utilização da palavra “raça”, como um construto social e histórico. Quando o pesquisador fala a respeito das mudanças do uso da palavra, também fala a respeito da compreensão popular, que, muitas vezes, remete ao sentido biológico do termo, o que traz a voz de um senso comum de um único significado “correto” — ao qual a que a pedagoga mencionada parecia estar ligada ainda.

Nesse momento trago os principais apontamentos sobre as duas professoras. São os apontamentos que me permitam responder à segunda pergunta de pesquisa: —Que percepções cada professora teve sobre a temática das identidades sociais de raça e sobre a própria prática pedagógica a partir de uma oficina de formação docente continuada sobre identidades sociais de raça através de recursos de multiletramentos? As reflexões referem-se ao momento de utilização do material de

ensino, considerando a participação na oficina de formação continuada. Primeiramente, algumas considerações a respeito das impressões de Antônia durante o Capítulo 5 e, na sequência, de Gabriela.

A partir da temática geral do Capítulo 5, que trata sobre as percepções das professoras de LI no contexto de utilização, trago alguns apontamentos a fim de discutir as principais impressões acerca da importância da reflexão sobre a própria prática, esta mediada por recursos de multiletramentos. Isso inclui interações com os alunos e com a equipe pedagógica da escola. Início retomando os principais apontamentos da professora Antônia e, posteriormente, da professora Gabriela:

Professora Antônia:

(i) *Percepção da utilização do material e dos multiletramentos:* A professora Antônia aprovou a utilização de um material temático a partir de recursos de multiletramentos em suas aulas. Apesar do receio quanto à indisciplina dos alunos, acredita que conseguiu dar conta das reflexões e utilizar os recursos de multiletramentos.

(ii) *Interações em sala de aula:* A professora Antônia viu as interações com os alunos, apesar da agitação da turma, de modo positivo. Acredita que eles participaram ativamente das discussões acerca de identidades sociais de raça. Entretanto, durante os momentos de reflexão realizados após as utilizações do material de ensino, Antônia não procurou rever sua prática, pois, segundo ela, tudo estava como planejado na SD.

(iii) *Preocupação com a criticidade:* Disse estar preocupada com um trabalho crítico em suas aulas e que, antes de participar da oficina, ela trabalhava os conteúdos de maneira mecânica, focando apenas nas habilidades do ensino de línguas. E, realmente, essa professora teve um pouco mais de dificuldade durante a oficina ao elaborar o material, pois, ao pensar criticamente sobre as atividades, ela acaba recaindo na valorização do trabalho com as habilidades. Durante as aulas, mesmo com os recursos de multiletramentos, ela preferia muitas vezes utilizar o quadro negro. Entendo que seria necessário um curso de maior duração em conjunto com reflexões mais contínuas acerca da temática para que a professora pudesse se apropriar, de maneira mais satisfatória, das temáticas em questão, conferindo, assim, mais criticidade. É importante, no entanto, considerar que Antônia

fez sua graduação há vários anos. Então, provavelmente, fez parte de um ensino mais tradicional, tipo de ensino que ela tende a reproduzir de certa forma. Essa questão, mais o curto período de reflexões, justificam essa limitação, contudo entendo que a professora conseguiu atingir o objetivo de preparar um material temático e utilizá-lo — o que, dentro das limitações, aconteceu adequadamente.

(iv) *A respeito do material didático e o cuidado em escolher o que levar para a sala de aula:* A professora se preocupou em escolher atividades que não causassem muita polêmica, pois geralmente acontecem polêmicas nas discussões sobre a temática racial.

(v) *A influência da prática do professor na construção das identidades sociais de raça dos alunos:* A professora Antônia, ao longo do processo, disse entender que sua prática é importante para que os alunos se sintam valorizados.

(vi) *A respeito das expectativas e objetivos:* Segundo a professora Antônia, sua expectativa em relação ao sucesso da utilização do material era certa, haja vista que se sentia motivada por ter realizado o PDE. Apesar de alguma dificuldade para a condução da temática, conseguiu atingir o objetivo de utilizar um material temático preparado e pensado por ela e por sua colega Gabriela.

(vii) *A repercussão na escola:* A professora Antônia entendeu que suas aulas estavam incidindo positivamente para a construção de conhecimentos dos alunos quando percebeu o interesse da coordenação pedagógica em convidar Gabriela para ter uma fala no evento da equipe multidisciplinar que estava por vir.

Professora Gabriela:

(i) *Percepção da utilização do material e dos multiletramentos:* A professora Gabriela disse ter ficado satisfeita com a experiência de preparar um material temático e que os recursos de letramento foram um atrativo a mais. E, assim como a professora Antônia, atribuiu algumas limitações durante a aula ao comportamento agitado dos alunos.

(ii) *Interações em sala de aula:* A professora Gabriela, durante as aulas, percebeu que os recursos de multiletramentos auxiliaram para uma aula mais interativa, resultando numa participação maior do que geralmente ela tinha em suas aulas. Ainda, a cada etapa refletia acerca de sua prática em sala e como poderia melhorá-la para a aula seguinte.

(iii) *Preocupação com a criticidade:* A professora Gabriela também se preocupou em possibilitar reflexões críticas para seus alunos de LI. Isso fez com que ela conseguisse repensar sua prática constantemente, procurando refletir a cada encontro sobre o que poderia melhorar.

(iv) *A respeito do material didático e do cuidado para escolher o que levar para a sala de aula:* A professora Gabriela entendeu que o livro didático, por si só, não dá conta de trabalhar as questões raciais de uma maneira mais crítica e disse que se sente apta a otimizar o LD quando for necessário. Ela afirmou que também intenciona levar essa prática para outras turmas, tomando esse trabalho contínuo e já inserido definitivamente em suas aulas de LI. Disse que, a partir dessa experiência, ela irá sempre relacionar as temáticas sociais em suas aulas.

(v) *A influência da prática do professor na construção das identidades sociais de raça dos alunos:* A professora Gabriela, a partir das reflexões, tentou contribuir para uma construção positiva das identidades sociais de raça. E sentiu-se satisfeita com o trabalho, haja vista o acontecimento relatado anteriormente acerca da mudança de comportamento da aluna Nina.

(vi) *A respeito das expectativas e objetivos:* A professora Gabriela sentia-se mais insegura em relação à falta de conhecimento sobre a temática racial, entretanto dedicou-se para melhorar as reflexões acerca dessa temática, principalmente durante os encontros pós-utilização do material didático e entendeu que obteve resultado satisfatório em refletir sobre identidades sociais de raça em suas aulas de LI.

(vii) *A repercussão na escola:* Gabriela também percebeu essa repercussão do seu trabalho. Percebeu isso em especial quando participou de reunião com a pedagoga da escola, além de ter sido informada por professores de outras disciplinas que perceberam uma mudança de comportamento e na interação significativos em sua sala depois do início do projeto de utilização do material de ensino sobre identidades sociais de raça.

A partir de tais apontamentos referentes às duas docentes colaboradoras desta pesquisa, de maneira mais geral, é possível perceber que as percepções delas foram positivas quanto à sua prática pedagógica, ao desenvolvimento das reflexões acerca da temática racial, à interação dos alunos e aos objetivos atingidos de maneira satisfatória.

Entretanto, compreendo que a professora Antônia, do 7º ano, nessa fase, teve mais limitações teóricas e práticas do que a professora Gabriela, contudo, nos momentos de reunião após cada etapa da utilização do material de ensino em sua sala, ela não observou a necessidade de mudar a prática que estava tendo, ou seja, pode ter faltado criticidade para perceber que a reflexão sobre a própria prática deve ser contínua e realizada a cada aula. Já a professora Gabriela, do 6º ano, também teve limitações teóricas e práticas, limitações que ela foi percebendo durante as reflexões em sala. Todavia, a cada encontro depois da utilização do material de ensino temático, ela procurava refletir sobre os pontos positivos e negativos da aula, tentando melhorá-los para a aula seguinte. No próximo capítulo, mais algumas percepções referentes à utilização dos multiletramentos e da sua contribuição para o trabalho com identidades sociais de raça. Respondendo assim, a terceira e última pergunta de pesquisa.

6 MULTILETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

Neste capítulo intentei responder à terceira e última pergunta de pesquisa: —Quais as percepções das professoras de LI a respeito de como os multiletramentos podem contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de LI? A partir desse questionamento, aponte discussões que envolveram a utilização da teoria dos multiletramentos em sala de aula de Língua Inglesa, principalmente no que essas discussões puderam contribuir para as reflexões a respeito de identidades sociais de raça em sala de aula de LI.

Para ratificar as discussões a respeito da pedagogia dos multiletramentos e das identidades sociais de raça associadas às reflexões neste trabalho, retomo neste momento que a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de uma preocupação a respeito do ensino mais apropriado para a atualidade. Trata-se de uma preocupação com uma educação que prepare o aluno com as habilidades necessárias para que tenha uma mobilidade social mais efetiva e que, tanto dentro da escola como fora dela, seja capaz de analisar as situações de maneira crítica (COPE, KALANTZIS, 2000).

Rojo (2012) reflete sobre essa teoria a partir de uma revisão do NLG (New London Group) apontando alguns princípios que a pedagogia dos multiletramentos propõem, entre eles: (i) que o sujeito se torne um usuário funcional com competência técnica e prática; (ii) criador de sentidos, entendendo como diferentes tipos de textos e tecnologias operam; (iii) um analista crítico, tudo o que é estudado é fruto da seleção prévia; e, ainda, (iv) transformador, usando o que foi aprendido de novos modos. Entendo que esses princípios mencionados pela pesquisadora estão relacionados ao trabalho com a oficina de formação continuada, ao passo que contou com textos e recursos outros de multiletramentos e que visou proporcionar que as reflexões propostas fossem efetivamente colocadas em prática. Dessa forma, relaciono a reflexão de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012) com o interesse deste trabalho que foi refletir sobre as identidades sociais de raça em sala de aula, isso a partir de uma seleção prévia, visando a uma prática crítica e transformadora.

O NLG, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 25), desenvolveu uma teoria na qual conceberam seis elementos relevantes de *design* (conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos) inseridos em um processo de significação: linguístico, áudio, visual, gestual, de ordem, multimodal. Esse conceito prima por um

professor que pense um ensino como transformador na vida social do aluno, um ensino como motivador e um ensino que não homogeneize sua turma (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 49). Ou ainda, segundo esse mesmo conceito, ao mesmo tempo em que temos os padrões “convencionados” para o ensino e, no caso deste trabalho, o ensino de Li, podemos, de maneira ativa, redesenhar o significado dessas aulas a partir do que já possuímos, inovando conteúdos, imagens, textos, etc. (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 25). Com base nesses elementos, o NLG preocupou-se em “o que” e em “como” pensar o processo de ensino-aprendizagem na atualidade.

A partir dessas reflexões, o grupo considerou quatro componentes importantes dessa teoria, componentes os quais procuro trabalhar a partir dos discursos das duas professoras de Inglês, especialmente nos itens 6.1.1, 6.1.2 e 6.1.3: *available design, designing, redesigned*, ao passo que trazem os professores como motivadores para que os alunos alcancem habilidades necessárias para transitar nos contextos sociais da modernidade inseridos em um processo crítico, contínuo e transformador de fazer sentido e diferença na vida social e prática do aluno (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 49).

Na seção seguinte trago algumas reflexões a respeito do entendimento das professoras a respeito da teoria dos multiletramentos e, posteriormente, intentei desenvolver os conceitos os componentes do *design* (COPE, KALANTZIS, 2000) e, posteriormente, refleti um pouco mais a respeito de lacunas deste trabalho para pensar em sugestões de pesquisas futuras, e as conclusões deste trabalho.

Pensei a proposta de *design* da pedagogia dos multiletramentos uma pedagogia para um ensino transformador, ensino que considere o contexto social do aluno e contribua para que ele possa transitar de forma crítica pelos espaços sociais e escolares. Intentei desenvolver, a partir daqui, os conceitos de *available design, designing, redesigned*. A tentativa é associar isso com a utilização dos materiais didáticos das professoras de Inglês em sala de aula, mostrando como se deu o processo da aplicação dos recursos de multiletramentos e a reflexão conjunta com os alunos, a reflexão dos alunos a respeito da temática proposta, sobre a própria prática em sala de aula e a reflexão sobre como melhorá-la durante os encontros com a pesquisadora depois de cada etapa de utilização do material e, por fim, a possível contribuição para a capacidade crítica dos alunos na reflexão sobre

identidades sociais de raça e a transformação da dinâmica teórico-prática das professoras.

6.1 IMPRESSÕES SOBRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Nessa seção trouxe algumas reflexões a respeito do entendimento da teoria dos multiletramentos por parte das professoras de Inglês como relatado nos itens 4.3.2 e 4.3.2.1. Relembro também que as duas professoras de Inglês tiveram suas limitações teóricas e práticas desde o início da oficina por tratar-se de discussões novas para elas: a pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de uma teoria que não se restringe a recursos de multimodalidade, mas que questiona o ensino de base tradicionalista apenas preocupado com a decodificação pura e simples, ou seja, no caso do ensino de LI, a preocupação apenas com aquisição mecânica de vocabulário. A teoria dos multiletramentos, ao contrário, coloca a necessidade de serem considerados os contextos socioculturais, os discursos e seus efeitos sociais (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 21).

Cope e Kalantzis (2000, p. 24) discutem que as práticas educacionais, tidas como antigas, mas que ainda vigoram em nosso sistema educacional, que focam primordialmente no ensino da gramática por si só, precisam de outro foco. Ou seja, precisam ser reconsideradas a partir da modernidade na qual vivemos. É o que prima o ensino pautado na teoria dos multiletramentos, que, preconiza a necessidade de uma gramática mais flexível, Não se trata de descartar o que já foi trabalhado até agora, nem é necessário esquecer o que sabemos a respeito do ensino de línguas e “trocar” por uma nova teoria, mas ressignificar, inovar, repensar o que vem sendo aplicado como pedagogia. É necessário refletir sobre a linguagem e trazer para o ensino de línguas discussões que abarquem cultura e subcultura regional, local, nacional, etc. Para tal, trata-se de considerar a multimodalidade que permeia a comunicação nos tempos atuais e tudo dinamiza. No caso deste trabalho, proponho esse princípio de inovação, repensando a prática pedagógica para trabalhar com as identidades sociais de raça em aulas de LI.

Tentei entender um pouco sobre a teoria dos multiletramentos, apesar de me faltar mais leituras sobre isso (...) é (...), acho que eu consegui captar um pouco pois trabalhei com a escrita, que é tecnologia também né? Também imagem, vídeo e os diálogos nas aulas [...]. (Fragmento Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela, na reflexão mencionada, conclui que conseguiu captar o suficiente para que pudesse preparar e conduzir as aulas. Ela consegue discorrer a respeito do que sejam recursos de multiletramentos e menciona que conseguiu inseri-los em suas aulas de LI. Entretanto, afirma que ainda lhe faltam leituras a respeito da teoria. Nesse caso entendo que a oficina de formação de professores contribuiu para sanar uma parte dessas lacunas teóricas, auxiliou na relação teoria e prática, contudo ainda seria necessário mais tempo de leituras e reflexões a respeito da diversidade de assuntos trabalhados na formação, principalmente multiletramentos e identidades sociais de raça.

A respeito das identidades de raça, para a professora Gabriela a compreensão teórica pareceu um pouco mais clara. Dessa maneira, os recursos de multiletramentos mencionados anteriormente por ela estavam todos ligados à discussão proposta desde a oficina: identidades sociais de raça. A oficina de formação de professores não foi especificamente a respeito de TIC, mas as discussões sobre tecnologias estavam inseridas nas reflexões de multiletramentos. Sobre essa questão, Santos (2012; 2013) aponta que as tecnologias se incorporam aos contextos sociais e, nesse trabalho, ele realiza um levantamento bibliográfico a respeito das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – e a relação com o ensino de línguas. Constatando que o interesse por essa área tem aumentado no campo acadêmico, ainda:

[...] é importante ressaltar que o panorama apresentado revela que o foco das pesquisas sobre TDIC e educação de professores de Inglês tem negligenciado questões mais políticas e socioeconômicas referentes à apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas (com exceção, talvez, das pesquisas que focaram as políticas públicas sobre TDIC e sua implementação). (SANTOS, 2013, p. 32).

Essas lacunas na área da pesquisa de LI, isso, de certa forma, essa oficina tentou preencher ao passo que trabalhou com recursos e discussões sobre os multiletramentos, discutindo a inserção da temática das identidades sociais de raça nas aulas de LI, dessa forma abarcando, de certa forma, uma questão também

política. Santos (2013) também reivindica mais pesquisas que abordem a temática das novas tecnologias voltadas para o ensino de línguas, principalmente de LI. Ainda, a respeito da inserção das discussões sobre tecnologias, deveriam ser inseridas inclusive na formação de professores:

Acreditamos ainda que as práticas sociais mediadas por tecnologia poderiam ser inseridas nos programas de formação inicial e continuada do professor a fim de ampliar o acesso às práticas de linguagem das quais os alunos já vem fazendo parte e, também com o propósito de despertar o interesse do professor tanto pelas práticas sociais engendradas na *web*, quanto pelo acesso a informações. (BALADELI, FERREIRA, 2012, p. 72).

Baladeli e Ferreira (2012) refletem acima acerca da necessidade de levar as discussões sobre tecnologias para a formação de professor, haja vista que podem ser facilitadoras de pesquisa, da prática pedagógica e da interação com o aluno que geralmente é conhecedor de muitas tecnologias, principalmente no que se refere à internet. Durante a oficina de formação professores de que participaram Antônia e Gabriela, além de refletir sobre as tecnologias a partir da pedagogia dos multiletramentos, elas, durante o processo de elaboração do material didático, foram levadas ao laboratório de informática da escola para que pudessem realizar suas pesquisas sob tutoria.

Eu não tinha pensado que eu até já trabalhava com multiletramentos, mas nunca tinha parado pra refletir que os vídeos, imagens e músicas que eu trazia antes de participar dessa formação, fazia parte desses recursos. (Fragmento Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Já a professora Antônia se mostrou surpresa ao perceber que existem tantas formas de trabalhar o ensino de LI e, inclusive, ela relata que alguns recursos de multiletramento ela já usava, como vídeos, imagens e música. Assim como a professora Gabriela, a professora Antônia também relacionou toda a utilização do seu material didático com identidades sociais de raça, como proposto pela oficina de formação da qual participaram. Por exemplo, na utilização do material didático, ao mostrar algumas imagens na TV pendrive para os alunos, a professora Antônia então chamou a atenção para o preconceito no Brasil e fez a seguinte pergunta aos alunos: “—Por que vocês acham que existe preconceito no Brasil?”. Um aluno prontamente lhe respondeu:

Existe preconceito porque as pessoas não aceitam as diferenças. (Fragmento áudio aluno da profa. Antônia, utilização do material em sala, 10-10-2014).

Nesse momento a professora Antônia respondeu: “Isso mesmo”. Talvez ela pudesse ter-se aprofundado na questão de o racismo no Brasil ter cor e ser socialmente e historicamente construído (VAN DIJK, 2008, 2012; FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2011; SILVA, 2011; 2012). Poderia ter explorado mais os recursos de multiletramentos mostrando as imagens novamente ao mesmo tempo em que refletisse sobre as identidades de raça e o racismo. Reitero que a intenção neste trabalho não foi, de maneira nenhuma, criticar o trabalho ou a condução da aula de nenhuma das duas professoras. Todavia, alguns apontamentos foram necessários para que melhor se pudesse conduzir as reflexões propostas. No caso dessa conduta da professora Antônia, refiro-me ao fato de que as reflexões realizadas na oficina ainda precisam ser ampliadas, ou seja, em alguns momentos a professora teve limitações teóricas e reflexivas.

Diferentemente, no entanto, a professora Gabriela pareceu conseguir desenvolver melhor a discussão sobre o tema, visto que, nas reflexões de suas aulas, quando trabalhando o vídeo “Vista a Minha Pele” e as imagens (Apêndice VI), considerou o conhecimento que seus alunos tinham, suscitando reflexões por parte deles, relacionando com o contexto escolar e o contexto de vida desses alunos. Por exemplo, ela lançou perguntas a respeito do vídeo como: “—Vocês perceberam algo estranho? O quê? É assim na família de vocês, na escola de vocês?” E a maioria das respostas foi:

Claro, tudo estranho. O preconceito existe, mas ali quem era rico era o negro, (Fragmento transcrição de áudio, aluno da profa. Gabriela, utilização do material em sala, 10-10-2014).

Não existe isso de verdade, não. (Fragmento áudio aluno da profa. Gabriela, utilização do material em sala, 10-10-2014).

Professora, passa de novo esse vídeo, (Fragmento áudio aluno da profa. Gabriela, utilização do material em sala, 10-10-2014).

Como já citado, o vídeo, cujas personagens principais são adolescentes, refere-se a uma sociedade predominantemente negra, onde o preconceito é percebido, mas contra pessoas brancas, pois ali a elite social é negra e nela as

peças brancas não têm lugar garantido. Esse vídeo gerou muitas discussões ao passo que proporcionou uma reflexão fazendo com que os alunos pensassem a sociedade em que vivem. E a professora Gabriela aproveitou esse momento para continuar as discussões a respeito do motivo de eles terem achado estranho o branco sofrer com o racismo e não o negro.

A respeito dos recursos de multiletramentos, as professoras também disseram que não sabiam exatamente sobre o que se tratava. Quando se falava em multiletramentos, elas pensavam ser apenas trabalhar com a internet. Também é considerar os letramentos críticos e os letramentos digitais (BALADELI, FERREIRA, 2012; ROJO, BARBOSA, 2015; FERREIRA, MELO, 2016). Todavia trabalhar a partir da pedagogia dos multiletramentos e seus recursos utiliza reflexões materiais e recursos da web, mas vai além, aproveitando os recursos advindos da internet ou não (por exemplo, textos jornalísticos, fotos, etc.), para suscitar reflexões e discussões sobre o contexto real no qual o aluno transita (COPE, KALANTZIS, 2000). É certo que lacunas teóricas ficaram, no entanto foi uma reflexão iniciada a partir de uma oficina de formação docente que tratou de diversas questões relacionadas em um período relativamente curto de 60 horas. Essa reflexão, elas podem continuá-la de maneira independente visando aprimorar o entendimento teórico e prático também.

Assim, o conhecimento a respeito do conceito de multiletramentos ficou um pouco aquém da expectativa inicial. Entretanto, é possível entender que, em uma oficina de formação docente que se propôs a refletir sobre diversos assuntos, de letramentos a documentos oficiais e relacioná-los com análise de LD e elaboração de material didático, bem como o trabalho prático de reflexão sobre identidades sociais de raça em sala de aula de línguas, talvez precisasse de um tempo maior. Entretanto, dentro do tempo e das limitações, foi, sim, possível trabalhar o tema e refletir com as professoras. Elas não realizaram todas as leituras indicadas, portanto tentei sanar essas lacunas dentro da própria oficina de formação contribuindo com explicações relacionadas. Todavia, a partir dos dados analisados, entendo que o objetivo de refletir a respeito de identidades sociais de raça em aulas de LI foi atingido de forma satisfatória.

Entendo que a impressão sobre a teoria do multiletramentos na visão das professoras é satisfatória no sentido de que elas entenderam o que são os recursos e tentaram inovar, utilizando reflexões críticas, tentando considerar o contexto social

dos alunos no momento do trabalho em sala de aula. Sobre essa questão, percebi que o entendimento da professora Gabriela foi mais amplo.

6.1.1 Impressões das professoras e recursos de multiletramentos

Nesta subseção intento relacionar recursos utilizados pelas duas professoras de Inglês com o conceito de *available designs*. Nesse conceito, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 51), podemos incluir filme, gesto, fotografia, diversos tipos de imagens e o próprio discurso, o último tido como produzido por/nas diversas instituições sociais. Relaciono os *available designs*, então, com as diversas maneiras, instrumentos e suportes pelos quais os professores podem se utilizar para dinamizar sua prática pedagógica.

No caso das professoras de Inglês colaboradoras desta pesquisa, elas trouxeram imagens na TV pendrive, imagens impressas com diálogos relacionados (Apêndice VI) e o próprio discurso. Esclareço que nem todas as imagens se encontram no anexo, pois as professoras levavam materiais extras que não constam no Apêndice VI. O discurso das professoras teve certa bagagem de conhecimentos a respeito de multiletramentos, de identidades sociais de raça e a prática profissional, como discutido anteriormente, resultado de reflexões colaborativas entre pesquisadora e professoras durante o processo de formação docente.

Por meio das narrativas das professoras foi possível perceber o interesse e a necessidade que elas têm de se aprofundar na temática, bem como conseguir aliar teoria e prática. Dessa forma, como relatou a professora Antônia, por exemplo, elas estão em busca de reflexão sobre suas práticas, na expectativa de melhorá-las e de otimizá-las por meio das reflexões sobre os multiletramentos, apesar de já se utilizarem de vários recursos de multiletramentos entre vídeos, imagens e textos.

Questões que gerem reflexão (...) eu pensei no sentido assim de não extrapolar, de fazer com que eles percebessem o que existe e sentissem na pele. Como aquele vídeo que eu trouxe que se chama "Vista a Minha Pele". É uma coisa que já existe, isto é, você vai desconstruir o que existe ali, o preconceito e o racismo. (Fragmento Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Ainda, a respeito do mesmo vídeo (Apêndice VI) como um recurso que escolheu para apresentar a temática das identidades sociais de raça aos alunos, a professora Antônia continua sua reflexão:

Porque o racismo é isso (...) então vai desconstruindo o que já tem que é o racismo. Eu tentei começar de leve, veja que primeiramente eu trouxe os diálogos, a árvore genealógica, textos e depois o vídeo que falava de preconceito, que mostrava o negro e o branco, mas não que eu tinha que falar negro e branco, mas com o vídeo foi possível eles sentirem o problema, e o problema ali era o preconceito. (Fragmento Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Apesar de ter refletido durante algum tempo, durante a oficina de formação de professores, a respeito da temática das identidades sociais de raça e dos multiletramentos, atrelando as discussões sobre a prática pedagógica, a professora Antônia ainda parecia insegura. A professora menciona recursos que utilizou, como os diálogos, o trabalho com a árvore genealógica, textos e mesmo o vídeo (Apêndice VI), o que trago como *available designs* (COPE, KALANTZIS, 2000), ou recursos que ela trouxe e que, a partir desse conceito, podemos entender que eles devem ser trabalhados como um material que leva em consideração os discursos de professores e alunos durante as reflexões feitas. Ela se preocupou em não lançar mão de um tema que pudesse ser difícil de trabalhar e assim viesse a suscitar a indisciplina em sala de aula. Então optou por trazer um vídeo que falava sobre racismo, e que havia sido pesquisado ainda durante a oficina de formação docente. Ela teve insegurança, no entanto houve surpresa com a reação dos alunos ao assistir o vídeo. Reitero que sempre que as professoras se referem a esse vídeo, esse mesmo que consta no Apêndice VI deste trabalho.

Eu tenho um pouco de dificuldade para utilizar essas tecnologias. Sou de outra geração que não tinha computador e não conhecia internet, celular, essas coisas. Mas hoje, dentro do que consigo fazer, a internet e esses recursos de imagens, que eu nem sabia que era recurso de multiletramentos, eu já pesquisava para levar alguma atividade diferente de vez em quando. (Fragmento Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Assim como na pesquisa de Camargo (2012), as duas professoras disseram ter dificuldade em utilizar as novas tecnologias em sala de aula, Dessa maneira, a TV pendrive foi um recurso muito utilizado. A respeito dessas dificuldades, Rosa (2013, p. 65) desenvolveu uma pesquisa com 20 professores universitários no estado de Minas Gerais. A partir da aplicação de questionários, ela obteve um resultado coloca as seguintes como as dificuldades mais frequentes: falta de domínio das tecnologias, número de aulas reduzido e grande quantidade de

conteúdo para ministrar, etc. Conclui ainda que os docentes devem tentar vencer as barreiras tecnológicas. Nessa fase que associei com os *available designs* também percebi, por parte das professoras, uma certa dificuldade com as tecnologias durante a pesquisa que realizaram na *web* pesquisando assuntos e atividades relacionadas com identidades sociais de raça.

Pensei bem ao fazer a escolha dos vídeos e pensei no objetivo de levar ao aluno e a nós também, a oportunidade de desconstruir o racismo. Mostrando que ele já existe na sociedade e é bem marcado por todos nós. (Fragmento Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Ao utilizar o discurso em sala de aula para refletir com seus alunos a respeito da existência do racismo na sociedade, a professora Antônia menciona os vídeos que escolheu e elegeu um para o material que preparou (Apêndice VI). Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 52), as escolas se constituem em um lugar no qual os discursos se reproduzem e também se entrecruzam. Por exemplo, o discurso do aluno, o discurso que o aluno traz de seu contexto social, de sua comunidade, cruzando-se com o discurso do professor, que traz suas leituras e vivências à tona, em especial o discurso que nos interessa é o racial. Como é possível perceber, essa noção do que são recursos e o que é teoria pode não estar claro ainda para elas, mesmo que elas tenham atingido o objetivo, que foi refletir acerca de identidades sociais de raça em sala de aula de LI. Assim conseguiram mostrar que essa disciplina também deve preocupar-se com esse tipo de questão e tem toda a condição para tal (FERREIRA, 2004), que pode contribuir para a (re)construção das identidades sociais dos alunos. Assim, portanto, ainda pode estar em conformidade com a pedagogia dos multiletramentos, que se preocupa, entre outras coisas, com a diversidade linguística, com as novas tecnologias e com a rapidez das informações, e, enfim, com a diversidade étnico-cultural envolvida no contexto escolar (COPE, KALNTZIS, 2000).

Durante a oficina, por exemplo, a professora Antônia levou aquelas imagens que já tinha pesquisado em casa. Pois nós estávamos fazendo o trabalho em dupla. Quero dizer, preparando o material de maneira conjunta. Então trocávamos figurinhas (...) Eu entendi que trabalhar a partir da teoria dos multiletramentos seria como pegar essa imagem que já existe, ela até já utilizou em outra ocasião, me parece, e levar pra sala para suscitar discussões que eu devo encaminhar de maneira crítica. Pensei bem ao fazer a escolha dos vídeos e pensei no objetivo de levar ao aluno e a nós também, a oportunidade de desconstruir o racismo. Mostrando que ele já existe na sociedade e é bem marcado por todos nós. (Fragmento Entrevista, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela fala sobre os momentos de preparação do material durante a oficina de formação de professores. Como ela e a professora Antônia elaboraram o material didático em parceria, a cada aula elas levavam algo que haviam pesquisado ou mesmo revistas e jornais impressos. Durante a oficina refletimos também acerca da teoria pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009; 2012). E a reflexão que a professora traz refere-se à reflexão sobre os *available designs*, conceito que se refere ao início do processo da construção do conhecimento, no qual a professora pode se utilizar de um recurso que já existe, e repensar a maneira de trabalhar com ele em sala, de maneira crítica e guiada pelos objetivos da aula. Ou seja, considerando esse processo de construção do conhecimento, neste caso, o objetivo era de refletir acerca de identidades sociais de raça em suas aulas.

Segundo Van Dijk (2008), o processo de aprender a ser racista é discursivo e se baseia na contação diária de histórias, livros, literatura, jornal, televisão, etc. Ou seja, “[...] a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos de comunicação” (VAN DIJK, 2008, p. 15). Tudo isso faz parte, ou pode fazer, do material que é utilizado na fase dos *available design*, denotando a importância dessa fase inicial de reflexão, pois, para selecionar um bom material, de acordo com o objetivo proposto, o professor deve ter clareza a respeito de como o racismo pode ser disseminado ou mascarado por meio de tantos meios de comunicação. Nesse caso, a ACD pode contribuir para que desenvolver a criticidade ao analisar jornais, livros didáticos, discursos políticos, etc. (VAN DIJK, 2008).

6.1.2 Percepções sobre o processo de utilização do material de ensino em sala de aula a partir dos multiletramentos

Nesta subseção intento relacionar o conceito de *designing* proposto pela pedagogia dos multiletramentos. Entendo que esse conceito como um processo de compreensão e engajamento nas aulas e nas discussões. Esse processo, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 54), não é simples, pois que envolve momentos de significação. Assim, durante esses momentos ocorrem determinados tipos de construção de conhecimentos, de relações sociais, bem como de identidades sociais. É um contínuo de reflexão que depende da situação e do contexto em que ocorre, ou seja, no caso deste trabalho, o contexto focado é a sala de aula de LI. Nele, as professoras de Inglês, a partir dos recursos que prepararam (imagens, vídeos, textos, discursos etc.), proporcionaram momentos de discussão e de engajamento sobre identidades sociais de raça e, conseqüentemente, desencadearam momentos de discussão, de significação e de (re)construção das identidades sociais dos alunos (MOITA LOPES, 2002; OLIVEIRA, FERREIRA, 2015).

Quando pensei nos multiletramentos logo pensei em alguma atividade que tirasse eles da rotina, só do quadro, do livro (...). Então trouxe imagens e vídeos. (Nota de diário de campo, profa. Antônia, 06-10-2014).

Durante esse processo de utilização desses recursos e de reflexão sobre as identidades sociais de raça nas aulas que aqui, nesta subseção, associo com a percepção de *designing*, a professora Antônia, no fragmento anteriormente citado, expressa que uma das preocupações — ao planejar o uso de recursos de multiletramentos como imagens e vídeos — foi tirar os alunos do livro didático de inglês como recurso único e ao qual tanto a professora quanto os alunos já estavam habituados. É importante, porém, além de selecionar recursos de multiletramentos pensados para o objetivo da aula, que o professor se lembre de que essa teoria em questão é mais ampla e prima também pela criticidade da abordagem. Ou seja, é necessário que se tente perceber quais tipos de discursos esses materiais selecionados veiculam — neste caso, os discursos racistas.

Dessa forma, no momento de realizar as reflexões com os recursos selecionados na sala com os alunos é preciso cuidar para que, ao invés de

desconstruir possíveis discursos racistas, eles não sejam afirmados e perpetuados. É o discurso do professor que se fará determinante nesse momento, pois muitos discursos racistas são veiculados de maneira sutil ou até naturalizada. A respeito dessa questão, Van Dijk (2008, p. 18) explica que tanto a sutileza como a complexidade desses discursos racistas são similares e que, assim, enfatizam aspectos positivos do Nós e negativos do Eles. Isso se aplica a todas as dimensões discursivas, sejam elas sonoras, visuais, de significados ou de ação. Assim, todo o material que é trazido para o a sala de aula, mesmo o LD, como abordado no item 4.2.1, deve ser alvo de atenção e reflexão. Van Dijk complementa:

Se antigamente os discursos políticos sobre imigrantes ou minorias étnicas no país eram explicitamente racistas, alardeando e glorificando a superioridade da raça branca, hoje essa apresentação do Outro é mais sutil e geralmente embutida numa retórica positiva sobre como somos tolerantes e como estamos orgulhosos de viver numa nação multicultural. (VAN DIJK, 2008, p. 19)

Van Dijk (2008) aponta que os discursos racistas, mesmo sofrendo a transformação do explícito para o velado (ou nem sempre), ainda estão presente na sociedade como um todo. E os cursos de formação que tratam dessa temática são importantes para que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre os racismos dentro do curso e, posteriormente, em suas salas de aula. A respeito dos cursos de formação, Reichmann (2009) afirma que são contextos que proporcionam reflexão, principalmente na área de ensino de língua estrangeira.

No dia a dia, percebo que o racismo está presente em diversas situações na sociedade, na mídia, no esporte e enraizado na mente das pessoas. (Fragmento da Autobiografia sobre Racismo, profa. Gabriela, 17-5-2014).

Segundo Pavlenko (2007, p. 180), dentro do campo da LA, as narrativas autobiográficas proporcionam uma singularidade no processo de geração de dados dentro da pesquisa. Assim, a partir do fragmento anteriormente citado da professora Gabriela, sua narrativa revela sua percepção do racismo internalizado, um racismo no cotidiano em diversos setores da sociedade, inclusive na mídia (VAN DIJK, 2012). Relaciono essas reflexões com o processo de utilização e reflexões sobre identidades de raça que as professoras tiveram com os alunos - *designing*, entendendo que questões que se relacionam à criticidade estiveram embutidas em suas discussões, ao passo que elas já vinham planejando essas aulas desde a

oficina de formação docente da qual participaram. Tiveram o propósito de refletir com seus alunos sobre como a diversidade racial e étnica enriquece enormemente a sociedade (GUIDDENS, 2006, p. 498).

Assim, a professora Antônia, a partir do conhecimento sobre os multiletramentos, selecionou recursos — vídeos e imagens — na intenção de, durante esse processo de reflexão (*redesignin*), poder tirar os alunos da rotina à qual estavam acostumados (basicamente com o uso do quadro-negro e do livro didático). Em conformidade com a LA, entendo que esse espaço da sala de aula se torna privilegiado quando o discurso do professor se associa à sua prática e aos recursos utilizados (SIGNORINI, 2006, p. 185) e associado também a reflexões que, *a priori*, proporcionam mudanças em toda a prática profissional para a afirmação das identidades positivas, considerando discurso, gestos, postura e as discussões acerca do negro na sala de aula (BRASIL, 2004, p. 11). No caso das atividades das professoras desta pesquisa, esse espaço tornou-se propício para a reflexão e a construção das identidades sociais de raça.

Acho que é importante refletir sobre essas novas teorias, é difícil trazer isso pra prática. Quero estudar um pouco mais isso (...) dos multiletramentos, pois, vi durante a oficina que está até nos documentos oficiais né? (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 06-10-2014).

A professora Gabriela compreende que essas discussões constam nos documentos oficiais, como as OCEM (2006), por exemplo, Todavia entende ter a necessidade de estudar mais acerca do tema. Segundo Hicks e Reed (2007, p. 1), essas novas teorias chegaram para mudar a noção do que significa ser um sujeito letrado, levando-nos a considerar e a reconsiderar o “o quê” e o “como” ensinar, tal como apontado pela pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000).

Eu acho que esse tipo de reflexão que estamos fazendo, tinha que ser pensada ao longo do ano, não só em momentos. Porque você pode perceber que eles participam, então o professor fica inseguro de trazer o tema um porque não domina e outra porque tem medo de que os alunos não participem. (Nota de diário de campo, profa. Gabriela, 27-10-2014)

A professora Gabriela, nessa reflexão, relatou a participação dos alunos nas aulas, pois os recursos de multiletramentos deixam as aulas mais interativas, mas deixam clara a preocupação de que um tema considerado tabu (FERREIRA, 2004) possa fazer com que os alunos não participem da aula. E acrescenta que as

reflexões acerca de identidades sociais de raça deveriam ser realizadas ao longo do ano e não apenas em datas específicas (FERREIRA, 2011). E a discussão aqui sempre acaba desaguando na preparação dos professores para lidar com a temática. Nessa parte, trouxe a discussão de como, nessa etapa que chamo *designing*, o professor pode conduzir as reflexões sobre as identidades de raça. É necessária preparação por parte do docente para que tenha como conduzir as discussões de maneira crítica em suas aulas.

Ferreira (2004, p. 128) dedica o 6º capítulo de sua tese de doutoramento a discutir a questão da preparação dos professores para levar a temática de raça e etnia para as aulas de LI. Ela levou em consideração fatores como: falta de preparação, prioridades na formação continuada e barreiras enfrentadas para o estabelecimento de uma educação que seja antirracista. Defende também que nos cursos de formação inicial haja propostas que permitam a formação crítica e reflexiva do professor, não priorizando a competência linguística. No caso das professoras colaboradoras desta tese, além da necessidade de reflexões sobre identidades de raça, foram realizadas também as sobre multiletramentos, fato que permitiu o encaminhamento das aulas a partir desses recursos.

Ah, professora, [...] tá bem mais legal esse tipo de aula. Gosto de vídeo, também gostei de sair da minha carteira [...] (Fragmento áudio, aluno profa. Gabriela, 13-10-2014).

Nessa ocasião, após as reflexões iniciais da aula, a apresentação do vídeo, a professora Gabriela colocou os alunos em círculo para que pudessem interagir de forma diferente. E também distribuiu algumas atividades para realizarem com seu auxílio. Na aula anterior, a professora, durante a reunião depois da utilização, pensou em mudar a posição das cadeiras da sala para que ela sentasse justamente com eles. O aluno acima, assim que a professora solicitou que eles arrumassem as cadeiras em círculos, já lançou o comentário positivo. Depois da aula, durante a reunião, a professora Gabriela comentou:

Puxa (...) eu não pensava que mudanças tão simples como mudar os alunos de lugar já surtiriam uma resposta positiva dos alunos. (Nota de diário de campo. Profa. Gabriela, 13-10-2014).

Esse trabalho focado nas narrativas das professoras de Inglês a partir de um curso de formação docente proporcionou compreender subjetividades e

intencionalidades ao trabalho de LI em sala de aula. Nessa linha de trabalho com narrativas de professores de LI, que podemos associar ao trabalho com multiletramentos, Paiva (2007) relata uma experiência de letramentos digital com narrativas de aprendizagem de LI a partir de um curso de formação. Dessa forma, concordo com a pesquisadora quando afirma que, “[...] tendo a aprendizagem como pano de fundo, essas histórias reúnem eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, e relações pessoais e institucionais” (PAIVA, 2007, p. 3). Também nesta tese essas subjetividades afloram por meio do discurso das professoras, discursos nos quais é possível perceber que “[...] a transformação é sempre uma nova utilização de materiais antigos, uma rearticulação e recombinação dos recursos de *available designs*” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 55). Ou seja, cabe entender que fazer parte ou estar inserido nas novas práticas de letramento não quer dizer que seja necessário desconsiderar o que vinha sendo utilizado como recursos de aprendizagem, mas olhá-los com outros óculos, os óculos de novos tempos de ensino-aprendizagem, considerando um fazer pedagógico que prime pela mobilidade do aluno nos contextos sociais locais nos quais estão inseridos.

Esse processo da utilização do material em sala de aula constitui-se em mais do que uma sequência de aulas temáticas. Para as professoras, consolidou-se uma oportunidade de reavaliar sua própria prática. Como o foco deste trabalho se pautou em discursos das professoras, não recolhi trabalhos de alunos para analisar, afora os poemas de Nina já citados anteriormente (Apêndices X e XI). Todavia, ao passo que a cada etapa da utilização do material concluída eu me reunia com cada professora para conversar a respeito dos objetivos atingidos de cada aula, tive a oportunidade de ter contato com os trabalhos dos alunos ao mesmo tempo em que as professoras os conferiam. Percebi que a maioria dos alunos das duas professoras de Inglês, em suas autobiografias, falavam a respeito de sermos todos iguais, todos filhos de Deus e a maioria também dizia não ter preconceito. Entendo que esses discursos se referem ao senso comum e fazem parte de suas vivências.

Na maioria das autobiografias dos alunos havia desenhos de mãos unidas, representando a amizade e a igualdade, desenhos de bandeiras do Brasil e da África do Sul, etc. Dessa forma, minha intenção em trazer tais constatações desses alunos é rememorar alguns momentos em que essas professoras paravam para olhar o resultado do que estavam fazendo em sala de aula, observando as

atividades realizadas por seus alunos. Haja vista que, conforme elas liam e refletiam acerca do entendimento de seus alunos sobre identidades sociais de raça e LI, também estavam revendo suas práticas, mantendo o que julgavam ter dado resultado, fazendo apontamento para melhorar explicações tanto a respeito da temática proposta quanto o ensino da própria linguagem também. E, na discussão desta tese em particular, entendo todo esse fazer focado no trabalho com as identidades sociais de raça nas aulas de LI.

6.1.3 Interação em sala de aula: a intenção de redesenhar a aula a partir dos multiletramentos

Nesta subseção tentei relacionar o conceito de *redesigning* proposto pela pedagogia dos multiletramentos. Esse conceito refere-se ao resultado do processo que envolve os *available design* e o *designing* como um *continuum* que se utiliza de recursos que já existem, como os vídeos, as imagens etc. e ressignificar, inserir novas reflexões para esses recursos. Trata-se de redesenhar a maneira como o próprio professor apresenta o “conteúdo” ao aluno, não de maneira tradicional, mas aprimorando a interação entre professor x aluno x contexto social, por meio de reflexões críticas, proporcionando um significado transformado (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 55).

O fato de sair do LD habitual, mesmo que por algumas aulas, transformou-se em uma mudança de prática que agradou os alunos, fazendo com que retribuíssem com reflexões, discussões e interação durante as aulas. É isso que as próprias professoras colocaram anteriormente no item 4.2.

Eles adoraram o vídeo “Vista a Minha Pele”. Vários alunos pediram pra eu passar de novo. Percebi que eles se identificaram mesmo. (Nota diário de campo, profa. Gabriela, 6-10-2014).

Como mencionado no Capítulo 5, a cada dia que as professoras utilizavam o material que prepararam durante a oficina de formação docente, em suas aulas de LI, nós nos reuníamos e elas refletiam a respeito da aula dada, se atingiram os objetivos que eram refletir acerca de identidades de raça, como a turma colaborou, etc. Essa cooperação no campo de pesquisa remete ao que Telles (2002) coloca a respeito da importância do conhecimento trazido pelo pesquisador em associação

ao conhecimento prático do docente colaborador, entendo, a partir das reflexões do autor, que as professoras não se sentiram como meras cobaias, mas como sujeitos ativos e participantes. Foram momentos oportunos para que elas fossem capazes de refletir acerca de sua própria prática. No excerto da professora Gabriela, anteriormente citado, ela se mostra satisfeita em utilizar o recurso de multiletramentos, no caso, o vídeo “Vista a Minha Pele”. Essa reflexão vai ao encontro do que relatou a professora Antônia no relato que se segue:

[...] gostei da identificação que eles tiveram com o vídeo, prestaram atenção e quando eu perguntei teve muita gente que soube responder, né!? (Fragmento Entrevista, profa. Antônia, 26-11-2014).

Essa identificação dos alunos com a prática proposta pela professora Antônia e a interação efetivada por meio das perguntas dos alunos e o discurso docente evidenciam a transformação proposta pelo *redesigned*. Mesmo que a professora não tenha realizado todas as leituras, mesmo com limitações e dificuldades tanto com a teoria dos multiletramentos ou mesmo com os conceitos sobre identidades sociais de raça. É possível perceber que houve progresso nas reflexões propostas, pois que as duas professoras prepararam todo o material (*available design*) e também o utilizaram em sala de aula de maneira crítica, tentando chamar atenção para discussões sobre identidades de raça dentro das lições de LI, tentando ressignificá-las atribuindo novos sentidos, não utilizando esse material como mero pretexto para um ensino tradicional (*designin*). Pelo contrário, realizaram ações para refletir e suscitar reflexões — mesmo dentro de suas limitações teóricas — a cada aula, repensando e transformando a prática pedagógica (*redesigned*).

E, dessa maneira, entendo todo o processo de construção de conhecimento entre professoras de LI e seus alunos, e associo esse mesmo processo com a proposta transformadora trazida por Cope e Kalantzis (2000). Segundo os próprios alunos, anteriormente não se lembravam de ter tido oportunidades de tais reflexões sobre identidades sociais de raça em nenhuma disciplina e, principalmente, não na de LI. Passaram por toda essa sequência de atividades que culminou na transformação da ideia de que em aula de LI não se reflete sobre identidades sociais de raça. Para exemplificar essas questões, relembro situação citada na seção 5.3, mostrando a fala de um aluno que reclamava da aula no dia da apresentação das atividades propostas pelas professoras e relembro também a aluna Nina, em relação à qual me detive um pouco mais por entender que ela também representa essa

transformação proposta pela concepção dos *design*, havendo, no caso dela, um exemplo mais claro, visto que a mudança foi do desinteresse total pela aula de LI à surpreendente atitude de escrever e recitar um poema para fechar a etapa de aulas que versavam sobre a temática racial.

Digo que foi uma feliz surpresa, pois tal atividade não estava prevista na sequência de atividades pensada pela professora de LI. É claro que o objetivo das professoras foi inserir reflexões, questionamentos, criticidade, contribuir para ampliar o conhecimento dos alunos no que se referia a identidades sociais de raça. Obviamente que a mudança da classe em relação ao comportamento, relatado na subseção 5.4.3, a interação além do que estavam habituados, a percepção das professoras de outras disciplinas a respeito da repercussão do assunto e a mudança mais particular da aluna Nina, e especialmente a prática pedagógica das professoras, que ia sendo repensada a cada aula, comprovam que esse processo de transformação representado no conceito de *redesigned* realmente aconteceu.

Eu acho que eles estão colaborando mais do que no primeiro semestre. Acho que essa forma de trabalhar diferente, com esses recursos, incentivou que eles participassem mais. Hoje eu comentei novamente durante a aula que quero tirar fotos deles trabalhando e montar um mural, eles ficaram muito animados. (Reunião depois da aula, Gabriela, 27-10-2014).

Então esse processo teórico e prático de discussões e de reflexões levou aos alunos das duas professoras de Inglês momentos de reflexão sobre identidades sociais de raça dentro das próprias aulas de LI. Nesse processo, portanto, aconteceram oportunamente momentos de troca de conhecimento sobre a importância da inserção da temática racial na escola, isso podendo ocorrer em todas as disciplinas. Entendo que esse trabalho como um todo foi importante para contribuir para a construção das identidades sociais dos alunos (HALL, 2002, MOITA LOPES, 2002; 2003) de maneira positiva (GOMES, 2003; JORGE, 2014). Entendo também que o processo serviu para a afirmação da identidade profissional das professoras, em especial a partir das suas ações e reflexões sobre a própria prática.

Quando refletimos, vivemos uma transformação em nossa conduta e podemos observar e agir de uma forma que antes não podíamos. Na reflexão não se volta ao mesmo ponto de partida, mas se desloca num fluir contínuo transformando a experiência anterior e aí surge uma nova temporalidade, uma nova compreensão pessoal e dimensão relacional e situacional. (ARAGÃO, 2008, p. 315).

A reflexão de Aragão (2008) aqui, neste trabalho, remete a uma transformação de prática e de postura das professoras, obtida a partir de estudos e de discussões a respeito de identidades de raça e de procedimentos docentes de, multiletramentos. Essa transformação fez com que as professoras se percebessem como profissionais também responsáveis por contribuir na construção das identidades sociais de raça dos alunos e das identidades delas próprias nesse universo social.

Entendo que a ACD (VAN DIJK, 2008) e a pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) convergem em muitos momentos, como, por exemplo, ao considerarem que as diferenças não devem ser homogeneizadas pela escola, a falta de acesso ao poder social e simbólico e como um aluno que tem a possibilidade de ter reflexões críticas em suas aulas pode ter uma melhor mobilidade social. Em relação ao plano simbólico, Silva, Teixeira e Pacifico (2013) apontam na direção de que, quando pensa-se da representação de alunos negros no LD, por exemplo, os discursos veiculados fazem parte de um racismo que é institucional e prejudica o aprendizado. E eu acrescentaria que prejudica a (re)construção das identidades sociais de raça.

Tanto os professores quanto os alunos, na visão da pedagogia dos multiletramentos, têm de estar envolvidos num processo ativo de reflexão, visando assim uma mudança social (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 24). É preciso deixar claro, para os alunos, que o racismo é aprendido dentro das práticas sociais reproduzidas também por meio da escola, por meio dos diversos discursos vigentes:

Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais) na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Ou seja, dessa forma a prática em sala de aula deve visar uma mudança social. No caso da proposta deste trabalho, essa mudança social visou e visa, a partir das discussões sobre de identidades sociais de raça, tornar os alunos capazes de refletir criticamente acerca dessas questões nos contextos sociais que frequentam, proporcionando assim uma educação efetiva para uma sociedade mais igualitária.

6.2 POSSÍVEIS LACUNAS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Faço aqui uma retomada das principais limitações da realização de todo o trabalho, bem como reflexões acerca de lacunas possíveis. A partir disso, também configura algumas sugestões para pesquisas futuras.

Lacunas teóricas decorreram do fato de as professoras afirmarem que não tiveram tempo para ler todo o material, mesmo que este tenha sido reduzido e todo o conteúdo dele retomado por meio de explicações da pesquisadora durante a oficina. Na pesquisa de Ferreira (2004), ela constatou que um dos problemas para falar sobre raça e etnia na sala de aula era a falta de material disponível sobre o assunto. Ocorre que mais 10 anos depois da pesquisa de Ferreira já existem materiais disponíveis em maior quantidade, inclusive no ambiente virtual (o que facilita a pesquisa). Em minha dissertação de mestrado publicada no ano de 2011 constatei, por meio de entrevista com duas professoras de Inglês também, que a falta de material disponível seria a principal causa de identidades sociais de raça não ser assunto abordado como temática nas aulas de LI.

No caso de Gabriela e Antônia, não reclamaram, no entanto, da falta de material disponível, inclusive apontaram as facilidades da internet como recurso de multiletramentos facilitador. Apontaram como principal questão limitadora a temática como um tabu (FERREIRA, 2004), que poderia causar indisciplina na sala, e também apontaram a falta de cursos de formação especificamente para professores de línguas que auxiliassem na ligação do pensamento teórico ao prático.

Além de dificuldades de conhecimento tecnológico, como especificado na subseção 4.3.2, houve ocasiões, como durante a utilização do material na atividade 2 da etapa 5, por exemplo, em que as professoras haviam planejado utilizar o recurso de multimídia como um suporte para que ficasse mais fácil de visualizar as imagens da árvore genealógica, no entanto não foi possível pois o aparelho de multimídia da escola não estava funcionando nessas datas. Assim utilizaram fotocópias em papel, o que dificultou a visualização das imagens e, conseqüentemente, as reflexões em sala.

Podem ocorrer algumas dificuldades quando se trata de pensar uma SD com o propósito de refletir sobre identidades sociais de raça e não propriamente o conteúdo linguístico. Uma das dificuldades é que uma turma de adolescentes muitas

vezes é muito indisciplinada, o que é muito frustrante. Outras dificuldades são recessos escolares, interrupções durante as aulas (como avisos da coordenação pedagógica e falta de luz, por exemplo). Trata-se de problemas cotidianos que acabam interferindo muito negativamente numa sequência planejada de aulas.

Além dessas dificuldades extrínsecas, há ainda a dificuldade intrínseca de refletir acerca de um problema sempre tido como problema do Outro (PIZA, 2005) sem que se entenda que existem identidades sociais de raça branca também e elas devem ser problematizadas e discutidas. Não se trata de intentar polarizar ou dicotomizar, mas é decisivo entender o papel de cada uma para a construção e afirmação histórica da situação racial e a racista no Brasil, desmistificando a ideia de democracia racial (PIZA, 2002; GOMES, 2003; 2005; BENTO, 2005; 2014; MOREIRA, 2014). Ainda:

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar. (FERREIRA, 2015, p. 36).

Não houve professoras negras durante a oficina. Dessa maneira não foi possível trabalhar essa proposta com professores brancos e negros, a exemplo de Ferreira (2015), quando analisou autobiografias de professores em formação — brancos e negros — em sua pesquisa com bases no Letramento Racial Crítico. Entendo, no caso desta presente pesquisa, que o fato de não haver professores/as negros/as na oficina de formação continuada demonstra a falta de representação do negro também na docência.

Muitas reflexões foram propostas durante o curto tempo da oficina de formação de professores e houve tempo para iniciar, mas dependeria também das docentes continuar a realização das pesquisas. A intenção também foi despertar o desejo do professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), além de fomentar discussões sobre como trabalhar identidades sociais de raça em aulas de LI.

Como uma sugestão de pesquisa futura, posso sugerir um trabalho com os discursos também dos alunos, haja vista que eles revelam reflexões que fazem parte dos seus contextos locais, ou seja, pensamentos que vêm da família e são compartilhados pela própria comunidade. Neste trabalho priorizei as reflexões a respeito das narrativas das duas professoras de Inglês que foram colaboradoras.

Então, apesar de ter inserido alguns discursos dos alunos na intenção de relacionar as discussões, eles não foram o foco do trabalho.

Finalizo o capítulo na intenção de responder à terceira e última pergunta de pesquisa: —Quais as percepções das duas professoras de LI a respeito de como os multiletramentos podem contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de Língua Inglesa? Reitero, então, alguns dos principais apontamentos do Capítulo 6, que se referem à teoria dos multiletramentos e ao tema das identidades de raça. Ao longo desse capítulo também tive a intenção de desenvolver o conceito de *design*, conceito-chave da teoria dos multiletramentos que se refere ao processo de construção do conhecimento mediado pelo professor a partir de um trabalho crítico, reflexivo e considerando o contexto social no qual o aluno se encontra. Início com a professora Antônia e, posteriormente, trago mais algumas colocações da professora Gabriela.

Professora Antônia:

(i) *Impressões sobre os multiletramentos*: A professora Antônia, assim como a Gabriela, ainda não havia tido a oportunidade de refletir sobre os multiletramentos. Ela sentiu-se satisfeita com as reflexões iniciais que teve e disse entender que os recursos de multiletramentos são algo que ela já utilizava, entretanto ainda não de maneira crítica. Antônia também se valeu dos recursos tecnológicos para preparar o material e realizar suas pesquisas.

(ii) *Percepções acerca do processo*: Durante a escolha de vídeo como recurso de multiletramentos, Antônia preocupou-se em escolher algo que proporcionasse atividade diferente e que os tirasse da rotina do LD.

(iii) *Interação em sala de aula*: A professora Antônia entendeu que os alunos interagiram mais do que de costume a partir das apresentações com os recursos de multiletramentos, principalmente os vídeos.

Professora Gabriela:

(i) *Impressões sobre os multiletramentos*: Entendeu compreender a essência da teoria o suficiente para que pudesse preparar o material de ensino e utilizar nas suas aulas de LI. Acredita que conseguiu introduzir o trabalho com esses recursos

de maneira satisfatória em suas aulas de LI. Entende, contudo, que ainda lhe faltam leituras e embasamento teórico. A respeito das tecnologias, a professora Gabriela disse sentir um pouco de dificuldade, mesmo assim conseguia se apropriar de forma a otimizar seu trabalho pedagógico.

(ii) *Percepções acerca do processo*: Na procura por recursos para compor o material de ensino, Gabriela preocupou-se com material que pudesse relacionar com algo familiar para os alunos, como notícias da mídia.

(iii) *Interação em sala de aula*: A professora Gabriela percebeu que os recursos de multiletramentos colaboraram para que seus alunos estivessem mais engajados durante as aulas.

As duas professoras, como explicitado neste capítulo, trouxeram reflexões similares. Elas entenderam suficientemente o conceito do que são os multiletramentos e seus recursos para que fossem capazes de preparar e conduzir o material de ensino que versou acerca de identidades sociais de raça e dos multiletramentos. Entenderam, dentro desse processo, que os discursos fazem parte de uma “[...] interação situada, como uma prática social” (VAN DIJK, 2012). Mesmo assim, contudo, as duas sentiram necessidade de estudar um pouco mais profundamente as teorias, principalmente a dos multiletramentos. Elas não reclamaram de falta de material que verse sobre identidades de raça como constatado em minha dissertação de mestrado (2011), haja vista que, no caso particular de Antônio e Gabriela, elas tiveram acesso a suportes e recursos, bem como à própria internet, para que pudessem pesquisar. Elas puderam contar também com a tutoria da pesquisadora.

Neste momento, passo para as conclusões finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO

Neste momento, para realizar o fechamento deste trabalho, retomo brevemente as respostas das perguntas da pesquisa, que também se encontram no fechamento de cada capítulo de análise. Na sequência menciono as limitações da pesquisa, menciono qual foi o retorno para o local pesquisado e, ainda, menciono sugestões para pesquisas futuras.

Retorno então, à primeira pergunta de pesquisa: —Quais foram as percepções das duas professoras durante a formação continuada a respeito da temática das identidades sociais e de multiletramentos? Essa pergunta sustentou as reflexões do quarto capítulo (ou o primeiro capítulo de análise) deste trabalho.

Assim, no que diz respeito da primeira pergunta de pesquisa, coloco que as impressões acerca das discussões realizadas durante a oficina de formação de professores foram positivas. As duas professoras aprovaram as reflexões sobre as identidades sociais de raça e sobre multiletramentos, bem como a elaboração e análise de material didático. As duas professoras ainda disseram que tal formação contribuiu para preencher a lacuna teórica e prática sobre o tema, ao passo que elas não haviam, até o momento de suas vidas profissionais, tido oportunidade de participar de discussões direcionadas e auxiliadas durante todo o processo. Assim, salvo limitações e uma carga horária restrita a 60 horas, entendo que a oficina cumpriu o papel de iniciar momentos de reflexões críticas para essas professoras, incentivando, auxiliando e contribuindo para despertar melhorias em seus papéis de pesquisadoras da própria prática.

Compreendo, contudo, que a professora Gabriela teve mais facilidade de associar as reflexões teóricas e práticas realizadas. A professora Antônia, mesmo que tenha realizado mais leituras do que sua colega, ainda enfrentou mais dificuldades para conseguir relacionar o papel da criticidade em suas reflexões, especificamente com dificuldades para desvincilhar-se das práticas consideradas mais centradas em habilidades do ensino de línguas.

Retomo agora a segunda pergunta de pesquisa: —Que percepções cada professora teve sobre a temática das identidades sociais de raça e sobre a própria prática pedagógica a partir de uma oficina de formação continuada sobre identidades sociais de raça através de recursos de multiletramentos? Levando em consideração o quinto capítulo, que trato da reflexão sobre a prática pedagógica das

professoras sob seus próprios pontos de vista, aponto que as percepções das duas professoras de Inglês foram, de fato, positivas. Essas impressões se referem à prática pedagógica e às reflexões geradas em suas aulas a partir do material didático temático que prepararam durante a oficina de formação continuada.

Foi, contudo, também possível compreender que a professora Antônia, nesse momento de utilização do material, demonstrou mais limitações teóricas e práticas do que a professora Gabriela. Entretanto, nos momentos em que nos reuníamos para conversar a respeito das aulas dadas, logo após elas, a professora, de modo geral, entendia que estava no rumo certo com suas práticas, visto que o objetivo desde o início foi refletir com os alunos sobre identidades sociais de raça a partir de recursos de multiletramentos nas aulas de LI. Concomitantemente, a professora Gabriela, também com algumas limitações de cunho teórico e prático, foi observando sua própria prática pedagógica, percebendo os alunos e se apercebendo enquanto professora de Inglês responsável por gerar reflexões importantes com seus alunos. Por isso procurou sempre refletir e discutir como foi sua aula e o que poderia mudar ou melhorar para o próximo encontro.

Relembro então a terceira pergunta de pesquisa: —Quais as percepções das duas professoras de LI a respeito de como os multiletramentos podem contribuir para as reflexões acerca de identidades sociais de raça nas aulas de Língua Inglesa? Essa pergunta proporcionou o desenvolvimento do sexto capítulo desta tese, no qual intentei refletir, de maneira mais pormenorizada, a respeito de como se deu a utilização da reflexão sobre a teoria dos multiletramentos e seus recursos, pela visão das próprias professoras colaboradoras desta pesquisa.

Entendo que as reflexões das duas professoras de Inglês foram similares a respeito do benefício de utilizar recursos de multiletramentos pensando o contexto local do aluno, visando torná-lo crítico. Isso possibilitou que elas fossem capazes de preparar e conduzir o material que prepararam a partir de uma maneira reflexiva de pensar. Sendo, contudo, a teoria dos multiletramentos considerada recente, as duas professoras sentiram necessidade de refletir mais e entender melhor essa teoria, refletir e entender além do que o tempo limitado possibilitou trabalhar durante a oficina de formação de professores.

Pensando no trabalho com novas teorias de letramentos, intersecção com identidades sociais de raça, e a busca por mais reflexão e criticidade em aulas de LI, trouxe também reflexões de Paulo Freire (1970) e de Rossato e Gesser (2001, p.

23), apontando que “[...] educadores devem ser desafiados a desenvolver junto com seus alunos e colegas de profissão uma conscientização crítica em torno deste fenômeno racial que atormenta nações, incluindo o Brasil”. Coloco, assim, a consciência a respeito de minha responsabilidade enquanto tutora de uma formação docente com propósitos desafiadores. Procurei acatar essa responsabilidade e realizar um trabalho colaborativo e ético, buscando uma prática pedagógica reflexiva e consciente por parte do professor de LI (SCHÖN, 1991), pois, quanto à ética e à responsabilidade de um pesquisador, é necessário que (BORTONI-RICARDO, 2008) “[...] tenha sempre em mente o fato de que tais dados dizem respeito às pessoas e à realidade com as quais convive diariamente” (TELLES, 2002, p. 102).

Intentei de alguma maneira cobrir algumas lacunas de pesquisa a respeito de reflexões com identidades sociais de raça e multiletramentos em aulas de LI. E, ao mesmo tempo, tentei suprir as expectativas das professoras participantes de maneira crítica. Nisso concordei com Kubota (2009) quando reflete sobre a complexidade da pesquisa a respeito de identidades de raça e quais são as responsabilidades do pesquisador ao realizar uma investigação sobre racismo. Posto que tal tipo de pesquisa se imbrica com questões como gênero, desigualdade social, etc., então me coloco dentro desse projeto como um todo a partir das considerações de Van Dijk (2012):

Para os analistas do discurso, é fundamental a consciência explícita do seu papel na sociedade. Dando continuidade a uma tradição que rejeita a possibilidade de uma ciência “não valorativa”, os analistas críticos argumentam que a ciência e, em particular, o discurso acadêmico, não apenas são parte inerente de uma estrutura social, mas também são por ela influenciados, além de serem produzidos na interação social. (VAN DIJK, 2012, p. 114).

Durante esse processo, como pesquisadora entendo que as teorias e as discussões que permeiam este trabalho convergiram no ponto em que consideram os discursos constituídos nas e pelas práticas sociais. São discursos que têm a possibilidade de tornar o sujeito crítico e reflexivo para se mover dentro dessas práticas, considerando as relações de poder existentes e qual é seu papel e suas possibilidades de posicionamento dentro das mesmas relações (VAN DIJK, 2012).

Quando o professor procura uma oficina de formação é fato que possui expectativas e necessita de um conhecimento a mais para lhe ser útil no seu cotidiano escolar. Na área da docência de Língua Inglesa não é comum que sejam

ofertados cursos ligados à temática racial. Segundo Ferreira (2015, p. 36), “[...] a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade”. Também a escola, como um todo, necessita de discussões como essa também no próprio currículo escolar.

Cashmore (2000, p. 11) aponta que “[...] são poucos os temas, se é que há outros, que demandam tanta atenção e esforço com tão poucos frutos”. Ou seja, neste trabalho entendo que a docência com a temática das identidades sociais de raça em aulas de LI é complexo e o é à medida que existem muitas barreiras ainda para serem transpostas, entre elas um maior conhecimento a respeito da importância dessa temática por parte do professor e da própria escola. Entretanto, entendo, como tentei esclarecer neste trabalho, que é possível levar essas reflexões para dentro das escolas, pensando não apenas no contexto escolar, mas nos outros contextos pelos quais os alunos transitam.

É, portanto, de grande responsabilidade oportunizar reflexões e elaboração de materiais que serão levados para a sala de aula do profissional, auxiliando na construção das identidades sociais de professores e dos alunos, possibilitando desconstruir discursos racistas (VAN DIJK, 2012) por meio do ensino crítico de LI.

Dessa forma, uma oficina de formação continuada para docentes pode contribuir para que o professor consiga fazer essa conexão entre o conteúdo a ser ministrado com os objetivos em sala de aula, considerando as identidades sociais de seus alunos. Tomlinson & Masuhara (2005, p. 34) inclusive pontuam que os *workshops* são recomendados para realizar elaboração de materiais didáticos. Como exemplo, trago um pouco da experiência de Ferreira (2004, p. 242), que relata, em sua tese de doutorado, que a utilização de um material temático por alguns professores que participaram de seu *workshop* — material sobre raça/etnia com professores de LI — proporcionava aos alunos a compreensão de que não precisariam traduzir palavra por palavra para entender o todo, que eles poderiam, sim, entender o contexto. E, mais do que isso, poderiam refletir a respeito de identidades sociais dos alunos, como no caso das professoras colaboradoras desta presente pesquisa.

A partir dessas reflexões aponto a necessidade de que o professor reflita a respeito de sua própria prática, em especial no que tange a discussões sobre identidades sociais de raça como um conceito social e historicamente construído

(SILVA, 2003; SILVA, 2007; FERREIRA, 2004; 2006; 2007; 2009; 2012; 2014; SILVA, ROSEMBERG, 2008, VAN DIJK, 2008). Os recursos de multiletramentos podem auxiliar sobremaneira nessa missão (FERREIRA, FERREIRA, 2015, p. 212). As atividades/oficinas/cursos de formação docente continuada, para docentes em geral e, especificamente, para os de LI, são importantes, pois o professor passa a contar com um suporte teórico-prático muito maior no trabalho com essa temática — e outras igualmente complexas — em sala de aula.

Assim, pensando nas aulas de LI como práticas de letramento, concordo com Street (2006, p. 465), que afirma que devemos situar poder e ideologia dentro dessas mesmas temáticas/aulas. Assim, não se trata de entender essas temáticas/aulas como repasse de conhecimento de modo mecânico, mas como uma troca de conhecimentos, uma oportunidade de, por meio dos diversos modos de exercer o letramento, empoderar os alunos, e coloco “empoderar” no sentido de dar voz às identidades sociais de raça presentes no contexto escolar, ou ainda, possibilitar que a própria voz entre em cena. No caso desta pesquisa, com a inserção das reflexões sobre identidades sociais de raça no cotidiano escolar, foi possível perceber alunos e professores mais críticos em relação à temática, engajados numa educação antirracista.

Não estou delegando ao professor a responsabilidade de redentor, único responsável pelas discussões sobre identidades sociais de raça na escola. Nem de culpá-lo pelos insucessos do ensino - aprendizagem. Entretanto, chamo também essa grande reponsabilidade para o professor de LI, pois que pode contribuir, e muito, para uma sociedade mais humana e igualitária a partir de sua sala de aula, discutindo a respeito de identidades raciais, brancas e negras (PIZA, 2002; 2005; 2014; BENTO, 2005; MOREIRA, 2014). Em outras palavras, o professor de LI pode atuar “transgredindo” sua prática pedagógica em favor de reflexões mais críticas e significativas para a vida do aluno (bell hooks, 1994). Quanto Cope e Kalantzis (2000, p. 34-40) consideram assuntos como a diversidade linguística, cultural, social, rapidez das informações, veículos multimodais etc., com eles concordo que nós, os educadores, temos a imensa responsabilidade de considerar tantas implicações para o ensino e para a vida social do aluno. Ou ainda,

Se fosse possível definir de maneira geral a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de forma que permita participar plenamente em público, comunidade e vida econômica. (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 29).

Ao trazer a teoria dos multiletramentos para o ensino de Li, especialmente para o trabalho com identidades sociais de raça, tentei aproveitar as reflexões recentes acerca dos letramentos visando contribuir para levar essas discussões para a sala de aula de línguas, entendendo que há carência de pesquisas nessa área. Dessa maneira, trouxe percepções dos alunos dessas professoras, porque, em algum momento, achei pertinente trazer, por se relacionarem ao contexto da situação, para que pudesse tentar esclarecer a relação proposta no trabalho, demonstrando acontecimentos relacionados ao material didático que as professoras utilizaram em sala, ou sobre a repercussão dessa atividade na escola.

A respeito das limitações percebidas na atuação das duas professoras, reitero que se devem à ausência de reflexões na graduação e à falta de formação continuada com a temática que pudesse suprir a lacuna das discussões sobre identidades sociais de raça no contexto escolar. Isso do mesmo modo ocorre com a limitação teórica a respeito da teoria dos multiletramentos, ou seja, a respeito das dificuldades em lidar com alguns recursos de tecnologia. Outros fatores de limitação que cabe citar são: (i) turmas grandes, (ii) muitas horas-aula e poucas horas-atividade. Tais fatores certamente lhes extirpava tempo de leitura e reflexões.

Entendo que esse trabalho teve as limitações que se esperam de uma pesquisa de campo dentro do ambiente escolar. Também, afirmo que não tive a intenção aqui em comparar desempenho profissional, o que tentei fazer foi demonstrar que apesar de participar da mesma oficina, de realizar as reflexões de forma conjunta, assim como a utilização do mesmo material, a visão e a condução prática das duas foi em certos momentos divergente. Pois, entendo que todos somos diferentes, temos histórias, contextos e visão de mundo também diferentes, o que certamente reflete em nossa prática profissional. Entretanto o foco que ressalto aqui não são as limitações mas a valorização dos avanços, que foram muitos, no sentido de reflexões, estudos e prática pedagógica das duas professoras de inglês. Pois, sabemos que não há um lugar ideal para chegar, ao passo que creio na importância da valorização do processo como um todo, na intenção de sempre avançar.

Sobre o retorno para o local pesquisado, o principal entendo que foi a formação continuada proporcionada para as professoras da escola, esta que abordou a respeito da temática das identidades sociais de raça e de multiletramentos, e proporcionou que elas pudessem começar a preencher lacunas teóricas e práticas em sua formação docente. Secundariamente, uma cópia desta tese foi entregue à escola, assim compartilhando experiências bem-sucedidas de reflexão, elaboração e utilização de material didático.

No que se refere a sugestões de pesquisas futuras, aponto que mais pesquisas precisam ser feitas, pesquisa que observem a atuação de professores em sala de aula ao trabalharem com o tema das identidades sociais de raça. A partir das reflexões trazidas neste trabalho, coloco a necessidade de mais pesquisas que contribuam para a formação de professores na área de línguas, principalmente na área de Língua Inglesa (RAJAGOPALAN, 2016a; 2016b; 2002), e mais ainda quando associo tais reflexões com novas teorias de ensino-aprendizagem, como a pedagogia dos multiletramentos. Encontrei poucas pesquisas que falassem de identidades sociais de raça na área da LA e até o momento não encontrei nenhuma que faça essa relação, tampouco trazendo a intersecção com os multiletramentos e a prática pedagógica, observando e auxiliando o professor de LI em seu contexto real de trabalho.

Este trabalho intentou também contribuir com algumas reflexões sobre identidades sociais brancas (PIZA, 1998), ainda que tenha problematizado prioritariamente reflexões sobre identidades raciais negras e a necessidade de sua afirmação positiva na sala de aula, para isso situando a questão histórica e social sobre como, de modo geral, se tem percebido o racismo como um problema do Outro. Entendo que o modo como vivemos é intensamente influenciado por forças histórico-sociais (GIDDENS, 2006, p. 4). É necessário, assim, considerar que ambas as identidades se (re)constroem a partir de um processo que é cultural e histórico (MUNANGA, 1994; GOMES, 2003; 2005; HALL, 2006), assim não colocando o racismo como um problema apenas do negro, mas entendendo-o como uma construção social da qual toda a sociedade fez parte e ainda faz.

Concordo assim que, “[...] se os comportamentos sociais numa sociedade racista como a nossa podem ser objeto de um olhar interdisciplinar, cabe a cada disciplina implicada dar a sua contribuição dentro de sua especificidade” (MUNGANGA, 2014 [2002], p. 9). Assim, tentei trazer a responsabilidade que a

Língua Inglesa tem, dentro de uma prática interdisciplinar, transdisciplinar, dentro da LA (MOITA LOPES, 2006) para a discussão, mostrando como, com o auxílio de reflexões e de formação docente continuada bem direcionada, tem a possibilidade e o compromisso social de levar para o contexto escolar as reflexões sobre identidades sociais de raça.

Munanga (2014) ainda, colocando o preconceito racial a partir da metáfora de um *iceberg*, afirma que existe muito mais do que parece para se refletir. Esse algo mais, que não é visível, remete aos preconceitos internalizados na memória, esses que muitas vezes não são compreendidos, mas se materializam em suas consequências para o negro, ou seja, sua invisibilização e inferiorização numa sociedade racista em sua essência. E, para o branco, se materializa na certeza de que essa “hierarquia” existe e lhe pertence por direito. Essas reflexões acerca de raça e racismo se tornam importantes também no contexto educacional, pois, “[...] por mais que a ciência venha a demonstrar que ‘raça’ é uma construção social e ideológica quando se trata da espécie humana [e não uma realidade biológica], ainda assim não será fácil desmistificá-la no plano social” (CARONE, 2014[2002], p. 23).

Essas discussões também foram iniciadas no curso de formação de professores, esse que tentou ir ao encontro do que aponta Bento (2014[2002]) a respeito da necessidade de que os cursos de formação docente oportunizem que seus participantes produzam conhecimento, ou seja, participem de maneira a refletir conjuntamente esse conhecimento, sendo importante, dentre essas atividades de formação inserir outras ações, como seminários e leituras, por exemplo. Ainda, como pontua Bento (2014[2002]), devem ser incluídas reflexões que tragam discussões importantes, como o tema de que o branco seja ideal de pertencimento, e ainda a importância da desconstrução dos estereótipos negativos a respeito da identidade racial negra.

Durante todo esse processo percebi e confirmei, por meio de leituras e pesquisa empírica, a importância e a necessidade que os professores de línguas têm de se aprofundar na temática das identidades sociais de raça. Necessitam, em verdade, de um norte que os auxilie no como fazer em sua prática no contexto real de sala de aula. Santos (2010) intencionou, em sua tese de doutorado, discutir sobre os saberes docentes no que se refere à temática racial, para isso utilizando também uma pesquisa qualitativa, no entanto a partir de depoimento de professores de

História, da rede básica de educação. Assim, a partir de um grupo focal, esse pesquisador concluiu que a dimensão social está imbricada nos saberes da escola. Entendo que daí também parte a necessidade de se identificar quais são os dilemas e as lacunas dos professores — dos de LI, no caso deste trabalho — para que seja possível, a partir de formações continuadas, saná-las na medida do possível, contribuindo para a inserção da temática racial no dia a dia escolar e não apenas em datas específicas do ano.

Apono ainda que, apesar de, em muitos momentos, as reflexões das duas professoras de Inglês terem convergido, é necessário pensar que elas tiveram diferentes experiências de formação docente continuada no curso. É certo que participaram juntamente da mesma oficina de formação de professores, que analisaram cada uma o seu LD em comparação com o da outra e que elaboraram conjuntamente o material didático que seria utilizado em suas salas de aula, contudo, a partir de seus diferentes contextos de sala de aula, de suas subjetividades diferentes, de suas diferentes experiências de vida e de seus entendimentos de leituras relacionadas, não houve exatamente a mesma reflexão das duas sobre a formação realizada.

Assim, retomando as palavras de Cope e Kalantzis (2000), encerro minhas reflexões na certeza de que não podemos mudar o mundo por meio da pedagogia ou por meio dessa relação reflexiva do ensino e da aprendizagem que visa uma melhor participação social dos alunos, contudo essas iniciativas podem possibilitar que o futuro da sociedade seja redesenhado, remodelado a partir das novas exigências educacionais em um mundo multilinguístico, multicultural e cada vez mais conectado.

Depois de tantas reflexões, reflito brevemente a respeito de como esta pesquisa impactou em minha vida enquanto pós-graduanda e pesquisadora. O tema identidades sociais de raça já estava definido em minha mente quando entrei no programa de doutorado. No entanto, houve um grande desafio de pensar de que maneira os professores de LI poderiam levar tais reflexões para suas aulas. Surgiu então outro desafio: relacionar identidades sociais de raça com a prática pedagógica e a teoria dos multiletramentos. Eu abracei esse desafio. Refleti, discuti durante todo o processo de pesquisa e de escrita. Entendo que estar nesse processo que envolveu, professores, alunos, escolas, me fez sentir a importância de ser pesquisador e a responsabilidade que a academia tem para com o contexto escolar,

a responsabilidade de tornar a sociedade mais equânime por meio de reflexões críticas e ações. É um aprendizado que não se finda com esta tese com certeza, o levarei para a vida. Obrigada minha orientadora, Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira por acreditar neste trabalho e nesta pesquisadora que muito a estima e admira.

REFERÊNCIAS

ACRI, Marcelo Cristiano. **Escrita colaborativa e letramento digital**: coautoria em ambiente virtual. Dissertação. Linguagem e educação. UEL, 2013.

AGUIAR, Márcia Julian Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, nº 2, 2012.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escolar a cada dia. In: ALVES, N; GARCIA, RL (Orgs.). **A invenção da escolar a cada dia**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

ALVES, Teresa Cristina. **A educação e os multiletramentos**: leitura e escrita de linguagem multissemiótica no hipertexto blog. Mestrado Profissional em LETRAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, 2015 136 f.

ANDERSON, Jonathan. **Technology and adult literacy**. London: Routledge, 1991.

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais de pesquisa na escola. **Cad CEDES**, v. 18, nº 43. Campinas, 1997.

ANTONIO, Maria Salete Dias. **Radioface e multiletramentos**: ferramentas pedagógicas desenvolvimento da produção textual oral e escrita. Mestrado Profissional em LETRAS. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2015 111 f.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

ARAUJO, Conceição Maria Alves de. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos**: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2015 255 f.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, nº 2. 2008.

AZZARI, Eliane Fernandes. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública**: dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, Língua Estrangeira). IEL — Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2013.

AZZARI, Eliane Fernandes, LOPES, Jezreel Gabriel. Multiletramentos e materiais didáticos aplicados ao ensino de línguas na escola. In ROJO, Roxane. **Escola**

Conectada: Os multiletramentos e as TICS. ROJO, Roxane (Org.). São Paulo: Parábola, 2013. 193-208.

AZEVEDO, Aline da Silva. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira.** Dissertação. (programa interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada) Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 185p.

BACCIN, Edena Joselita. **Modelo didático de gênero e sequência didática:** gênero textual autobiografia. PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional 2008 /2009, Unioeste, Cascavel – PR.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidades em textos digitais no livro didático de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Letras. UNIOESTE, Cascavel, PR. 2012.122p.

BALADELI, Ana Paula Domingos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ciberespaço e educação: proposições acerca dos letramentos digitais. **Imagens da Educação**, v. 2, nº 2, p. 67-73, 2012.

_____. O gênero textual na sala de aula de língua inglesa: uma experiência com sequência didática. In FERREIRA, A. J. (Org.). **Formação de professores de línguas:** gêneros textuais em práticas sociais. Cascavel, PR: Unioeste, 2008.p.85-114.

BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras** – Unioeste. v. 15, nº 28, p. 142-159, 2014.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar:** uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV, Valentin. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004. 196 p

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BARRETO, Luciane Augusto. **“Pela graça da mistura”:** ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas. Tese. João Pessoa: UFPA, 2014. 202 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. **Anais 1 Simpósio Internacional do Adolescente**, 2015.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo no Brasil**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.25-58.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. BRASÍLIA, DF: Ipea, 2005.

BISPO, Rosiene Omena. **Multiletramentos, :História e identidade: uma experiência com alunos do ensino fundamental**. Mestrado Profissional em LETRAS: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016 179 f.

BOHN, Hilário I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**. v. 3, nº 1, p. 117-138, 2000.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba: ED UFPR, 1996. p. 153-165.

BUZATO, Marcelo. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 285 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2007.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº 1, p. 23- 47, jan./jul. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366/9634>>. Acesso em: 9 maio 2013.

BARROS, Surya. Aaronovich. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil**. Dissertação. (Pós-graduação em Educação).Porto Alegre: UFRGS, 2013. 115 p.

BORTONI, Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75 a 121.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de Inglês. **Rev. Polifonia**, Cuiabá, MT, nº 25, p. 223-240, 2012.

_____. Multiletramentos e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: **Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras**. UESC - Ilhéus – BA. 2009. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlireanais/anais-33.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRAGA, Amanda Batista. **A mídia impressa na promoção de discursos sobre políticas de igualdade racial: o negro e a revista Raça**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2008. 112 f.

BRANDT, Débora.; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, nº 3, p. 337- 356, 2002.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DCN. Brasília. DF. Outubro 2004.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 196, de outubro de 1996.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, nº 1, p. 99-114, 2013.

BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BUTLER. Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades quilombolas no convívio de sala de aula: negociando identidades nas aulas de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Yone da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon

(Orgs.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.175-200.

_____. O professor de Língua Inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores. **Revista da ABPN**, v. 4, nº 8, p. 192-210, 2012.

CAMARGO, Mábia. **Atlântico – negro paiol**: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa? Dissertação de mestrado. Programa de Pós graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade. UEPG, 2012.

CANCLINI, G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco invisível**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1951-2007). Dissertação. (Mestrado em sociologia). Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Paulino. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**: becoming critical knowing through action research. Londres: Falmer Press, 1986

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000. 598 p.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: _____ (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008. p.21-43.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Conhecer, transformar(se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Editora NAV, 2008 (Coleção Infância e Adolescência).

CASTELLS, Manoel. **Critical education in the new information age - critical perspectives Series**. NY: Oxford, 1999.

CASTELLS, Manoel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). A sociedade em rede do conhecimento à ação política. In: **Conferência promovida pelo Presidente da República**, 2005.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, nº 7, p. 5-12, 1986.

CAVALLEIRO, Eliane. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (Orgs.). **Os negros na escola brasileira**. Florianópolis, SC: NEN, 1999. p. 49-80.

CARVALHO, José Jorge. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, nº 23, Porto Alegre, p. 237-46, 2005.

CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**, Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

CECCHIN, Anidene de Siqueira; REIS, Susana Cristina dos. A prática de multiletramentos no contexto escolar público: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. **CINTED — Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, nº 2, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CONNELY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, nº 5, p. 2-14, 1990.

CRUZ, Ana Cristina. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CRUZ, Mariléia. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, nº 1, 2005.

_____. **Ensino de línguas**. São Paulo: EDUC, 1984. 179 p.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos**. Dissertação. (Mestrado em Linguística: linguagens e tecnologias). IEL – Instituto de Estudos Linguísticos. Unicamp, 2011.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Education and multiliteracies. May and N. H. Hornberger (Eds.). Encyclopedia of Language and Education. Volume 1, 2. ed. **Language Policy and Political Issues in Education**, p. 195–211, 2008.

_____. **Multiliteracies: literacy and the design of social futures**. Oson: Routledge, 2000.

_____. **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. London, 1993.

COSTA, Hilton. A escravização de africanos e de africanas no Brasil. In **Educação das Relações étnico-raciais: 2 Curso EaD de qualificação profissional em Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros**. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi: Curitiba, 2014.

_____. **Formação de professores: por um novo olhar da história e cultura afro-brasileira**. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, Marcos Silva da (Org.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2012. p.199-208.

COSTA, Sérgio. **Paradoxos do pensamento anti-racista brasileiro – teoria e pesquisa**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003. p. 41-42.

COSTA, Debora Katiene Praxedes. **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em língua Portuguesa**. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015 122 f

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Ed UFSCar, 2009 [1981].

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Unicamp- Campinas, 2012.

DANTAS, Ricardo Santos. **Multiletramentos, bilinguismo e inclusão: N uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II**. Mestrado Profissional em LETRAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2015 91 f.

DIAS, Anair Valentina. **Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais**. Tese (doutorado). Linguagem e tecnologia. IEL – Instituto de Estudos de Linguística. Unicamp, 2013.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino aprendizagem de inglês. In FERREIRA, Aparecida de J. (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015.p.77-104.

DIAS, Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Waleska Bernadino. Minicontos multimodais: rescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; 2004

DORAI, Mohamed. **Qu' est-un stéréotype? Contribution à la définition d' un concept**. Enfance, Poitiers, v.41, n. 3-4, 1998. p.45-54.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa. Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, p. 115, p. 139-154, 2002.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professore de Inglês**. Tese de doutorado. Programa em estudos linguísticos e literários em inglês. USP, 2012.

EDMUNDO, Eliane Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de Inglês na escola pública**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

ELUF, Cristina Acuri. **Nova interface pedagógica: Linguística de corpus + multiletramentos**. Tese de doutorado. USP, 2010.

ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. **Rev. Educar**, Curitiba, nº 16, p. 181-191, 2000.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discurso e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas. Rev. Est. Ling. Juiz de Fora**, v. 6, n. 2, p. 2, 2002.

FANON, Frantz. Em defesa da Revolução Africana. **I Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris**, 1956.

_____. Em defesa da Revolução Africana. **Présence Africaine**, número especial, 1956.

FAZENDA, Sônia Maria Ferreira. **Afro-descendência**: fios do passado que tecem o presente. Dissertação. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio, 2010. 111p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Longman, 1995.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. We Flick (org). London: Sage publication, 2008.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça /etnia e gênero na escola**: vozes de professores/as e alunos /as. Dissertação de mestrado. CECA - Centro de Educação, Comunicação e Artes. UNIOESTE de Cascavel, 2011.

FERREIRA, Susana Aparecida Ferreira; FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira. Raça /Etnia e formação: foco nos multiletramentos. In: **II Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação**: a inscrição do gênero/etnia em práticas discursivas e formação docente. Alexandre Sebastião Ferrari Soares, Andréa Cristina Martelli, Valdeci de Melo Oliveira (Orgs.). Toledo: Fasul, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. MELO, Glenda Cristina Valim de.. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 1-21, 2016.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. **Identidade, raça e representação**: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. Tese de doutorado. UnB, Brasília/DF, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira; CAMARGO, Mábila. Racismo cordial no livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista ABPN**, v. 6, nº 12, p. 177-202, 2014.

_____. Racismo cordial no Livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista APBN**, v. 6, nº 12, p. 177-202, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2015.

_____. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico**: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 14, p. 236-263, 2014a.

_____.(Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014b.

_____. Teorizando as relações étnico-raciais no Brasil. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Orgs.). **Diversidade e educação**: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2014c.

_____. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trab. de Linguíst. Apl.**, Campinas, v. 51, nº 1, jan./jun. 2012a.

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Formação de professores de línguas**: investigações e intervenções. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

_____. Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. **Espéculo Revista de Estudios**. Universidad Complutense de Madrid, nº 42, jul./out. 2009.

_____. **Formação de professores de línguas**: gêneros textuais em práticas sociais. FERREIRA, A. J. (org.). Cascavel, PR: Unioeste, 2008.

_____. **PEAB- PROJETO DE ESTUDOS AFRO=BRASILEIROS**: Contexto, Resultados de pesquisas e relatos de experiências. Aparecida de Jesus Ferreira (org.). Cascavel: Unioeste, 2008.

_____. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem e Ensino**, jan./jun. 2007.

_____. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

_____. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

_____. **Addressing 'Race'/ethnicity in Brazilian schools**: a study of EFL teachers. Tese de doutorado. Institute of Education University of London, 2004.

FILICE, Renísica Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Tese de doutorado. UnB, Brasília/DF, 2010.

FONSECA, Marcos Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FONTES, Ana Claudia Silva. **Os multiletramentos na formação do leitor**: o hipertexto numa releitura crítica de textos da literatura sergipana. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2015 80 f.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico-cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2008. 210 f.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. In: VRON, Ware (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://capesdw.capes.gov.br/capes dw/](http://capesdw.capes.gov.br/capes%20dw/)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 17. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1987 [1982].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

GARCEZ, Pedro de Moraes. SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.** especial, p, 1-34, 2015.

GEE, James P. New people in new world: network, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006.

_____. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

_____. What is literacy? In: MITCHELL, C.; WEILER, K. **Rewriting literacy: culture and discourse of the other**. New York: Bergin & Garvey, 1991. p. 3 a 11.

_____. **Orality and literacy: from the savage mind to ways with words**. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GANDIN, Luiz A.; DINIZ-PEREIRA, Júlio. E.; HIPÓLITO, Alvaro. M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 275-293, 2002.

GEDOZ, Sueli Gedoz; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Articulações entre currículo e formação continuada: desafios do processo de ensino. In: APARÍCIO, Ana Sílvia; SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.p.199-223.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GRANDE, Paula Baracat de. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Eletras**, vol. 23, 2011.

_____. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, v. II, maio 2007.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Trad. Cid Kniple Moreira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GIMENEZ, Telma. FERREIRA, Aparecida de Jesus; BASSO, Rosângela Aparecida Alves; CRUVINEL, Roberta. Carvalho. Policies for English Language Teacher Education in Brazil Today: Preliminary Remarks. **Profile**, v. 18, p. 219-234, 2016.

GIROUX, Henry A. **Border crossing: cultural workers and politics of education**. New York: Routledge, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 47, nº 1, p. 9-43, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo d linguagem**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GIMENEZ, Telma. A relevância social dos estudos da linguagem. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de doutorado. Department of linguistic and Modern English Language. Lancaster University, 1994.

GUIDDENS, Anthony. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 2006.

GUIZZO, Bianca Salazar. “**Aquele negrão me chamou de leitão!**”: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil. Tese. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 199 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº 1, p. 98-109, 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. — Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, nº 1, 2003.

GRANT, Rachel A.; LEE, Incho. The ideal English speaker: a juxtaposition of globalization and language policy in South Korea and racialized language attitudes in the United States. In: KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. **Race, culture and identities in second language education: exploring critically engaged practice**. New York, London: Routledge, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. 5. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2000.

_____. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFOR, J. (Org.). **Identity**. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

HAMILTON, Mary. Sustainable Literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning**. v. 1: Perspectives on Learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

HICKS, Troy; REED, Dawn M. Keepin' it real: multiliteracies in the English classroom. **Language Arts Journal of Michigan**. Volume 23, 2007.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UNB no contexto das ações afirmativas**. Dissertação em Educação. FE/UnB. Brasília/DF, 2008.

HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*: New York London: Routledge, 1994.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Brasília, 2002.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública**: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA. Dissertação. Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2014. 121 p.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? Tese. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 278p.

JORGE, Míria Lúcia dos Santos. *Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

JOVINO, Ione da Silva. *Representação de negros e de negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. *Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. 1. ed. Ponta Grossa, PR: EDUPEPG, 2014.

_____. *Aprendizagem e ensino de africanidades: ensino de Espanhol numa abordagem multicultural*. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012**.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986

KULLMAN, John. *Challenging constructions of the world and the individual in the English language textbook*. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIN, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. **Race, culture and identities in second language education**: exploring critically engaged practice. New York, London: Routledge, 2009.

KLEIMAN, Angela. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, nº 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Unitau, v. 1, nº 1, 2009.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1995].

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

_____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, Denize Elena G.; VIEIRA, Josênia A. (Org.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB, Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002. p. 182-202.

_____. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

_____. Schooling, literacy and social change: elements for a critical approach to the study of literacy. In: OLIVEIRA, M. K.; VALSINER, J. (Eds.). **Literacy in human development**. London: Ablex Publications, 1998. p. 183-225.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995. p. 15-61.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003. 186 p.

_____. Critical discourse analysis. In: W. G. (Org.). **Annual Review of Applied Linguistics 11**. p. 84-99, 1990.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 3, p. 148-161, 2014.

LADSON-BILLINGS, Glória. TATE, William F. Toward a critical race theory of education. *Teacher College Record*. **Columbia University**, v. 97, nº 1, 1995.

LAMEU, Paula Cristina. **Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional**. Dissertação. Estudos linguísticos e literários em inglês. São Paulo: USP, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. New York: Open University Press, 2011.

_____. (Org.). **A new literacy sampler**. New York: Peter Lang, 2007. 252 p.

LANKSHEAR, Colin. Literacies studies in education. In: PETERS, M. (Org.). **After the disciplines: the emergence of cultural studies**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1999. p. 199-227.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina deolin Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

LEMKE, Jay. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: J. R. MARTIN; R. VEEL (Eds.). **Reading science**. London: Routledge, 1998. p. 87-113

LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: **Linguística aplicada na modernidade recente**. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

LIBÂNEO, José. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIGGET, Tonda. Unpacking white racial identity in English teacher education. In: KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel (Org.). **Race, culture and identities in second language education: exploring critically engaged practice**. New York, London: Routledge, 2009.

LOPES, Carla Machado. **Programa de reflexões e debates para a consciência negra** – uma experiência de implementação da Lei nº 1063/2003. Dissertação. UERJ. Rio de Janeiro, 2010. 166 f.

LOPES, Adriana Carvalho. **“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca**. Dissertação de mestrado. IEL - Instituto de Estudos Linguísticos. Programa de pós graduação em Linguística. Unicamp, 2010.

LUZ, Marcelo Giovanetti Ferreira. **A nomeação como procedimento de constituição da identidade negra nos discursos sociais e nos documentos oficiais do Estado**: um silenciamento da miscigenação. Dissertação de mestrado Programa de Pós graduação em Linguística. UFSC - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

LUKE, Allan. Genres of power. In: R. Hasan & G. Williams (Eds.). **Literacy in society**. London: Longman, 1997. p. 308-338.

_____. ekstasis@cyberia. **Discourse**. v. 17, nº 2, p. 187-297, 1996a.

_____. Reading gender and culture in media discourses and texts. In: G. Bull & M. Anstey (Eds.). **The Literacy Lexicon**. Sydney: Prentice-Hall. In press, 1996b.

_____. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. In: APPLE, M. W.(ed.). Review of research in education. Washington, DC: **American Educational Research Association** (pp. 3-48). 1996c.

_____. **The social construction of literacy in the classroom**. Melbourne: Macmillan Australia, 1994.

LUKE, Carmen. Media and cultural studies. In: A. Muspratt, P. Freebody & A. Luke (Eds.). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. Hampton, NJ: Hampton Press. In press, 1996.

MADUREIRA, Sílionara Aparecida; JOVINO, Ione. A representação de negros e negras no gênero catálogo publicitário. CIEL. VII Ciclo de Estudos em Linguagem: Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX. **Anais de textos completos**. Issn: 2176-6169. Ponta Grossa, 19, 20 e 21 de junho de 2013. p. 327-338.

MAGALHÃES, Izabel. **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física**: processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação de mestrado. UFSC – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARREIRO, Samara de Cassia Rodrigues. **Investigando concepções de língua e cultura no ensino de inglês na escola pública segundo as teorias do letramento**. Dissertação de mestrado. Programa de estudos linguísticos e literários em inglês. USP, 2012.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, 2011.

_____. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização, cidadania.** MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Tese. Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. USP, 2011.

MAZOLINI, Edivaldo Aparecido. **Práticas de Multiletramentos: a revista escolar como suporte na(s) (trans)formação(ões) identitária(s) de estudantes do ensino fundamental.** Mestrado Profissional em LETRAS UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2015 147 f.

MEC/SEB. Guia de livros didáticos: **PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>. Acesso em: 14 nov. 2014.

MEDEIROS, Roseana Maria. **Com a palavra a mulher negra-[a vez] e a voz de enfermeiras afrodescendentes a respeito de suas representatividades discursivas: um fio condutor para uma nova abordagem educativa.** Tese. São Leopoldo: Unisinos, 2010. 285 p.

MELO, Margareth Maria. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagógica.** Tese. Educação. UFRJ, 2012.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade de negros na Orkut. **Revista D.E.L.T.A**, 2013, p. 237-265.

MELO, Glenda Cristina Valim de. As ordens de indexicalidade sobre ensino de inglês e raça mobilizadas na narrativa de uma professora de Língua Inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 161-184.

MELLO, Michele Thereza dos Santos Simões de. **A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências multiculturais e possibilidades institucionais.** Dissertação, UFRJ, 2009.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. Mário. T.; MONTE-MÓR, Walkyria. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília, DF: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_vo_lume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

MIRANDA, Guacira Quirino. **Crônicas animadas na educação digital.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2013, 142 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentidos, revoluções das relações e performances identitárias fluidas. **mimeo. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada**, UFRJ. 2010.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.85-105.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.p.13-42.

_____. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, identidade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, p. 419-435, 1999.

_____. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Revista Intercâmbio**, v. 5, p. 3-4, 1996.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? uma revisão teórica dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 13, p. 73-87, 2014.

MOURA, Carolina Bottosso de. **Vozes marginais**: uma análise de produção audiovisual de meninos de rua. Dissertação. Linguagem e tecnologia. Campinas: Unicamp, 2011, 130 p.

MONTE MÓR, Walkyria. MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre discursos e práticas. 2ªed.Campinas: Pontes Editores, p. 31-50, 2015.

_____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p.37-50, 2012.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras** (UFU. Impresso), v. 26, p. 469-478, 2010.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 46, nº 1, p. 31-44, jan./jun. 2007,

_____. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. **Crop** (FFLCH/USP), São Paulo, v. 8, p. 312-329, 2002.

MICHAELS, Sarah. "Narrative presentations: an oral preparation for literacy with first graders." In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.). **The social construction of literacy**. London: Cambridge University Press, 1986. p. 94-116.

MICHAELS, Sarah; O'CONNOR, Catherine; RICHARDS, J.: Literacy as reasoning within multiple discourse. In: **Institute Papers and Recommendation**, Council of Chief State School Officers, Washington, 1993. DC, 107-21.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte, MG: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Riso Negro e Identidade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. Vol.7, p. 03-11, 2015.

_____. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUSSA, Bento. Estereótipos de negro na literatura brasileira: sitema e motivação histórica. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, p. 71-90, 1989.

NAKATA, Martin. An islander's story of a struggle for "better" education', Ngoonjook: **A Journal of Australian Indigenous Issues**, p. 52-66, 1993.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge: MA, v. 66, nº 1, 1996.

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo:EDUSP,1993.

NUNES, Milena de Jesus. **O professor e as novas tecnologias**: pontuando dificuldades e apontando contribuições. Monografia. UNEB, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Raimunda. S. M.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidade e práticas de letramento: o que as pesquisas recentes revelam acerca de escolas do campo. **Imagens da Educação**, v. 5, p. 25-36-36, 2015.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In Ariovaldo Lopes Pereira, Liliana Gottheim (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processo de criação e contexto de usos. Caminas, SP: mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização cultural**: a implantação da Lei 10639/2003 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2011, 143 f.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. São Paulo: **Alfa**, v. 3, nº 58, p. 571-591, 2014.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola**: multiletramentos em aulas de língua portuguesa. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação Linguagem e Sociedade. Unioeste, 2013. 193 f.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e /ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 36, nº 2, p. 207-216, 2014.

PAULA, Wilian Silva de. Uma educação profissional de cor. R. **Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, nº 46, p. 359-374, 2012.

PAIVA, Vera Menezes de O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Projeto Amfale**: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, MG: ED. UFMG, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

PAULON, Simone M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa intervenção. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v. 17, nº 3, p. 16-23, 2005.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, nº 2, p. 163-188, 2007.

PEREIRA, Sueli Borges. **O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra**: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Campus Monte Castelo. Tese. São Paulo: USP, 2013. 318 p.

PESSOA, Rosane Rocha. Uma abordagem crítica ao ensino de inglês: engajamento pedagógico e identitário. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n.2. p. 353-372, 2014.

_____. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 1, nº 46, p. 53-69, 2009.

PIRES SANTOS, Maria Elena; LUNARDELLI, Mariângela Garcia; JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado e. "Vendo o que não enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **D.E.L.T.A especial**, p.35-65, 2015.

PIRES SANTOS, Maria Elena; CAVALCANTI, Marilda C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias- alunos "Brasiguaios" em foco. **Trab. Ling. Aplic.** p.429-446, 2008.

PIRES SANTOS, Maria Elena. A pesquisa qualitativa como uma possibilidade interdisciplinar. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst (Orgs.). **Interdisciplinaridade e fronteiras** — movimentos, identidades e configurações. Cascavel, PR: Edunioeste, 2012. p. 147-173.

_____. O cenário multilíngue/multicultural/multilateral de fronteira e o processo identitário. Campinas: **Sínteses**, v. 10, 2005.

_____. **O cenário multilíngue/multicultural/multilateral de fronteira e o processo identitário "brasiguaião" na escola e no entorno social**. Tese de doutorado. Unicamp, 2004. 253 p.

_____. Em busca de uma identidade "brasiguaiã" do uno ao complexo. **Intercâmbio** (PUCSP). São Paulo, v. XII, p. 343-352, 2003.

PINHO, Osmundo S. A. **O mundo negro**: sócio-antropologia da reafricanização em Salvador. 2003.

PIZA, Edith Silveira Pompeu. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. An. 1 **Simp. Internacional do Adolescente** May. 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext>.

_____. **Porta de vidro**: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [2002].

_____. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: Editora da USP/USP/Com-Arte, 1998.

PORTUGAL, Francisco T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The complex mosaic of Englishes. **English Today** Cambridge. v. 32, p. 60-61, 2016a.

_____. The multilingual challenge: Cross disciplinary perspectives. **Word (Worcester)**, v. 62, p. 59-62, 2016b.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77- 8.

REICHMANN, Carla Lynn. Reflexão sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, Tânia Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Escrevendo(se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação. **Letras & Letras**, Uberlândia, p. 105-122, 2009.

RESENDE, Viviane. M. de; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011.

ROJO, Roxane H. BARBOSA, Jaqueline P. . **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único. 150p

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-36.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo de. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROUSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies & new literacies. **Brock Education**, v. 21, nº 1, p. 53-62, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Língua Inglesa. Unicamp, 2010.

ROCHA, Edneide Ferreira Leite. **Pesquisa como prática pedagógica: uma proposta envolvendo multiletramentos**. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016 115 f.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Anais on-line VII Encontro de pesquisa em educação**, II Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos, II Simpósio de Ética em Pesquisa. Universidade de Uberaba, Campus Aeroporto, 21-25 de out. de 2013.

SAITO, Fabiano dos Santos; SOUZA, Patrícia N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. UFJF. **Rev. Linguagens e Diálogos**, v. 2, nº 1, p. 109-143, 2011.

SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. **Corpos encarnados** – análise das narrativas escritas para crianças – acervo do PNBE/2012. Tese. João Pessoa, UFPB. 2014. 179p.

SANTOS, Francine Eloisa. **Multiletramentos**: uma análise dos cadernos do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dissertação. Linguística aplicada. Unicamp, 2013.

SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares**. Dissertação. USP, 2012.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de Língua Inglesa em LA. Um levantamento bibliográfico a partir de base dissertações /teses da CAPES. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, nº 1, p. 15-36, 2013.

_____. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de Língua Inglesa como instrumentos de (trans)formação**. Dissertação. UEL – Universidade Estadual de Londrina, 2012. 213 f.

SANTOS, Carla Maria de Albuquerque. **Estudando raça nos anos iniciais do ensino fundamental I**: contribuições de obras do cantor Portinari. Dissertação de mestrado. Mackenzie. 2010. 80 f.

SANTOS, Marcio A. O. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil. **Perspectiva Sociológica**, v. 3, p. 12-18, 2011.

SANTOS, Marcio André dos. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil, 2005. **Academia.edu**. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=marcio+andre%C2%B4dos+santos+negritudes+posicionadas+2005&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

SANTOS, Simone Carvalho do Prado. “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramentos, identidades e educação no campo. Dissertação de mestrado. UEPG/PR, 2013. 170 f.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em rede de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese, UFMG. 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre, RS: ARMED, 2000.

_____. **The Reflective practioner**: how professionals think in action. London: Ashgate publishing limited, 1991.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão nacional no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Simone Batista da Silva. **Da técnica à crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de Língua Inglesa. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Linguística. USP, 2011.

SILVA, Tomás T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

_____. Cultural identity and diáspora. In: RUTHERFOR, J. (Org.). **Identity**. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2001 (Primeira edição, 2. tiragem, 2003).

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, nº 1, p. 127-143, 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; OLIVEIRA, Verediane Cíntia. S. Relações Étnico-Raciais no PNBE 2008 para Educação Infantil. **História e Diversidade**, v. 6, p. 22, 2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; ROSEMBERG, Fúlvia. 2008. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz. G. e. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Entrevista, quarta-feira, 11 / janeiro / 2012, Por Daiane Souza. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/?p=17211> > Acesso em 28 de junho de 2016.

_____. La educación de las relaciones étnico-raciales a partir de la visión de los afrodescendientes: agenda para la producción de conocimientos, **REID IJED** – Revista Interamericana de Educación para la Democracia, v. 4, nº 1, p. 75-89, junio 2011 (ISSN 1941 -1799). Disponível em espanhol e inglês em: <www.ried-ijed.org>.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, nº 3, p. 489-506, 2007.

_____. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Isabela Santos da. **Multiletramentos na sala de aula**: lendo e compreendendo gráficos. Mestrado Profissional em .UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015 151 f

SILVA, Priscila Elizabete. Contribuições aos estudos da branquitude no Branquitude Brasil: e ensino superior. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 13, p. 8-29, 2014.

SILVA, Vanely Cristiany Oliveira. **Multiletramentos**: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais Mestrado Profissional em LETRAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2015 205 f.

SIMONETE, Isabel Goulart. **Práticas de ensino da leitura no contexto dos multiletramentos**. Mestrado Profissional em LETRAS . UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, 2015 70 f.

SKERRETT, Allison. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, nº 3, p. 313-330, 2011.

SOARES, Claudete Gomes. **Raça, classe e cidadania**: a trajetória do debate racial no Partido dos Trabalhadores (1980-2003). Tese de doutorado. Unicamp, 2009.

SOARES, José Norberto. **A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras**: a lente da nova lei e os olhos dos alunos. Tese de doutorado. USP. 2009. 111 f.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Pelas páginas dos jornais**: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940). Tese. São Paulo: USP, 2013. 185 p.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação de mestrado. UFRGS. 2009. 140 f.

SOUZA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Multiletramento em sala de LI no ensino público**: transposição e desafios. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em estudos linguísticos e literários. USP, 2011.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. **Investigando as questões globais e locais de dois cursos de letras-inglês**. Tese de doutorado. USP, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança, hip-hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SOUZA, Marcia Maria Silva de. **Multiletramentos e o uso do rádio: a leitura e a escrita nesse processo**. Mestrado Profissional em LETRAS UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2015 145 f.

SOVIK, Liv. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 13, p. 162-174, 2014.

SKIDMORE, Thomas E. **Black into White**: Race and nationality in Brazilian Thought. 3 ed. 1998 [1974].

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento. Teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem. **Jornal UFSJ Digital**. São João Del-Rei MG, 19 set. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Perspectivas interculturais sobre letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filol. Linguít. Port.**, nº 8, p. 465-488, 2006.

_____. What's "new" in the New Literacies Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. © 2003 Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, nº 2, maio 2003.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press. 1984.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. Identidade e diferença e suas relações com a indisciplina em sala de aula. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme; RIBEIRO, Isis. Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto prática social. In: FERREIRA, Aparecida de J. (Org.). **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

TATE, William F. Critical race theory and education: history, theory and implications. In: APPLE, Michael (Ed.). **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997 (Volume 22).

TELLES, João. "É pesquisa, é?. Ah, não quero não, bem!". Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**. Col. 5, nº 2, p. 91-116.

TEIXEIRA, Moema. P. **Família e identidade racial**: a questão da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1986.

TÍLIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de Inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, v. 31, p. 167-192, 2010.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2005.

TOMLINSON, Brian. The future for ELT materials in Asia. **Eletronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 2, nº 2, p. 5-13, 2005.

THOMPSON, Augusto. "Reforma da polícia – missão impossível". In: **Discursos Sediciosos – crime, direito e sociedade**, nº 9-10, p. 244, Rio de Janeiro, Freitas Bastos/ICC, 1º e 2º semestres de 2000.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sobre as crianças negras na Educação Infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação de mestrado. Área de concentração: Estado, sociedade e educação. USP/São Paulo. 2010.171f.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Estudo de caso de uma mulher negra, analfabeta, de terceira idade, do ponto de vista sócio-interacionista. **Anais da 18a. Reunião Anual de SPRP**, p. 207-213. 1988.

UNESCO. 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.UnzYw3ITscA>. Acesso em: 29 jun. 2013.

VAN DIJK, Teun A. Racismo e cultura. In: **PERcursos Lingüísticos**. UFES, 2015.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. (Ed.). **Discourse as structure and process**. Vol. 1: **Discourse studies, a multidisciplinary introduction**. London: SAGE Publication, 1997.

WEBER, Marcia. **O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora**. Mestrado Profissional em LETRAS UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2015 136 f.

WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WIDDOWSON, Henry G. Context, community and authentic language. **TESOL Quarterly**, London, p. 705-715, 1998.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença – estudos dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da escola plural**. Tese, USP, 2010. 398 p.

APÊNDICES E ANEXOS

Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Multiletramentos e Raça/ Etnia: Novos tempos no ensino aprendizagem de Língua Inglesa. Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: Susana Aparecida Ferreira (45-99417019) e Aparecida de Jesus Ferreira (orientadora – 45-99614926). Convidamos..... a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de refletir sobre o modo como a diversidade étnico/racial é abordada nas aulas de língua inglesa, bem como a maneira como os estudos sobre os novos letramentos podem contribuir para estas reflexões, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em ser observado (a) em sala de aula, durante algumas aulas de língua inglesa, ao ser abordado o tema diversidade étnico/racial. Durante a execução do projeto você passará pelo processo de coleta de dados, o qual consiste em responder um questionário, passar por observação em suas aulas de língua inglesa, uma entrevista gravada em áudio e, também, a participação em seminários desenvolvidos pelo grupo (constituído pela pesquisadora e dois/duas professores/as colaboradores/as. A observação e/ou a entrevista gravada podem trazer algum dano ou desconforto ao/à participante. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, as pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento. Esta pesquisa terá como benefício ao sujeito e à comunidade verificar o entendimento, contribuindo para as reflexões a respeito de diversidade étnico/racial a partir das reflexões sobre os estudos dos novos letramentos. Especificamente para sua sala de aula terá o benefício de se trabalhar com um material que trata da diversidade étnico/racial preparado pelo/a próprio/a professor/a, proporcionando reflexões que os alunos poderão levar para a vida em sociedade. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é 3220-3272, caso o sujeito necessite de maiores informações. Caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, Vossa Senhoria será prontamente informada. Ao término do projeto, os resultados da pesquisa serão devolvidos à comunidade escolar em forma de apresentação a ser realizada durante a semana da consciência negra em novembro de 2014.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar da pesquisa.**

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Susana Aparecida Ferreira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante. Cascavel, _____ de _____ de 20____.

Anexo II - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Multiletramentos e raça/etnia: novos tempos no ensino aprendizagem de língua inglesa

Pesquisadoras: Susana Aparecida Ferreira e Aparecida de Jesus Ferreira (orientadora).

Local da pesquisa: Colégio Estadual Antônio de Castro Alves – Capitão Leônidas Marques.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Diretora Neiva Jacinta Stulp.

As pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, _____ de fevereiro de 20____.

Nome e assinatura da responsável pelo campo da pesquisa

Anexo III - TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: Multiletramentos e raça/etnia: novos tempos no ensino aprendizagem de língua inglesa.

Pesquisadore(s): Susana Aparecida Ferreira e Aparecida de Jesus Ferreira (orientadora).

As pesquisadoras do projeto acima identificado assumem o compromisso de:

1. preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados
2. preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa
4. respeitar todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto

Cascavel, 3 de dezembro de 2013

Anexo IV - DECLARAÇÃO

Título do projeto: Multiletramentos e raça/etnia: novos tempos no ensino aprendizagem de língua inglesa. **Pesquisadoras:** Susana Aparecida Ferreira e Aparecida de Jesus Ferreira (orientadora).

Tipo de Pesquisa:

Iniciação científica Dissertação/Mestrado

TCC/Graduação Tese/Doutorado

TCC/Especialização Projeto Institucional

A pesquisadora do projeto acima identificado declara que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Cascavel, 2 de dezembro de 2013

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Nome e assinatura da pesquisadora colaboradora

Anexo V - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu,....., portador/a do CPF nº e do RG nº, Órgão Expedidor....., UF....., professor/a na direção da escola, declaro ao Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel, para os devidos fins e a quem interessar possa, que estou ciente da participação desta escola neste Projeto de Pesquisa que investiga a temática “**Multiletramentos e raça-etnia: novos tempos no ensino aprendizagem de língua inglesa**”, bem como dos meus direitos garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e pela legislação brasileira correlata, sobretudo no que tange à possibilidade de, a qualquer momento, poder desistir de participar da pesquisa.
Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Cascavel, ____ de _____ de 2010.

Direção

Anexo VII- PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP – Comitê de ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ 

Continuação do Parecer: 676.344

Recomendações:

Ver recomendações acima

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

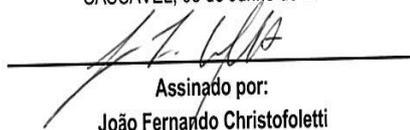
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 05 de Junho de 2014



Assinado por:
João Fernando Christofolletti
(Coordenador)

Apêndice I – PERGUNTAS NORTEADORAS UTILIZADAS PARA OS RELATOS REFLEXIVOS

<p>1 – Você utiliza os documentos oficiais para a preparação de suas aulas no que se refere as identidades sociais de raça? Fale sobre essa temática. (26-04-2014)</p>
<p>2- Você já havia utilizado a Sequência didática como sistematização das atividades? discorra sobre isso. (03-05-2014)</p>
<p>3 – Discorra sobre o que você entende sobre identidades sociais de raça? (10-05-2014)</p>
<p>4- Você tem claros os conceitos sobre alfabetização e letramentos? Fale sobre a temática desta aula. (17-05-2014)</p>
<p>5- Quais as reflexões que você consegue fazer a respeito da importância da reflexão sobre os multiletramentos? (24-05-2014)</p>
<p>6 – Você já teve a experiência de produzir seu próprio material didático? Fale sobre a experiência da oficina em produzir um material direcionado para as identidades sociais de raça nas aulas de LI. (31-05-2014)</p>
<p>7- Como está sendo a produção do material didático relacionada aos multiletramentos e a identidades de raça? Fale sobre isso. (07-06-2014)</p>
<p>8- O que você achou da apresentação do material didático elaborado por vocês?</p>
<p>9- Reflita sobre a oficina de modo geral, como foi para você, trabalhar com estas temáticas e ao mesmo tempo produzir seu material pedagógico?</p>

Apêndice II --QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS**1 Qual é sua idade?**

- de 20 a 23 anos
- de 24 a 27 anos
- de 28 a 31 anos
- de 32 a 35 anos
- de 36 a 39 anos
- de 40 a 42 anos
- de 43 a 46 anos
- acima de 46 anos.

2 A qual grupo étnico você pertence? (nomenclatura do IBGE)

- preto
- branco
- amarelo
- indígena
- pardo

DADOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**3 Há quanto tempo atua nesta escola no ensino de Língua Inglesa?**

- de 0 a 2 anos
- de 4 a 6 anos
- de 6 a 8 anos
- de 8 a 10 anos
- mais de 10 anos, Quantos:

4 Há quanto tempo atua como docente?

- de 0 a 2 anos
- de 4 a 6 anos
- de 6 a 8 anos
- de 8 a 10 anos
- mais de 10 anos, Quantos:

5 Sobre a(s) instituição(ões) em que você estudou/estuda (graduação

especializações):

- Estudou sempre em instituição pública
- Estudou sempre em instituição privada
- Estudou um tempo em cada instituição

6 Sobre sua formação profissional

- possui graduação
- cursos de formação continuada
- possui especialização
- PDE
- possui mestrado
- possui doutorado

6.1 Caso você tenha feito cursos de formação, realizou-os a partir de que locais?

7 Você acha que os cursos de formação continuada remetem à reflexão sobre diversidade étnico-racial?

7.1 Como você tem considerado esses cursos?

7.2 De que forma eles têm contribuído para as suas reflexões?

PERGUNTAS COM RELAÇÃO À PESQUISA

8 Houve reflexões a respeito da diversidade étnico-racial em sua formação?

- sim
- não

9 Se a resposta acima for afirmativa, você acredita que essas reflexões foram suficientes para o trabalho com a temática em sua sala de aula?

- () sim
- () não

10 Se a resposta da pergunta 7 for negativa, você tem buscado ampliar o seu conhecimento a respeito dessa temática?

- () sim
- () não

10.1 Que fontes você utiliza para a pesquisa da temática?

- () Livro didático
- () internet
- () cursos sobre o tema
- () outros, descreva quais são

elas:.....
.....
.....
.....

11 Já produziu e aplicou algum tipo de material relacionado a essa temática?

- () sim
- () não

11.1 Se sim. Que tipo de material produziu?

.....

11.2 Especifique, por favor:

.....
.....
.....
.....

11.3 Se sim, acredita que obteve sucesso com a aplicação desse material?

.....
.....

11.4 Descreva por que acha que foi bem-sucedido/a:

.....
.....
.....
.....

12 Como você percebe as representações de raça e etnia no livro didático que você utiliza?

12.2 Comente a respeito.

13 A partir da oficina, responda o que você conhece sobre os novos letramentos e multiletramentos?

- sim
 não

14 Você conhece o Projeto Político-Pedagógico de sua escola?

- sim
 não.

14.1 Sabe dizer se no PPP são contempladas questões de raça e etnia?

15 A respeito dos documentos das PCN-DCE-OCEM-LE, já consultou para a preparação de suas aulas?

- sim
 não

15.1 Se sim, percebe a relação desses documentos com o tema da diversidade étnico-racial e os multiletramentos?

- sim
 não

15.2 A oficina auxiliou nessa opinião?

- sim
 não

16 Baseando-se nestas questões: Você se sente preparado para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial em sua classe nos tempos atuais?

- sim
 não

17 Que avaliação você fez da oficina?

18 Como foi a experiência de você ter passado por uma oficina que trata da temática de raça, etnia e multiletramentos? De que maneira ela auxiliou?

.....
.....
.....
.....
.....

19 Poderia a oficina ter sido melhor? Dê suas sugestões.

Apêndice III - ENTREVISTA APÓS A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

- 1 Fale sobre a experiência de ter passado pela oficina:

- 2 Como foi a experiência de elaborar seu próprio material didático?

- 3 Quais eram as expectativas quanto à aplicação do material?

- 4 Seu objetivo quanto à aplicação do material foi alcançado?

- 5 Acredita que sua experiência desde à oficina até o término da aplicação do material foi bem sucedida? Por quê?

- 6 Como você considerou fazer um material didático temático sobre identidades sociais de raça?

Apêndice IV -- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Data: ___/___/___ Turma: _____ Nº Alunos
presentes: ___ Horário: _____ Sala _____

Observações relevantes

1 – Como a professora faz a abordagem do tema identidades sociais de raça?
2 – Qual é o entendimento da professora a respeito do tema?
3 – Quais recursos a professora utiliza?
5 – Quais as relações da prática da professora com os multiletramentos?

Apêndice V – CRONOGRAMA FEITO PELAS PROFESSORAS COM O
PROPÓSITO ORGANIZACIONAL

Cronograma da utilização do material didático

Profa 1	6º ano		
Data	Etapas	Número de aulas	Conteúdo
29-09	Etapa 1	1ª aula	Apresentação da SD
	Etapa 2	2ª aula	Vídeo sobre preconceito
06-10	Etapa 2	1ª aula	Vídeo sobre racismo
	Etapa 3	2ª aula	Produção da autobiografia
13-10	Etapa 4	1ª aula	Vídeo sobre discriminação
	Etapa 5	2ª aula	Exercícios reflexivos, sobre autobiografia e raça /etnia
20-10	Etapa 5	1ª aula	Exercícios reflexivos, sobre autobiografia e raça /etnia
	Etapa 6	2ª aula	Reescrita da autobiografia
27-10	Etapa 7	1ª aula	Circulação do gênero, colocar no mural da escola

Cronograma da utilização do material didático

Profa 2	7º ano		
Data	Etapas	Número de aulas	Conteúdo
29-09	Etapa 1	1ª aula	Apresentação da SD
	Etapa 2	2ª aula	Vídeo sobre preconceito
06-10	Etapa 2	1ª aula	Vídeo sobre racismo
	Etapa 3	2ª aula	Produção da autobiografia
13-10	Etapa 4	1ª aula	Vídeo sobre discriminação
	Etapa 5	2ª aula	Exercícios reflexivos, sobre autobiografia e raça /etnia
20-10	Etapa 5	1ª aula	Exercícios reflexivos, sobre autobiografia e raça /etnia
	Etapa 6	2ª aula	Reescrita da autobiografia
27-10	Etapa 7	1ª aula	Circulação do gênero, colocar no mural da escola

Apêndice VI - MATERIAL DE ENSINO ELABORADO PELAS PROFESSORAS, POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1 Assunto:

Sequência didática de Língua Inglesa, trabalhando gêneros textuais em atividades: **Autobiografia** com o tema identidades sociais de raça, para alunos de 6º e 7º. ano do Ensino Fundamental

2 Objetivos:

2.1 Objetivo Geral:

Levar ao conhecimento dos educandos da importância da reflexão sobre raça/etnia na sociedade.

2.2 Objetivos Específicos:

- Discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais através de leitura de imagens e contextualização.
- Levar o educando a descrever, refletir e contextualizar as imagens mostradas.
- Discutir a temática abordada a partir dos gêneros textuais diferentes.
- Apropriar-se de atividades diferenciadas que estimulem e valorizem o trabalho do ser humano no combate ao preconceito do racismo no espaço escolar.
- Utilizar recursos de multiletramentos para auxiliar a prática pedagógica.
- Ter uma discussão aberta para que os alunos possam dividir suas visões e sentimentos na fala e no exercício da cidadania.

3 Estratégias:

- Trabalho com o gênero textual autobiografia, comparação entre textos autobiográficos como modelo, enfatizando as questões de identidades sócias de raça quando na produção dos alunos.
- Apresentar a exibição de imagens com pessoas de diferentes etnias; que refletem situações do cotidiano e promovam reflexões sobre identidades sociais de raça
- Leitura de imagem, leitura crítica, realizando contextualização; estabelecendo correlação entre os conteúdos do tema abordado com a realidade escolar.
- Utilização de materiais como: cartazes, recortes de revistas, figuras, imagens, vídeos, música, técnicas, atividades, para que os alunos sejam capazes de valorizar a identidade negra.

4 Ordenamento e descrição das atividades:

ETAPA 01 – Apresentação (uma aula)

O gênero textual abordado neste trabalho é a autobiografia, que será desenvolvida através da sequência didática, possibilitando por meio de atividades modulares, habilidades essenciais no ensino e aprendizagem de uma língua: leitura, visualização de imagens e atente para ouvir exemplos do gênero apresentado na comunicação oral e na prática escrita. Os textos abordados no referido trabalho possibilitam, além do desenvolvimento linguístico discursivo da língua, possibilitar que o aluno seja capaz de ampliar seus horizontes principalmente quanto ao tema identidades sociais de raça, auxiliando no processo de desenvolvimento social e humano.

Portanto, esta produção didática esta de acordo tanto com as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, na qual o ensino de LEM é feito por meio de diversos gêneros textuais.

Destinado a participação de alunos, sendo escolhida uma turma de nono ano da escola pública.

A produção textual será apresentada em sala de aula, de modo que todos os alunos em dupla, em grupos, ou individualmente possam contribuir nas suas realizações práticas a serem expostas no mural da escola.

- O professor pode se valer das reflexões sobre os multiletramentos para auxiliar a prática pedagógica, no que tange à diversidade étnico/racial. Verificando de tal maneira, que elas possam contribuir para o ensino-aprendizagem.

Atividade 1:

Apresentação da sequência didática, dos objetivos, do gênero autobiografia.

Reconhecimento do gênero:

Primeiramente apresentar alguns fragmentos de autobiografias para que ao passo que já seja iniciada a reflexão pretendida, os alunos possam comparar as similaridades do gênero, para que sejam capazes de reproduzi-lo.

Exemplos:

1) Meu nome é Marileide, nasci em 1998. Tenho 12 anos e gosto de brincar de pega-pega, de esconde-esconde e de passar anel com meus irmãos. Eu gosto da educação física. Gosto da minha amiga Luana, Daniela, Juliana, David e do Douglas. Gosto da minha querida professora Vanessa, Cristiane e de todos os professores, principalmente do professor de informática, . Eu quero ser uma veterinária e dar um futuro melhor para meus pais.

- 1) My name is is Marileide, I was born in 1998. I have 12 years old and I like do play “pega-pega” and “passar anel” with my Brothers. I like phisical education. I like my

friends Luana, Daniela, Juliana, David and Douglas. I like my dear teacher Vanessa, Cristiane and all the teachers, mainly of informatic teacher. I want to be a veterinarian na to give a better future to my parentes.

2)Eu me chamo Maicon Douglas. Tenho uma família muito legal, porque tudo que quero eles compram para mim. E são bons com meus amigos. Eu tenho muito orgulho da minha família e dos meus irmãos porque não faz muito tempo que eu conheço meus irmãos. Eu morava no Paraná, fui criado por minha avó e então eu vim morar com minha mãe, de quem gosto muito.

3)Meu nome é Juliana e eu falo sobre o meu passado porque muita coisa legal aconteceu. Na minha infância aconteceu muita coisa boa, tinha muita coisa para se falar sobre tudo. Agora que eu sou adolescente é uma sensação fora do normal, pois agora eu tenho amigos chatos e amigas legais. Eu tenho um pai e uma mãe e eles são tudo para mim. Eu daria a minha vida por eles. Eu quero ser modelo ter uma moto e um carro e ter o meu primo pertinho de mim. **ESSA É A MINHA VIDA!**

Fonte: <http://vanessaarlesia.blogspot.com.br/2011/06/trabalhando-o-genero-autobiografia-com.html>. Acesso em Julho de 2014.

4) Fragmento autobiografia NELSON MANDELA. Nasci no dia 18 de Julho de 1918, em Mvezo, um minúsculo lugarejo nas margens do rio bashe, o distrito de Umtata, a capital do Transkei. O ano em que nasci assinalou o final da Grande guerra, o eclodir de uma epidemia de gripe que vitimou milhões de pessoas por todo o mundo e a visita de uma delegação do Congresso Nacional Africano a Conferência de Paz de Versalhes para denunciar as injustiças sofridas pelo povo da África do Sul. O meu pai era um homem alto, de pele escura, com uma pose ereta e imponente, que gosto de pensar que herdei. Mesmo por cima da testa ostentava uma madeixa de cabelos brancos, e quando eu era garoto tinha por costume esfregar a cabeça com cinzas brancas para me parecer com ele. Meu pai gerou treze filhos, quatro rapazes e nove raparigas. Eu sou o filho mais velho. A educação que recebi foi a maneira inglesa e tanto as ideias como a cultura e as instituições britânicas eram naturalmente consideradas superiores. A cultura africana era uma coisa que não existia (MANDELA, 2012, p. 15-20).

ETAPA 2- Conversation (duas aulas)

Atividade 1



A. Imagens visualizadas na TV Pendrive:

B. Conversation between different persons:

A. Questions to answer (oral):

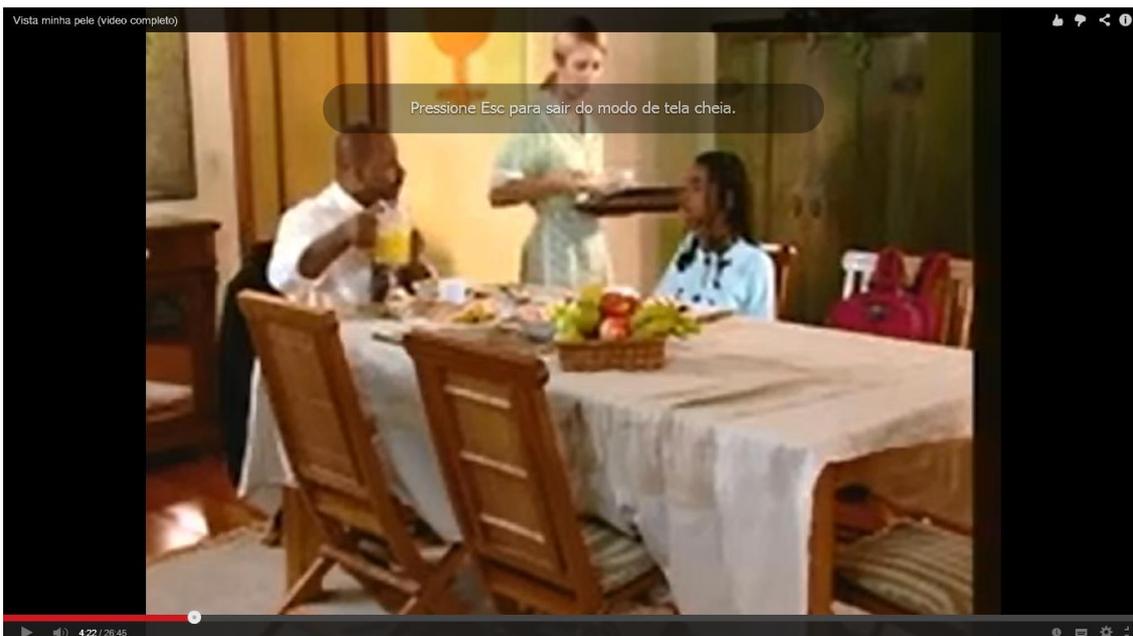
1. A: Hi, **My** name is (...).
B: Hello , My name is (...).
2. A: How are **you**?
B: Oh, I`m fine, and **you**? I`m well, thanks **you**.
3. A: Let`s talk about your country. Where are you from?
4. B: I`m from Africa!
5. A: Do you like, there?
6. B: He said that: Oh, it`s wonderful country!
7. A: I want to know it.
8. B: Oh, Yes, very good!
9. A: Nice to meet you .
B: Nice to meet you, too.
10. A: See you tomorrow! B: Bye!

- a) Na situação acima, apresentar o diálogo, dividindo os alunos em dupla e solicitar que eles o reproduzam oralmente. Frizando vocabulários que serão necessários para a produção da autobiografia: name, age, mationality, etc.
-

Atividade 02-

Apresentação de vídeos que provoquem discussões sobre racismo.

- Assistir ao vídeo: *Vista minha pele*.



<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

26 min, 45 seg.

Atividade 03 - Questions to answer:

Apresentar questionamento para ler e responder sobre o vídeo; de maneira crítica analisando sa imagem, contexto do vídeo:

- Qual é o título da letra de música?
- Qual é o assunto tratado no vídeo?
- Diga qual país é comentado no vídeo?
- Há distinção da cor da pele? Há preconceito racial? Sim ou não?
- Que classe social pertencem as meninas que aparecem na cena dramatizada?
- Como você percebeu isso?

Atividade 04- Responder no caderno:

A) Reflita sobre o vídeo e comente sua opinião a respeito do preconceito racial? Resposta com no mínimo 10 linhas. (Entregar uma cópia ao professor).

ETAPA 3- Produção da autobiografia (uma aula)

Atividade 1

Relembrar brevemente os assuntos das aulas passadas, falar autobiografia, racismo e pedir que escrevam sua própria autobiografia em sala. Que contenha: Nome, idade, local de nascimento, se tiver pais, quem são eles, profissão dos pais, origem étnica dos pais, e se ele se considera uma pessoa preconceituosa. Permitir auxílio do dicionário, bem como o auxílio do professor.

Solicitar aos alunos que façam uma autobiografia em sala de aula para entregar. O professor irá avaliar as dificuldades do aluno, com o trabalho da língua inglesa, do gênero, do tema raça e etnia, para que na etapa 5, tente sanar essas dúvidas nos alunos para a reescrita da autobiografia.

ETAPA 4 – Atividade com vídeo (uma aula)

Atividade 01-

Assistir ao vídeo: *Preconceito*. 3 min e 28 seg.

www.youtube.com/watch?v=OtwtmYQMUC0 & feature=share&app=desktop

Elaborar as mesmas/ diferentes questionamentos referente a atividade 02.

Colocar imagens

Mostrar imagens relacionadas ao racismo para dialogar com o vídeo. (colocar as imagens abaixo)

Apresentar questionamento para ler e responder sobre o vídeo; de maneira crítica analisando a imagem, contexto do vídeo:

- a) Qual é o assunto tratado no vídeo?
- b) Há preconceito racial? Sim ou não? Por quê?
- c) Fale da sua impressão sobre os dois vídeos. Escreva a respeito, pelo menos 10 linhas, para entregar.

Atividade 02 – Responder no caderno:

B) Reflita sobre o vídeo e comente sua opinião a respeito do preconceito racial? Resposta com no mínimo 10 linhas. (Entregar uma cópia ao professor). Em sala.

ETAPA 5 – exercícios relacionados (duas aulas)

Atividade 1:

Primeiramente o professor trabalhará com o vocabulário em inglês sobre cor de pele, cor de cabelo, comprimento de cabelo, altura, hobby, etc. e colocará os exemplos no quadro:

Atividade 1

Work with yours characteristics to complete. Follow your teacher`s instructions. Now practice in pairs.

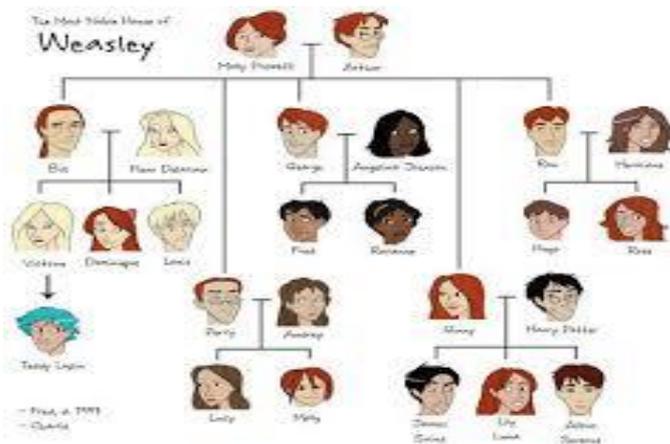
Name-
Color-
Hair-
Eyes-
Body
Age-
Country-
Nationality-
Father's name-
Mother's name-
Grandfather- name's-
Grandmother name's-

Atividade 2

Falar a respeito da árvore genealógica com o auxílio do multimídia, utilizando as três figuras abaixo.

- 1- This is a family tree, let's talk about it!
 - a) How many people do you see in the picture?
 - b) What do you think about their nationalities? their countries? why?
 - c) Which man and which woman or man do you think that is beautiful or handsome?
 - d) What are their skin colors? Do you have ethnic diversity on your family?

First Picture:



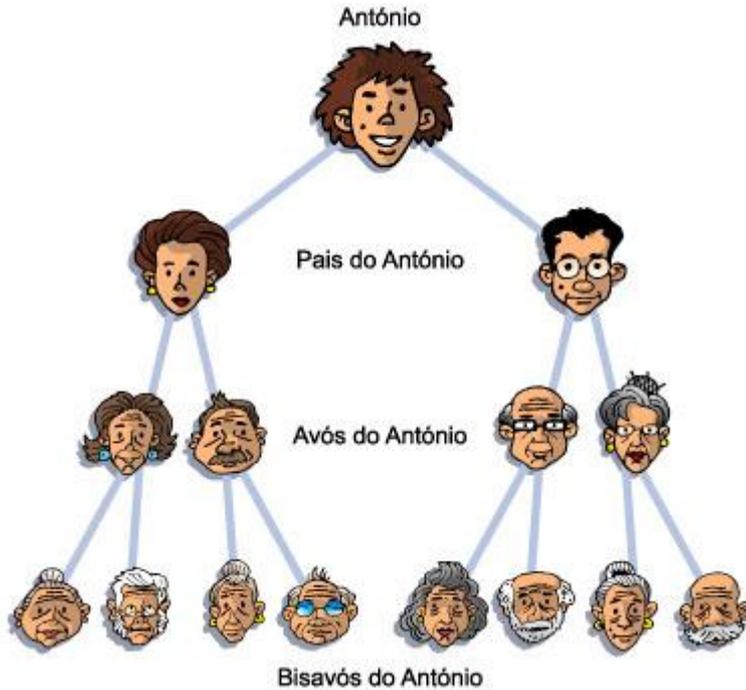
Second Picture:

Primeiramente lembrar os membros da família: mother, father...

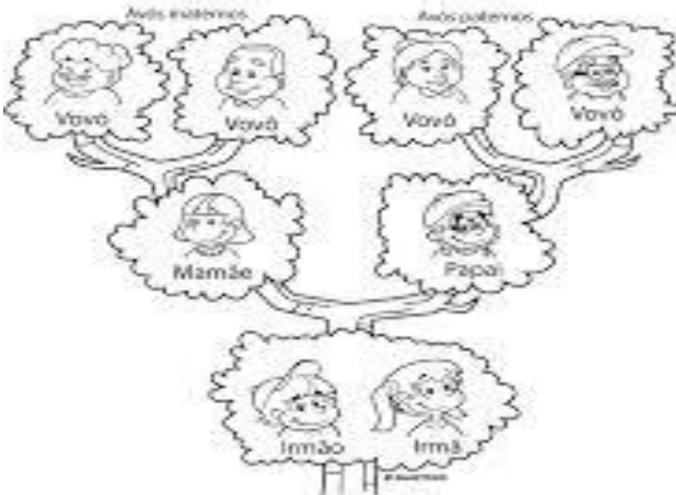
Retomar as cores de pele, cores e formas de cabelo em inglês.

Pedir que eles falem em inglês o vocabulário ensinado, apontando para o multimídia:

- a) Who is He?
- b) Who is she?
- c) Who are they?
- d) How about your mother or father? Lembrando que há famílias em que há somente a mãe, ou somente o pai, ou crianças que moram com outras pessoas da família, adotivas também, etc.
- e) Who is the Antonio's mother? E assim esgotando as perguntas e relacionando com a família deles.



Third Picture



ÁRVORE GENEALÓGICA

Na terceira parte da atividade pedir que desenhem sua árvore genealógica de modo simples como a do modelo acima. Escrevam os nomes em inglês.

E para a próxima aula, solicitar uma pesquisa a respeito de sua árvore genealógica, qual a descendência de seus familiares, podem trazer em português e traduzir na sala de aula.

ETAPA 6: Reescrita da autobiografia- (uma aula).

Atividade 1:

Retomar o assunto da aula passada. Fazer atividade oral solicitando que falem sobre a pesquisa realizada em casa. Ir anotando no quadro o que eles forem falando e depois discutir com eles a respeito de raça e etnia.

Atividade 2:

Conversar a respeito das dificuldades detectadas sobre a autobiografia e solicitar que eles refaçam em sala, se não der tempo solicitar para a próxima aula. Passar um roteiro para autobiografia.

Solicitar que o aluno traga para a próxima aula um cartaz com sua caricatura desenhada.

ETAPA 7 – Circulação do gênero – (uma aula)

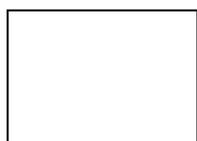
Atividade 1:

Reflexão a respeito do trabalho realizado com a autobiografia, e quais as discussões levantadas a respeito do tema identidades sociais de raça. Colocar as autobiografias já corrigidas pelo professor em um mural, coladas em um cartaz com uma caricatura feita pelo aluno.

Atividade 2:

Drawing a image about the sentece below:
--

SAY NO TO RACISM



Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7
-Apresentação do projeto - Reconhecimento do Gênero	- Conversation in pairs	-Produção de autobiografia	- Atividades com vídeo	-Atividades relacionadas	-Reescrita	-Circulação do Gênero
Apresentação da proposta. Apresentação de modelos do gênero autobiografia para reconhecimento dos alunos.	Com o recurso de imagens, resgatar vocabulários como: age, name, nationality, parente, phisical characteristics, etc.	Primeira produção da autobiografia	Atividades com vídeo para refletir sobre racismo	Exercícios relacionados: identificação por nome, cor de pele, características físicas, etc.	Reescrita da autobiografia em sala	Finalizar atividades e disponibilizar os trabalhos no mural da escola
Aula : 1	Aulas : 2	Aula: 1	Aula : 1	Aulas : 2	Aula: 1	Aula: 1

Apêndice VIII – ROTEIRO PARA AUTOBIOGRAFIA

Roteiro para autobiografia-narrativa (pessoal) da sua história como professor ou professora abordando os seguintes aspectos (no mínimo 500 palavras):

- 1) Como as experiências familiares contribuíram na sua decisão de ser professor ou professora?
- 2) Quais memórias você tem como aprendiz de línguas (inglesa, portuguesa, espanhola, francesa.) ?
- 3) Qual é sua primeira memória que tem como modelo de professor ou professora?
- 4) Quando você decidiu ser professor? Quais os fatores que influenciaram nessa decisão?
- 5) Quais foram suas experiências no curso de graduação (como professor em formação, de português ou de línguas)?
- 6) Como você considerou sua primeira experiência como professor ou professora? Relate alguns exemplos.
- 7) Você acha que sua prática pedagógica se modificou desde o início de sua carreira? E por que modificou? Em quais aspectos? Relate alguns exemplos.

(Este roteiro foi elaborado pela profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira)

Apêndice IX – TABELA PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Nome do livro:

Autor:

Ano letivo:

Profissões e atividades	Pessoas brancas	Pessoas negras	Total
	Homens brancos:		
		Homens negros:	
	Mulheres brancas:		
		Mulheres negras:	
	Adolescentes brancos		
		Adolescentes negros	
	Crianças brancas		
		Crianças negras	
	Celebridades brancas		
		Celebridades negras	

Quadro retirado de Ferreira e Camargo, 2014, p. 186.

Apêndice X – POEMA FEITO PELA ALUNA NINA DO 6º ANO. Professora Gabriela.

Preconceito

Diante de Deus a justiça sera feita
para os Negros

Cada simbolo, cada gesto, cada
momento em ação esse e' o espaço
do gente demoli a escravidão

20 novembro e' uma data especial
para juntos refletirmos a indiferença social
cada irmão em seu dever

Pensamentos diferentes mas seres
iguais cores diferentes pais todos
mortais

Se o amor e' perfeito então porque
sera que na perfeição do amor as
pessoas tem preconceito de amor?

FORA RACISMO

Apêndice XI – POEMA FEITO PELA ALUNA NINA DO 6º ANO. Professora Gabriela.

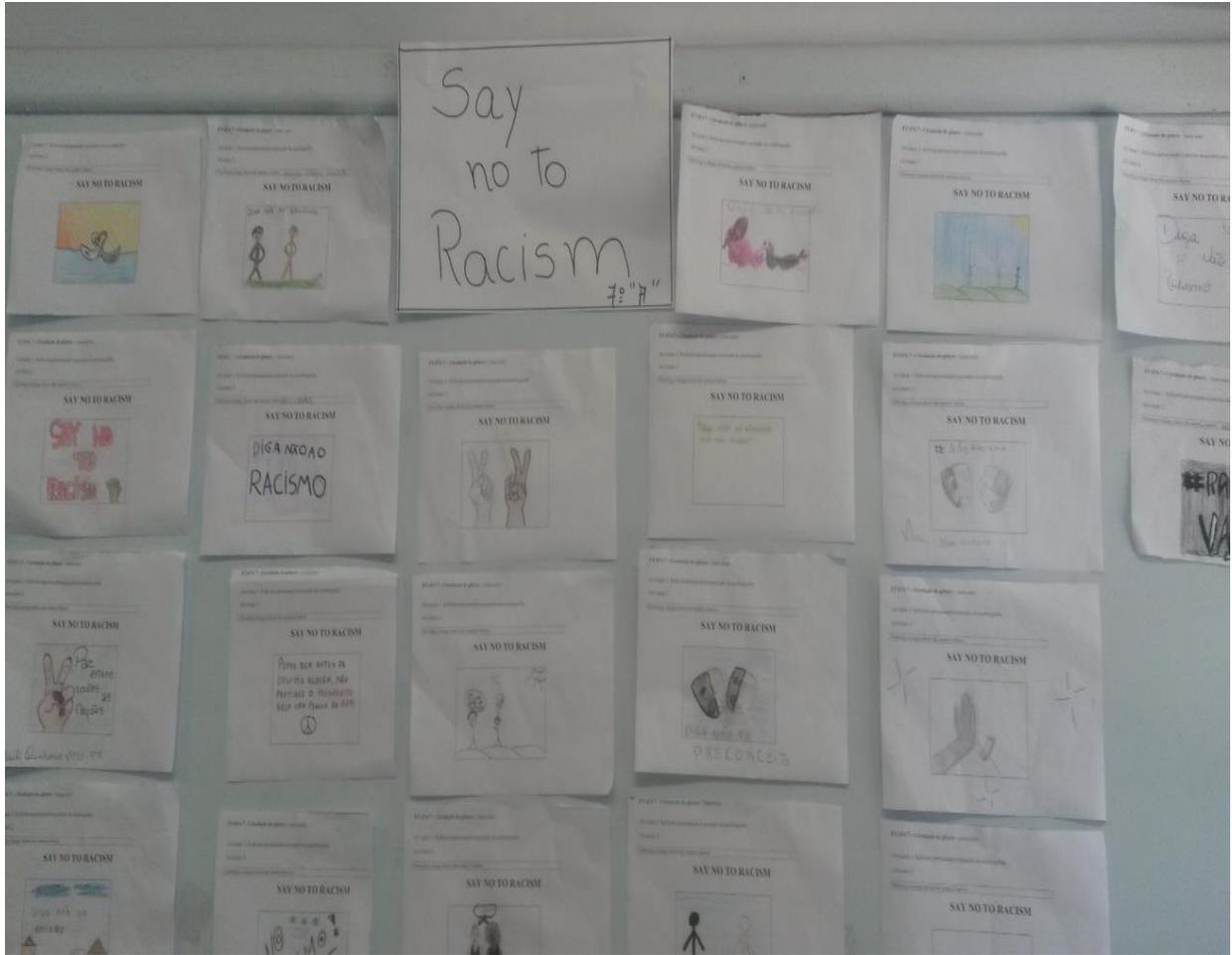
Sou pequena e complicada cheio
de defeitos aprendi a ignorar com
orgulho e sem preconceito

A vida nem de graça a ~~cor~~
é a ~~origem do raço~~ e todo ser
humano é copos! Se você tem
preconceito mude logo esse conceito
porque nós somos iguais

NÃO SEJA

PRECONCEITO
OSO

Apêndice XII – Finalização profa. Antônia





Finalização profa. Gabriela



Apêndice XIII - **Textos trabalhados na oficina de formação**

1º. Encontro::

- Texto 1: PCN – Pluralidade Cultural (1998);
- Texto 2: OCEM – LE (2008);

2º. Encontro

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004).
- Texto 1: Entrevista com Petronilha Silva a respeito da Lei 10.639, 2012. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/?p=17211> > .
- Texto 2: Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. Nilma Lino Gomes (2005).
- Texto 3: Relações étnico-raciais e descolonização dos currículos. Nilma Lino Gomes (2012).
- Texto 4: Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Petronilha Silva (2007).

3º. Encontro

- PNLD (2011);
- **Texto 1:** Letramento e alfabetização: suas múltiplas facetas. Magda Soares (2004).
- **Texto 2:** Os significados do Letramento. Angela Kleiman (2008).
- **Texto 3:** Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola. Angela Kleiman (1995).

4º. Encontro

- **Texto 1:** Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures. Bill Cope, Mary Kalantzis (2000).
- **Texto 2:** Políticas de Letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Brian Street.xxx
- **Texto 3:** O ensino de línguas e a perspectiva dos letramentos.p.37. Walkyria Monte Mór (2012).
- **Texto 4:** “Multiletramentos” e os novos desafios na formação do professor de inglês. Borba e Aragão (2012).
- Sugestão: Livro de Angela Kleiman: Preciso “ensinar” o letramento não basta ensinar a ler e escrever ? (2005-2010).

5º. Encontro

- **Texto 4:** Formação de professores de LI e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um novo olhar acerca de raça,etnia. Aparecida de Jesus Ferreira (2006).
- **6º. Encontro ao 9º encontro:** Dedicados à elaboração e apresentação do material didático elaborado.

Sugestão: Livro: **Peab- projeto de estudos afro-brasileiros**. Aparecida de Jesus Ferreira org. (2008).