

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

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO
NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS**

CASCADEL – PR
2011

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO
NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

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

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste****Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

F443p Ferreira, Susana Aparecida
 Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola:
 vozes de professoras e alunos/as. / Susana Aparecida Ferreira— Cascavel, PR:
 UNIOESTE, 2011.
 109 f. ; 30 cm.

 Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
 Bibliografia.

 1. Letramento crítico. 2. Identidades sociais. 3. Raça/etnia. 4. Língua
 inglesa. 5. Identidades sociais. 6. Gênero. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II.
 Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 306.43

SUSANA APARECIDA FERREIRA

**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO
NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)

Prof(a). Dr(a) Maria Elena Pires Santos (Unioeste)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr .Alexandre Ferraris Soares (Unioeste)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa Dra Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)
Membro interno suplente (da instituição)

Profa. Dra Aparecida de Jesus Ferreira (UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 18 de março de 2011.

À

Deus.

Agradeço imensamente a meu esposo Odirlei Muhlbauer pelo apoio e incentivo desde a seleção para o mestrado, sempre acreditando em tudo a que eu me propusesse, incluindo a compreensão pelos momentos ausentes e sempre me auxiliando na superação dos percalços existentes durante essa caminhada e à minha amada filha Beatriz.

Às minhas queridas amigas Ana Cristina, Ana Raquel, Andréia Orlando, Edivone Luiza, Gislaine Bernardi, Gisele, Neli Reolon, pela constante companhia e incentivo, as quais me auxiliaram de alguma forma, por acreditarem em mim já há muitos anos mesmo em tempos difíceis;

À minha mãe Maria e a meu pai Antônio pela educação que me foi dada, à minha avó Laura que mesmo não alfabetizada sempre me apoiou nos estudos, e a meus irmãos Fernanda, Juliana, Ricardo e Patrícia;

Aos colegas da turma do Mestrado;

Em memória à Maria Helena Azevedo Pini, ex-professora da graduação, que foi um exemplo de força e fé. À Marisa Bragagnolo, grande mola propulsora das minhas conquistas, minha mãezinha do coração, pessoa que sempre me incentivou me ensinando a ser um pessoa de fé e à Luiz Roberto Silveira, pessoas que guardarei para sempre em minha memória;

A todos os professores e demais funcionários do mestrado em Letras e aos professores da banca

Às professoras colaboradoras da minha pesquisa, sem elas nada seria possível, agradeço da mesma forma aos alunos colaboradores que também foram de muita importância para esta pesquisa, bem como as diretorias de ambas as escolas que me receberam com muita alegria.

À minha querida orientadora Aparecida de Jesus Ferreira, a qual com confiança me acolheu, também com muito carinho e dedicação, confiando sempre em meu potencial desde o primeiro momento de contato, estando sempre presente.

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Paulo Freire, 1980).

“A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo e *que em que* se acham” (Paulo Freire, 1980)

RESUMO

FERREIRA, S. A. **PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS.**2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Defesa:

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma o aluno/a do Ensino Fundamental é representado nos materiais de ensino, mais especificamente, os de Língua Inglesa e de duas 8ª séries, e se ele/a se sente representado/representada nesses materiais no que se refere à questão de raça/etnia e de gênero. Por outro lado, também observei como o professor do Ensino Fundamental entende por construção de identidades sociais e se ele percebe essas mesmas identidades trabalhadas nos materiais de ensino que utiliza, de que modo o professor de inglês lida com isso em sua sala de aula, tem-se aqui a perspectiva do ensino da Língua Estrangeira em sua funcionalidade no contexto social, utilizando-se do Letramento Crítico, Paulo Freire (1980), Lankshear e Maclaren (1993), Norton (1995), Comber e Kalmer (1997), Pennycook (1998), Busnardo e Braga (2000), Rajagopalan (2003), Ferreira (2006), Jordão (2007), Coradim (2008), identidades sociais, Moita Lopes (2002), Jung (2002), Hall (2002-2006), Carvalho (2007), Carvalho (2007), entre outros. Como encaminhamento metodológico fiz uso de questionários e entrevistas. Como resultado desta pesquisa, foi possível perceber que o discurso ainda está longe da prática, ou seja, apesar de as professoras dizerem que percebem a importância da reflexão crítica sobre raça/etnia e gênero em suas salas, elas ainda não conseguem inserir estas discussões no cotidiano escolar, fato que faz com que seus alunos/as também não consigam se ver representados no material de ensino que utilizam nem realizar muitas reflexões sobre esses temas, principalmente sobre o tema gênero. Concluo, apostando na eficácia do ensino crítico para mudar essas questões, como a falta de reflexão em sala de aula, o auxílio do empoderamento dos alunos, dando-lhes voz, tanto na escola, quanto nos outros contextos sociais nos quais atuam.

Palavras-chave: Identidades sociais. Raça/etnia. Gêneros. Letramento crítico. Língua Inglesa

ABSTRACT

FERREIRA, S. A. PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS

(2010). Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel (2011).

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Defesa:

The main objective of this work is to investigate the way students of fundamental levels are represented in their school's books and materials - more specifically, English students and two 8th grade classes, and if they identify themselves being represented in race/ethnicity and gender in these materials. On other hand, I also noticed how the fundamental school teacher perceives the construction of the social identities and if him also perceives those same identities been worked out in the instructional materials and books being utilized, and the way that the English Teacher has to deal with social identity in class. In Brazil we have the cognitive perspective of the functionality of Foreign Language teaching as a social aspect, utilizing Critical Literacy, Paulo Freire (1980), Lankshear e Maclaren (1993), Norton (1995), Comber e Kalmer (1997), Pennycook (1998), Busnardo e Braga (2000), Rajagopalan (2003), Ferreira (2006), Jordão (2007), Coradim (2008), identidades sociais, Moita Lopes (2002), Jung (2002), Hall (2002-2006), Carvalho (2007), Carvalho (2007), among others. For the methodological development I made use of questionnaires and interviews. As the result of this research, I was able to perceive that the practical aspect is far from being achieved. However, teachers state that they realize the importance of critical teaching about race/ethnicity and gender in their classes, but yet they aren't able to insert this matters in their daily learning routine, subject that extend to their students and they aren't able too, to perceive themselves in their learning materials nor develop an array of learning of these matters, especially about gender. I conclude betting that the efficiency of the critical teaching has a way to change this matters, as the lack of critical sense in the classroom, the empowerment of the students, allowing their voice to be heard, both at school and in the other social contexts that they are inserted.

Keywords: Social identity. Race/ethnicity and gender. Critical literacy. Public school.

SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

Nas transcrições das entrevistas foram utilizados os seguintes símbolos:

... Pausa curta

(...) Pausa longa

[...] Supressão

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

DCE- Diretrizes Curriculares Estaduais

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

SEED- PR – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

MEC- Ministério da Educação

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

LEM- Língua Estrangeira Moderna

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE- Conselho Nacional de Educação

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NEABs- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PEAB- Projeto de Estudos Afro-brasileiros

CENPAH – Centro da Pastoral Afro

CEP- Comitê de Ética em Pesquisadas

ADC- Análise Crítica do Discurso

LC- Letramento Crítico

OSDE- Open Spaces for Dialogue and Enquiry

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 IDENTIDADES SOCIAIS.....	21
2.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA	21
2.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA	24
2.3 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO	29
2.4 RAÇA /ETNIA, GÊNERO E AS RELAÇÕES COM MATERIAIS DE ENSINO.....	32
2.5 DOCUMENTOS OFICIAIS E IDENTIDADES SOCIAIS	33
2.6 LETRAMENTO CRÍTICO	36
2.6.1 Estudos sobre Letramento Crítico e a Influência de Paulo Freire	39
2.6.2 Estudo sobre Letramento Crítico no Brasil e no Exterior	40
2.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	44
2.7.1 O ensino baseado no Letramento Crítico: benefícios na formação de professores reflexivos	46
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	49
3.1 QUESTÕES DA PESQUISA.....	49
3.1.1 A pesquisa de campo qualitativa	50
3.1.2 A análise Qualitativa de cunho interpretativista.....	52
3.1.3 Contexto da pesquisa, instrumentos de coleta e análise de dados	54
3.2 PROFESSORES.....	56
3.3 ALUNOS.....	56
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	58
3.4.1 Questionários.....	59
3.4.2 Entrevistas	60
3.4.3 Análise dos dados.....	61
3.5 A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA PESQUISA	62
4 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NAS VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS: UMA VISÃO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO	64
4.1 REPRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	64
4.1.1 Auto percepção das Professoras em relação ao “Praticar Docência”	64

4.1.2	Percepções das Professoras sobre as Representações das Identidades Sociais	66
4.1.3	Vozes das professoras sobre raça/etnia e os materiais preparados por elas	68
4.1.4	Vozes das professoras sobre gênero nos materiais didáticos	73
4.1.5	Percepções das professoras sobre os documentos oficiais	77
4.1.6	Materiais de ensino e as representações das identidades sociais percebidas pelas professoras.....	78
4.2	VOZES DOS ALUNOS ACERCA DAS IDENTIDADES DE RAÇA/ETNIA E DE GÊNERO: MAIS DO QUE UMA VISÃO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO	80
4.2.1	Percepções dos alunos sobre raça/etnia – xingamentos e brincadeiras	80
4.2.2	Percepções dos alunos sobre raça/etnia – relação com a pobreza	83
4.2.3	Percepção dos alunos sobre raça/etnia – negação do grupo étnico	85
4.2.4	Percepção dos alunos sobre raça/etnia – foco no embranquecimento.....	89
4.2.5	A identificação do aluno com o material de inglês que utiliza.....	92
4.3	PERCEPÇÕES DE GÊNERO NAS VOZES DOS ALUNOS/AS	95
4.3.1	Percepções dos/as alunos/as sobre igualdade e diferença de gêneros	97
4.3.2	A visão dos alunos/as sobre gênero e trabalho.....	99
4.3.3	A maneira como os/as alunos/as percebem as relações de gênero em seus materiais de ensino	100
4.3.4	As percepções dos alunos sobre raça/etnia e gênero	102
5	CONCLUSÃO	105
6	REFERÊNCIAS	110
7	ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

As identidades são nomes que damos aos diferentes modos com os quais estamos acostumados a nos posicionar (HALL, 1987, p. 225). São várias as nossas identidades sociais que afloram a cada situação diante da qual somos colocados a tomar uma decisão ou uma posição. Assim, as identidades sociais, além de serem (re)construídas nas interações, também podem ser consideradas construídas por nossas questões de interesse, bem como as questões ideológicas que nos permeiam enquanto seres sociais. Moita Lopes (2002, p. 57), a respeito desse assunto, coloca que compreender quem somos e como formamos nossa personalidade pode ser um fenômeno dos mais intrigantes em tempos de globalização ou, como o autor mesmo coloca: na modernidade tardia.

A globalização e a rapidez das informações que recebemos todos os dias em nossos contextos sociais contribuem para a construção das nossas identidades sociais, ao mesmo tempo em que fazem com que nossas identidades entrem em crise. Segundo Hall (2006, p. 7), a crise identitária é parte constituinte de um processo de mudança bem mais amplo do que imaginamos ser. Esta mesma crise advém das novas “identidades” que surgem a cada momento, fazendo com que o sujeito perca, de alguma forma, sua referência, que até então proporcionava a ele uma “ancoragem social” estável. Essas identidades vão se construindo através da linguagem nas relações discursivas.

Segundo Fiorin (2001, p. 9), “[...] o primeiro cuidado é, pois, não considerar a linguagem algo totalmente desvinculado da vida social nem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico”. A formação ideológica aparece, no conceito de Fiorin (2001, p. 32), como “visão de mundo de uma determinada classe social”, visão que revela a compreensão que se tem do mundo em que se vive, já as formações discursivas são trazidas como “conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”, ou seja, o discurso é o lugar da reprodução mais do que é lugar de produção. Temos então que, “Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 2001, p. 32). Algumas reflexões sobre linguagem e ideologia se fazem importantes neste trabalho, pois serão úteis na parte de análise das entrevistas, sendo que nosso discurso é sempre permeado pelas formações ideológicas, onde não percebemos a coerção social e a reprodução de certos conceitos que exteriorizamos através da materialização da

linguagem, sem perceber, muitas vezes, que os discursos utilizados já estavam presentes nos contextos sociais que frequentamos. Esse fato contribui para as identidades sociais se construírem, se reproduzirem ou se manterem através da linguagem, linguagem esta que serve de veículo para as ideologias.

O processo de construção das identidades sociais ocorre em todos os contextos e em todas as instituições sociais e, particularmente, no contexto escolar □ contexto que tomamos como foco desta pesquisa, visando refletir acerca dos estudos sobre identidades sociais no quesito raça/etnia e no de gênero, a fim de contribuir para uma possível minimização da exclusão de alunos pertencentes às classes, às raças, às etnias ou aos gêneros inferiorizados socialmente e ou nas salas de aula. As inquietações que permeiam esta pesquisa são: Analisar as percepções das professoras entrevistadas e de seus alunos sobre a representação de identidades sociais nas aulas de Língua Inglesa; verificar se estas professoras veem seus alunos representados nos materiais de ensino que utilizam em suas aulas; entender o que as professoras dessas duas 8^{as} séries entendem por construção de identidades sociais de raça/etnia e de gênero; investigar se as professoras percebem como os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais de para o ensino da Língua Estrangeira (PCN e DCE de LE) podem contribuir no que tange ao trabalho com o assunto raça/etnia e gênero em suas aulas de Língua Inglesa; refletir sobre a formação de professores; reconhecer se os alunos se veem representados nos materiais de ensino que utilizam e qual é o entendimento deles em relação aos temas de raça/etnia e de gênero.

O Ministério da Educação (MEC) não distribuiu o livro didático para os professores da rede do ensino fundamental até o ano de 2010. Conseqüentemente, as professoras que fazem parte desta pesquisa, assim como todos os professores de Língua Inglesa da rede de ensino fundamental, preparam os seu próprio material didático. Por esse motivo, o foco está nos materiais de ensino e não no livro didático. Observo as representações dos alunos nos materiais que utilizam. Nesse sentido, esclareço que a pesquisa com alunos e com professores da rede pública do ensino fundamental orienta o presente trabalho, e um dos motivos pela escolha desta pesquisa em uma escola pública (e não uma instituição privada) é o interesse pela reflexão a respeito do material de ensino e pela colaboração com a sugestão do *letramento crítico* e um ensino mais reflexivo que, creio eu, pode mudar a percepção dos alunos sobre seu material de uso, tornando possível a reflexão a respeito das diferenças no que tange às construções e às percepções das identidades sociais dos alunos, bem como a diversidade étnico/racial e

de gênero.

Sobre esse assunto trago autores contemporâneos, os quais auxiliaram no entendimento sobre o papel da escola na construção e na manutenção das identidades sociais dos alunos, formando sujeitos agentes e transformadores do mundo social do qual fazem parte, como Moita Lopes (2002), Rosemberg, Bazili e Silva (2003), Felipe (2006), Jovino (2006), Mata (2006), Carvalho (2007), Nogueira, Felipe, Teruya (2008), Watthier (2008), entre outros. Para tanto, foi utilizado também o conceito de *letramento crítico*, com Lankshear (1993), Comber e Kalmer (1997), Ferreira (2006), Jordão (2007), Brahim (2007), Norton (2007), Coradim (2008), Reis (2008), entre outros, e sua importância para a construção das identidades sociais dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos. De início, insiro os pesquisadores que versam sobre identidades sociais: Moita Lopes (2003), Dutra (2003), Block (2007) e Azevedo (2010). Dentro dessas discussões, trago também uma reflexão sobre os materiais de ensino utilizados, pois é neles ou a partir deles que estabelecerei as relações de percepções de identidades sociais na visão das professoras e seus alunos.

Entendo material de ensino (ou livro didático, material didático) como um material de apoio à aprendizagem, uma fonte importante de recursos para trabalhar a cultura e a identidade do aluno, não como única fonte de recurso, nem como verdade inquestionável para trabalhar apenas a língua pela língua, ou seja, com foco apenas no aprendizado de uma língua estrangeira, sem levar em conta a gama de informações que o aluno pode adquirir e conhecer pela língua e sobre esta mesma língua. É importante otimizá-lo, levar a funcionalidade didática aos alunos de modo que eles se tornem reflexivos frente ao material que utilizam e tenham clareza da sua representação nele e, no caso da presente pesquisa, no que se refere à raça/etnia e ao gênero.

Em pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, encontrei dissertações e teses relacionadas com o assunto desta pesquisa para que, assim, pudesse atestar a relevância do assunto. O objetivo desta pesquisa foi saber o que está sendo pesquisado com o tema de raça/etnia e de gênero ou temas afins para que assim pudesse atestar a necessidade de continuidade de pesquisa sobre o tema proposto. Pesquisei teses e dissertações de 2005 a 2008, para isso utilizando palavras-chave que possuem relação com o título da minha pesquisa, pois, com essas palavras, foi possível identificar pesquisas sobre o mesmo tema ou com tema semelhante. O resultado é o que segue: com as palavras-chave *gênero*, *raça/etnia* para dissertações de mestrado foi encontrado, em 2005, um trabalho de Alves, que discorre sobre racismo e ações afirmativas. Em

2006, Wolff falando de gêneros na escola; Martins trazendo o tema negro e identidade quilombola; Guirardelli falando sobre a mulher negra e as relações de trabalho e, finalmente, Rosa traz o tema invisibilidade da mulher negra. Nos anos de 2007 e 2008 não encontrei pesquisas sobre o assunto. Com as palavras-chave *gênero, raça/etnia* para teses existem quatro trabalhos relacionados: Pereira (2005) fala sobre gênero, Tidafi (2005) fala sobre segregação racial, Rodrigues (2005) fala sobre relações de gênero na periferia e Figueiredo (2005) também discorre sobre gênero social. No ano de 2006 não encontrei nenhum trabalho. Em 2007, encontrei apenas o trabalho de Corsi falando sobre atenção à multiculturalidade nas séries iniciais do ensino fundamental. E, em 2008, Matos traz o tema das identidades étnico/raciais e de gênero. Com as palavras-chave *identidades sociais, materiais de ensino*, para nível de mestrado, encontrei Faria (2005), com o tema identidade brasileira em livros de português para estrangeiros e, nas teses de doutorado, Tílio (2006), com o tema o livro didático de inglês, culturas, identidades e pós-modernidade. Em 2007 e 2008, não há registros no banco de teses, o que me faz compreender a escassez de trabalhos que visem analisar e refletir a respeito dessa temática. Com as palavras-chave *representações das identidades sociais de ensino de língua inglesa* aparece a tese de Tílio (2006) e mais nada consta de pesquisa para mestrado ou para doutorado nos anos que vão de 2005 a 2008. Com as palavras-chave *identidades sociais* não consta nenhum trabalho de mestrado ou de doutorado nos referidos anos, bem como com as palavras-chave *identidades sociais, livro didático* também não constam pesquisas de mestrado e doutorado.

Esta pesquisa pelo banco de teses e de dissertações contribuiu para que eu pudesse observar a relevância desta pesquisa a que me proponho, pois não encontrei trabalhos que falem especificamente sobre as representações das identidades sociais nos materiais de ensino com o foco na raça/etnia e no gênero e o ensino de Língua Inglesa. Encontrei, sim, temas relacionados com raça, etnicidade, gênero, mas tratados isoladamente e nenhuma análise na construção da identidade social no material de ensino de Língua Inglesa focando os conceitos de raça/etnia e de gênero .

Reis (2008, p. 53) fez um levantamento sobre teses e dissertações de 1987 a 2006 que se referem à pesquisa sobre o Letramento Crítico (LC) no Brasil, produzidas pelas universidades brasileiras. Essas referências se encontram no banco de teses da CAPES. Na busca a partir do ano de 1987 aparece uma dissertação que data de 1991. Os anos de 1992 a 1994, segundo a autora, não registram nenhuma dissertação com o tema *Letramento Crítico*, mas, a partir de 1995, a produção torna-se mais frequente e, de

1999 a 2004, torna-se abundante. A maioria das 80 referências encontradas são de pesquisas que versam sobre o letramento em língua materna. Na área de abrangência da Língua Estrangeira (REIS, 2008, p. 56 - 59) como contexto de letramento existem 11 referências, representando o total de 14% dos 80 trabalhos encontrados pela pesquisadora.

Dutra (2003, p. 136) vê o discurso como construtor do mundo e das identidades sociais, além de ser permeado pelas relações de poder. Dentro e fora do Brasil, a questão do estudo das identidades sociais dos alunos na formação de professores de línguas vem sendo pesquisada. No Brasil, destacam-se Moita Lopes (2002), Ferreira (2009), Silva (2004), Fabrício, Moita Lopes (2004), Tarini (2009), entre outros. Fora do Brasil, podemos destacar Hall (2006), Woodward (2005), Block (2007), Hall (2006), Norton (2000-2003), entre outros, que também fazem pesquisa dentro dos Estudos Culturais.

Hall (2006, p. 61) afirma que não existe uma única identidade, autêntica, mas uma pluralidade delas, por exemplo, ao mesmo tempo em que uma mulher é mãe em um dado contexto social, ela também pode ser professora em outro, aluna em um outro, esposa, possuindo uma multiplicidade de possibilidades identitárias que coexistem e, às vezes, podem entrar em conflito também. Essas identidades são construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos, pois as posições que assumimos e com as quais nos identificamos são constituintes da nossa identidade. Ela, a nossa identidade, está vinculada, entre outras coisas, às condições sociais e materiais, condições como determinantes para a marcação da diferença entre “eu” e o “outro”.

Dessa forma, Hall (2006) aponta que a crise da identidade faz parte de um processo de mudança mais amplo do que imaginamos. Indica, também, que essa mesma crise advém das novas identidades que estão surgindo e fazendo com que o sujeito perca a sua referência, a que lhe dava uma ancoragem social estável: “[...] as velhas identidades que, por tanto tempo, estabilizaram o mundo social, estão declinando, fazendo com que surjam novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL 2006, p. 75).

A vida moderna traz uma gama de influências e de valores que são absorvidos e internalizados como parte das identidades sociais, mas que, ao mesmo tempo, “fragmentam” a visão de identidade unificada. Moita Lopes (2002, p. 30) coloca que a natureza social é típica do discurso, na qual o significado é construído no envolvimento de pessoas diferentes com diferentes discursos e em variadas circunstâncias, que podem

ser culturais, históricas e, ainda, particulares.

Moita Lopes (2002) lança a noção da alteridade, postulando a importância do interlocutor para a construção dos significados, onde as pessoas se tornam conscientes de quem são ao construírem suas identidades sociais por meio da ação que é exercida no mundo pela linguagem. Sobre alteridade, o autor enaltece um outro traço da natureza social do discurso, o fato de que, ao mesmo tempo em que levamos em consideração a alteridade quando nos engajamos no discurso, também podemos alterar o outro e o outro pode nos modificar. Ou seja, ao passo que consideramos as identidades dos participantes discursivos, estamos também (re)construindo as identidades deles nas práticas discursivas nas quais estamos envolvidos e eles estão (re)construindo as nossas através do discurso (MOITA LOPES, 2002, p. 94). Esse discurso é visto como um processo de representação social que constrói significados à medida que é praticado (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Imperativo se torna dizer que as identidades sociais não são fixas, de forma que estão sempre se construindo e se reconstruindo nos entrecruzamentos discursivos. Posto isso, sobre o contexto educacional, o autor (2002, p. 38) afirma que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas”, em um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, e os efeitos de sentido criados estão sempre sujeitos ao olhar do outro (FABRÍCIO, MOITA LOPES, 2002, p. 6).

No processo dialógico, percebe-se a importância do professor na sala de aula e na escola, pois desempenha um papel crucial na construção das identidades sociais que gera transformações no aluno. A importância de um ensino crítico fica evidente nesse processo, pois, além do aprendizado nas interações em sala de aula, contribui sobremaneira para a construção e a manutenção das identidades sociais dos alunos, incluindo-se as de raça/etnia e as de gênero, identidades que este trabalho aborda. E esta pesquisa, ao passo que visa entender como se dá a percepção das identidades sociais, utilizando as vozes de professores e dos alunos, pode vir a colaborar, através do procedimento científico da pesquisa, para um entendimento mais sensível das identidades no enfoque de raça/etnia e de gênero.

Esta pesquisa pretende, além de auxiliar no entendimento de como ocorrem as percepções identitárias acerca dos materiais de ensino que são utilizados para as aulas de Língua Inglesa da 8ª série, auxiliar também no entendimento de como ocorrem essas

percepções na vida cotidiana dos alunos entrevistados. O foco em raça/etnia e em gênero pode implicar uma maior atenção dada a essas questões nesses materiais, tornando o ensino mais efetivo no que tange à construção da identidade social de alunos e de professores, identidade que vai se (re)construindo por meio dos discursos, da interação professor-aluno em sala de aula. Assim, torna-se relevante uma reflexão crítica sobre essas questões para a formação de professores e de alunos que sejam mais reflexivos e capazes de se posicionar nos contextos sociais dentro e fora da escola, levando em conta que o aluno passa muito de seu tempo na escola e é lá, também, o lugar onde ocorrem interações que o tornarão um cidadão crítico-social. Espero, portanto, também, com esta pesquisa, contribuir para a continuidade dos estudos que visam valorizar a identidade do afro-brasileiro, assim como as identidades de gênero, através da educação nos bancos escolares, entendendo que nesse lugar os cidadãos podem mudar seus discursos, agir e transformar a sociedade.

Passo, agora, a uma breve contextualização da minha pesquisa, onde constam os objetivos e, posteriormente, as perguntas de pesquisa.

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a percepção das professoras e de seus alunos sobre a representação de identidades sociais nas aulas de Língua Inglesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar, através de entrevista, se os professores veem os seus alunos representados nos materiais de ensino.
- Entender o que as professoras dos alunos do ensino fundamental (especificamente as duas professoras que foram entrevistadas nas turmas de 8ª série) entendem por construção de identidade social de raça/etnia e de gênero.
- Investigar se as professoras percebem como os documentos oficiais (PCN e DCE de LE) podem auxiliar no assunto raça/etnia e gênero dentro de sala de aula de Língua Inglesa.
- Refletir sobre a formação de professores e documentos oficiais.
- Reconhecer se os alunos se veem representados nos materiais de ensino que utilizam.

- Analisar qual é o entendimento que os alunos têm de raça/etnia e de gênero.

PERGUNTAS DE PESQUISA:

- Como as professoras percebem as representações de seus alunos nos materiais de Língua Inglesa compilados por elas mesmas?
- O que os professores entendem por raça/etnia e por gênero?
- Qual é a compreensão dos professores de como os documentos oficiais podem auxiliar no que tange à compreensão de raça/etnia e de gênero em sala de aula?
- Como os alunos se veem representados nos materiais de ensino de Língua Inglesa que utilizam com relação a raça/etnia e a gênero?
- O que os alunos entendem por raça/etnia e por gênero?

A dissertação está organizada da seguinte maneira: Introdução: contexto da pesquisa, objetivos, perguntas de pesquisa e descrição dos capítulos. No capítulo 1, são discutidos os conceitos de identidades sociais, elucidando os conceitos aqui adotados para raça/etnia e para gênero e suas relações com materiais de ensino, conceitos adotados a partir de Henriques (2002), de Auad (2003), de Rosemberg, Bazili e Silva (2003), de Moita Lopes (2003), de Ferreira (2006, 2009), entre outros. Farei apontamentos sobre os documentos oficiais (BRASIL PCN, 1998 e SEED PR, 2008) e sobre pesquisas relevantes sobre a formação de professores de línguas, a partir dos entendimentos de Ferreira (2006), de Jordão (2007), de Coradim (2008), de Castilho (2009), entre outras referências que versam sobre letramento crítico, como Comber e Kalmer (1997), Ferreira (2006), Brahim (2007), Jordão (2007), Coradim (2008), entre outros.

No capítulo 2, descrevo o caminho metodológico desta pesquisa. No capítulo 3, a análise dos dados. E, finalmente, as considerações finais, no capítulo 4, onde apresento os resultados da pesquisa, respondo às perguntas de pesquisa e faço apontamentos para pesquisas futuras.

2 IDENTIDADES SOCIAIS

Neste capítulo, como já especificado na introdução, reflito sobre alguns conceitos de identidades sociais e suas representações. Para tanto, recorro a autores contemporâneos que versam sobre o tema proposto: Gomes (1996), Hall (2002), Silva (2002; 2004), Woodward (2004), bem como Block (2007). Este capítulo está dividido em seções que versam, respectivamente, sobre construção da identidade e diferença, identidades sociais de raça/etnia, identidades sociais de gênero, raça/etnia e gênero e as relações com materiais de ensino, documentos oficiais e identidades sociais, letramento crítico, e uma última seção tratando especificamente da formação de professores.

2.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

A identidade é reconhecida através da diferença, da alteridade e nas inúmeras possibilidades de interação. Para Hall (2002, p. 13), a identidade é algo construído e transformado ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização. Não é, portanto, algo inato, fixo, estável, mas em constante produção, um ato performativo. Segundo esse teórico, “[...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2002, p. 13). A identidade é definida pelos comportamentos, pelas atitudes e pelos costumes de um indivíduo, modificando-se com a convivência entre sujeitos, tendo o outro como referência (GOMES, 1996, p. 26), criando visões de si e de mundo, da representação de si e do outro. Se sentido, ela permanece incompleta, está sempre sendo formada, numa interação entre o eu e a sociedade e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2002, p. 15). Desse modo, o indivíduo busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal, de identificação, valendo-se do reconhecimento ou não de seu grupo social ou racial dentro de seu grupo para se sentir aceitável, construindo ou reconstruindo sua identidade social, sua identificação ou não com outrem, já que “[...] as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias” (MOITA LOPES, 2002, p. 36). Essas relações são cotidianas e estão presentes em todas as instituições sociais e, de acordo com Silva

(2002, p. 18), essas representações que são observadas no cotidiano constituem o senso comum de identidades sociais, senso esse elaborado a partir de imagens, de crenças, de mitos e de ideologias¹. E essas representações, quando não valorizam diversas raças e etnias, acarretam estereótipos que vêm “influenciar negativamente a auto-percepção das pessoas” (SILVA, 1995, p. 43) pertencentes a um grupo que foi estereotipado culturalmente, socialmente e historicamente.

Vale pontuar, neste momento, o conceito adotado nesta pesquisa para estereótipo, que é o mesmo tomado por Silva (2003), a qual entende ser o estereótipo uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo), visão sobre a qual se constrói uma ideia negativa. No caso dos afrodescendentes, corresponde a uma visão criada pela elite burguesa ainda no tempo da escravidão e que é o principal causador da discriminação no contexto escolar e no mercado de trabalho.

Ressalta-se, ainda em Silva, T. T. (2004, p. 74), que a identidade parece ser uma positividade, isto é, marcada pela autonomia, como, por exemplo, ao afirmar que “sou branco” e “sou heterossexual”, tem-se uma referência autossuficiente em si própria. Ao mesmo tempo, porém, a identidade faz-se por negações, ou seja, ela depende de algo fora dela para autoafirmar-se, como ao dizer que “sou brasileira” se estará negando a identidade de “ser japonesa”. Verifica-se, então, que a identidade é marcada pela diferença e pela exclusão, posto que, ao ser negro, o sujeito não pode ser branco e, assim, o indivíduo se reconhece e reconhece o outro. Gomes (2005, p. 51) assevera que as diferenças são muito mais do que simples dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Isso é assim porque, desde crianças, aprendemos a observar o que é diferente, na maioria das vezes de maneira a desvalorizar o que é considerado fora dos padrões sociais, educacionais, culturais, etc., que consideramos “certos”.

Nessa perspectiva, observa-se que a identidade envolve relações de poder em que raça/etnia e gênero e outras categorizações mais privilegiadas socialmente, devido a questões históricas, organizam e dividem hierarquicamente a sociedade entre nós e eles (WOODWARD, 2004, p. 16). Ao compartilhar dessa opinião, Silva T. T. (2004, p. 81) assevera que a identidade é, sim, decorrente da relação social, sujeita a vetores de força, porque esses vetores não são simplesmente definidos, mas impostos numa disputa de superioridade e de inferioridade, uma vez que afirmar a identidade traduz o desejo dos

1 Segundo Fiorin (2001, p. 28), ideologia é um conjunto de ideias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que mantêm com os outros homens.

diferentes grupos de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, já que eles estão em estrita conexão com relações de poder, o que implica operações de incluir e excluir. Esse processo de classificação é central na vida social, pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em classes a fim de hierarquizar.

Assim sendo, “a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas” (SILVA, 2004, p. 82), nas quais sempre haverá uma que será marginalizada pelo desprestígio construído histórica ou socialmente em relação à outra. Logo, a identidade tida como normal é desejável, única e se contrapõe a um modelo que reflete o inaceitável, o feio, portanto, desprezado.

Nenhuma dessas “identidades” (raça/etnia ou gênero), em nenhum sentido que fosse abordada (social, histórica ou epistemologicamente), forneceria a mesma homogeneidade de antes e, assim, seria necessário estarmos atentos a diferenças, a contradições, a segmentações e a fragmentações, exatamente porque essas identidades não produziram mais a estabilidade e a totalidade no mundo contemporâneo. Nesse sentido, precisamos, enquanto professores de língua estrangeira, trabalhar com a heterogeneidade e tentar repassar isso aos alunos. Com respeito às “diferenças”, posso citar alguns pesquisadores atuais que falam sobre o tema das identidades sociais, raça/etnia e formação de professores, como Moita Lopes (2002), Silva (2004), Hall (2006), Norton (1997; 2006), Ferreira (2006; 2009), Jordão (2008), Tarini (2009), entre outros.

Outro pesquisador que aborda o tema identidade no contexto de ensino de segunda língua é Block (2007), que traz a subjetividade como formada de diversas maneiras, por meio do convívio social, tanto nas semelhanças, quanto nas diferenças. Block (2007) ainda pontua que o subjetivismo é visto como produto das condições sociais das quais se participa (igreja, escola, família, etc.). Para esse autor (2007, p. 37), os indivíduos são “rotulados” por sua classe social, por sua ocupação, pelo comportamento, pelo modo de falar, além de outros fatores sociais, que revelam a classe social à qual o indivíduo pertence.

Levando em consideração as questões mencionadas acima, acredito ser de suma importância que o professor reconheça sua sala como um espaço discursivo, espaço no qual as identidades sociais são construídas, reconstruídas ou transformadas nos discursos e através deles: “Dentro das salas de aula, é necessário questionar a prática do discurso que silencia as vozes dos alunos. Se os professores das salas de aula

são construídos através do discurso, eles podem ser desconstruídos através da linguagem” (FERREIRA, 2006, p. 49).

Nesse sentido, o professor precisaria compreender o conjunto de fatores que influencia na formação ou no reconhecimento identitário do aluno, seja por meio do material de ensino, seja por meio da voz do educador, do colega ou mesmo do tratamento dado à questão em discussões em sala de aula. Faz-se importante pensar na elaboração das suas práticas e dos seus discursos e assim seja então possível nos “[...] engajar com a diferença, com os discursos que a constituem e com o poder que a atravessa [...]” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

No ensino da Língua Inglesa, que é o foco desta pesquisa, essas discussões sobre a formação das identidades sociais do professor podem fazer com que ele se reconheça enquanto parte desse processo identitário, dessa negociação das identidades sociais, portanto, podem ser muito úteis, pois pode-se dizer que o ensino da língua pela língua é apenas uma forma de decorar a gramática do livro didático ou do material de ensino e não será capaz de fazer com que o aluno reflita sobre a sua realidade e a realidade da cultura que está sendo ensinada e, assim, reconhecer a funcionalidade da língua, bem como as identidades sociais que estão em jogo no aprendizado de uma língua estrangeira.

Creio que essa discussão também se torna relevante por ser capaz de estender o conhecimento de mundo, da cultura e da língua estrangeira que está sendo ensinada, da identidade que está em jogo nos discursos, fazendo que o aluno se reconheça, por exemplo, como um aluno negro, menino ou menina, e qual o seu papel tanto na escola quanto na sociedade na qual atua, e também o professor perceba o seu aluno e ele próprio e quais são os seus papéis na construção e na manutenção ou na transformação das identidades sociais. E, dentro dessas identidades sociais, tenho o foco de pesquisa nas identidades de raça/etnia e de gênero, como já citado. Para dar continuidade, passo ao tópico que versa sobre as identidades sociais de raça/etnia.

2.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA

Antes de iniciar a discussão sobre as identidades sociais de raça/etnia trago os conceitos de raça, de etnia, de racismo, de discriminação, de preconceito, de estereótipos e de gênero, pois, ao longo da pesquisa, continuarei a utilizar esses termos.

Raça: Segundo Ferreira (2006, p. 29), esse termo é complicado à medida que

remete a traços biológicos de espécies distintas. Gomes também pontua que “[...] podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*” (GOMES, 2005, p. 49). Raça deve ser entendida no sentido construído socialmente e historicamente na nossa sociedade (FERREIRA, 2006, p. 29).

Etnia: “É o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 50). Ou ainda, “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12).

Racismo: Gomes aponta que “[...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Por outro lado, conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52).

Discriminação: Esse termo está intrincado ao preconceito. Percebe-se a discriminação quando existe a rejeição ao diferente, a falta de valorização para o que pode ser diferente. Souza (1997, p. 6) vê o processo de discriminação como sexista e atribui-lhe concepções vistas como naturalizadas, envolvendo todo um contexto familiar, escolar, religioso, etc. Pode-se dizer também que “[...] a discriminação pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 55).

Estereótipo: Sobre a noção de estereótipos, compartilho da reflexão de Silva (2003, p. 17), quando a autora pontua que “os estereótipos, ou seja, clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupo de indivíduos” rotulam negativamente o sujeito, ou o grupo, produzindo o *preconceito*: a intolerância ao diferente.

Gênero: Para Auad (2006, p. 20-22), sexo e gênero não são a mesma coisa, apesar de se relacionarem. E o gênero aparece nessa concepção como “um conjunto de idéias e representações sobre o masculino e o feminino”, ou seja “o gênero é uma construção biológica” que vem a partir dos fatores genéticos e não com eles. É

importante compreender que os conceitos acima são necessários para que os professores e os alunos consigam lidar com a questão racial/étnica e a de gênero na escola. Nesse sentido, espero que a análise sobre a percepção dos conceitos de raça/etnia a partir dos materiais de ensino venha a contribuir para que a questão seja abordada em sala de aula de forma mais reflexiva, no intuito de contribuir para a construção das identidades sociais. Entendo que a escola tem papel primordial na construção, na manutenção ou na transformação dessas identidades sociais de seus alunos e de seus professores. Citando a pesquisa de Silva (2003), pesquisadora que, como ativista do movimento negro, além de pesquisadora sobre o tema racial, também tem muito a contribuir com as reflexões sobre raça/etnia nos materiais de ensino, pois, neste trabalho, também direcionarei o foco para a reflexão dos professores. A autora apresenta os estereótipos como grandes vilões do fracasso escolar das crianças negras:

Além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos podem 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, inexiste o reconhecimento das diferenças, enquanto distinções fenotípicas e culturais e não como desigualdades (SILVA, 2003, p. 17).

Todos esses fatores que Silva (2003, p. 18-19) menciona contribuem ainda para acentuar a ideologia do branqueamento e o modo como ela está sendo expandida por meio dos livros didáticos, fazendo com que a criança negra internalize essa representação estereotipada de inferioridade, culminando na autorrejeição e na rejeição do semelhante. Segundo ela (2003), cabe ao professor ser um mediador entre aluno e material, tornando possível uma reflexão crítica, desenvolvendo um posicionamento próprio do aluno. Nesse trabalho, a pesquisadora firma a importância do professor-reflexivo e “[...] também de proporcionar uma ação corretiva e criadora sobre os estereótipos em relação ao negro no livro didático” (SILVA, 2003, p. 20-21). Neste trabalho, faço algumas reflexões sobre os materiais de ensino de Língua Inglesa, posto que os professores da rede não estão utilizando os materiais do MEC, e sim elaborando ou fotocopiando o seu próprio material didático. Mesmo assim, entendo que a pesquisa de Silva se relaciona com a presente pesquisa à medida que traz as discussões sobre o racismo nos materiais utilizados pelos professores.

Pautado em uma perspectiva diacrônica, Silva (2005, p. 2) analisou discursos sobre negros e brancos nos livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do

ensino fundamental, no período correspondente ao ano de 1975 até o ano de 2004, falando sobre as ideologias que estão presentes nos livros didáticos:

O estudo da ideologia é o estudo de como a circulação das formas simbólicas cria, institui, mantém e reproduz relações de dominação. Os discursos dos livros didáticos são tomados, portanto, sob o prisma da análise ideológica, ou seja, como forma de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade, em nosso foco, racial (SILVA, 2005, p.2).

Silva ainda se utiliza das contribuições de Guimarães (1995, 2002), abordando também o racismo à brasileira que está intrincado nas classes sociais, trazendo desvantagens para a população negra (SILVA, 2005, p. 2). Através de pesquisas como a de Silva (2005) entendo que os livros didáticos e os materiais de ensino trazem os estereótipos, pois não incluem adequadamente a imagem do negro. Cabe a nós, professores, portanto, não apenas as outras instituições sociais, já que podem não ter o mesmo esclarecimento crítico sobre esses temas, a continuidade da reflexão sobre o tema do racismo, bem como incentivar o seu combate cada vez mais, tentando ser capazes de detectá-lo, rompendo com os estereótipos para que as crianças sejam cidadãs mais conscientes do mundo multicultural e multiétnico em que vivem.

Ainda a respeito do racismo, Rosemberg, Bazili e Silva (2003) colocam a dificuldade de mostrar para a sociedade a maneira sorrateira como o racismo se reproduz em ações cotidianas (ROSEMBERG, BAZILI e SILVA, 2003, p. 127). Esses pesquisadores citados ainda refletem sobre a convivência “pacífica” entre o novo racismo contemporâneo (ROSEMBERG, BAZILI e SILVA 2003, p. 127), aquele que ilusoriamente não se percebe (ou é cômodo não perceber) presente nos fatos do cotidiano devido ao mascaramento da realidade e o mito da democracia racial, ou seja, a crença, construída social e historicamente, de que os afrodescendentes não alcançam os mesmos patamares que os brancos, quer na área profissional, quer na educacional ou cultural, por falta de competência ou por falta de interesse, ignorando, assim, as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria, com prejuízos para os afrodescendentes (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2004). Sobre esse assunto é relevante citar algumas obras que foram importantes para a reflexão dos autores citados neste trabalho: Pinto (1987a), Negrão (1987; 1988), Pinto (1990), Bazili (1999), Silva (2002), estes trabalhos ajudam a desvendar mais do que a ponta do iceberg desta questão racial.

Ainda, para explicar as dimensões estruturais, ideológicas e simbólicas do

racismo, Rosemberg, Bazili e Silva (2003, p. 128) reportam a Essed (1991, p. 174):

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. [...] na ideologia dominante, em geral não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural. [...] o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apóiam abertamente a idéia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. [...] O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural (ESSED, 1991, p. 174, apud ROSEMBERG, BAZILI E SILVA, 2003, p. 128).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trazem a Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, o tema História e Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas, instituindo, inclusive, o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra. Com o advento da Lei Federal nº 10.639/2003, ficou evidente, portanto, a preocupação com os cidadãos afrodescendentes. No Brasil, em várias universidades estaduais, federais e privadas, foram criados os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), estudos que visam promover atividades de pesquisa e de extensão cujo tema se volta aos estudos afro-brasileiros.

Jovino (2006, p. 179-181) traça um panorama sobre a representação dos personagens negros para a literatura dirigida às crianças e constata que alguns livros, apesar de tentarem romper com os paradigmas do preconceito racial, acabam por salientá-lo, fixá-lo, perpetuando o desprestígio racial e social (JOVINO, 2006, p. 189).

Neste trabalho, proponho realizar uma reflexão sobre a percepção das identidades sociais que abarcam esses temas. Trago também a reflexão de Watthier (2008), que trata do tema da discriminação racial em livros didáticos e o que ela pode influenciar na construção das identidades sociais dos alunos. A autora assevera que a discriminação racial afeta a vida dos alunos, pois os alunos estão em processo de formação das identidades sociais. Watthier (2008, p. 49) também apresenta pesquisas que comprovam a veiculação estereotipada do afrodescendente pelo livro didático, trazido como pessoa inferior, prejudicando, assim, a construção identitária dos alunos.

O racismo e as outras formas de discriminação são desigualdades que já estão naturalizadas pela sociedade como algo normal (HENRIQUES, 2002, p. 13). Talvez por

isso também, no material de ensino, os alunos e os professores não percebiam o racismo que ali está contido. Sendo o discurso o lugar da reprodução (FIORIN, 2001, p. 32), essas igualdades podem não estar apenas sendo naturalizadas, mas reproduzidas. Das formas de desigualdades existentes, Henriques (2002, p. 14) pontua que a desigualdade racial é mascarada pelo silêncio, pois que ela existe de forma velada na sociedade, impedindo a ascensão social da população negra. A educação tem papel importantíssimo para reverter esse quadro: “[...] a educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças” (HENRIQUES, 2002, p. 15). O autor afirma que a pobreza no Brasil tem cor (HENRIQUES, 2002, p. 29), é negra, e relaciona o fato de nascer negro com a fatalidade de permanecer pobre, isso devido às desigualdades sociais. Focando também o gênero, além da raça/etnia, Henriques (2002, p. 43) fala sobre as meninas negras no ensino fundamental e suas probabilidades sociais através de indicadores quantitativos, que são dados fornecidos por dados domiciliares de pesquisa do IBGE. O autor também realiza uma “[...] análise da distorção sériedade, que a partir do recorte racial, nos mostra que, para todas as séries escolares e todos os anos da década, o indicador é significativamente pior para a população de cor negra”. Tudo isso é indicado por meio de tabelas que demonstram essa oscilação na faixa de 20% e 25% , o que não é pouco (HENRIQUES, 2002, p. 70).

Apoiada nas reflexões e nos dados apresentados, entendo que essa mudança dos valores sociais e a diminuição das desigualdades poderá ser possível a partir do momento em que a escola “olhar” diferente para os seus alunos, entendendo e fazendo-os compreender seu valor enquanto negros, enquanto meninos ou meninas, etc. Não estou atribuindo, no entanto, o papel exclusivo de redentora à escola, e nem toda a responsabilidade aos professores, pois a sociedade como um todo contribui para a formação dos cidadãos e para a construção das identidades sociais, mas, sim, acredito que a escola pode contribuir e muito com este papel social, desconstruindo estereótipos que são permeados por ideologias vigentes através da materialização dos discursos pela linguagem. Então a transformação social poderá partir de dentro da escola para a sociedade. Com esta reflexão passo para o próximo conceito, que versará sobre as identidades sociais de gênero.

2.3 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO

Neste trabalho pretendo, além de refletir sobre raça/etnia no material de ensino,

como já foi explicitado, refletir se o gênero nesse mesmo material também é fruto de rotulações e de estereótipos, uma maneira de discriminação que normalmente é tida como natural, pois tem-se como absoluto e inquestionável o binômio masculino/feminino. Felipe (2006), a respeito de gêneros nas construções discursivas, pontua que “[...] as desigualdades e os sistemas que geram desigualdades podem ser transformados” (FELIPE, 2006, p. 57). Ao falar da modernidade, a autora (2006) coloca que ocorreram e ocorrem crises de identidades sociais, problemas sociais que não devem ser vistos como separados da vida social. Com noção de modernidade relaciona o feminismo, alegando que, “[...] ao chamar atenção para o caráter construído do gênero, a teoria feminista questiona as oposições binárias que são responsáveis pela fixação das identidades” (FELIPE, 2006, p. 57).

Gênero, para Felipe (2006, p. 58), é “[...] um construto analítico que diz respeito à organização social dos sexos”. Para que se entenda esse conceito, primeiro é necessário perceber a diferença entre sexo e gênero: sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, gênero se refere às construções sociais e culturais que se desenvolvem a partir desses elementos biológicos. O gênero relacionado às práticas políticas está relacionado a situações, como mercado de trabalho sexualmente delimitado e à educação de forma diferenciada (FELIPE, 2006, p. 58-60).

O conceito de gênero também é apresentado por Louro (2008, p. 7), em seu trabalho sobre gênero e sexualidade, para quem gêneros são constituídos por meio das aprendizagens e de práticas nos contextos socioculturais nos quais o sujeito está inserido. Desse modo, “[...] construção de gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente” (LOURO, 2008, p. 18). A construção da identidade de gênero perpassa todas as instâncias sociais e a modernidade tem papel importante na construção e na manutenção das mesmas instâncias, através da mídia e das tecnologias. Ainda que existam maneiras culturalmente definidas e já instituídas para a conceitualização do gênero binário homem/mulher, o modo de compreendê-lo multiplicou-se, desestabilizando certezas até então incontestáveis (LOURO, 2008, p. 19). Dessa maneira,

[...] vem se afirmando uma nova política cultural, a política de identidades. Muito especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, as chamadas “minorias” sexuais e étnicas, passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais

(LOURO, 2008, p. 20).

A partir dessa conceitualização do processo de construção das identidades trazida por Louro (2008), trago as reflexões de Mata (2006), que investiga o papel da infância na narrativa contemporânea, o que vem a contribuir para a construção das identidades desde criança. Para tanto, Mata seleciona alguns livros publicados de 1990 a 2004 e analisa as narrativas contidas neles, focando a infância na periferia, infância e sexualidade e, também, a posição das crianças nas narrativas, “[...] não só enquanto grupo social silenciado, mas também como representação de uma idéia de nação que, jovem, isto é, ainda em formação, tem nos meninos e meninas mudos das narrativas a imagem de sua promessa não cumprida de progresso” (MATA, 2006, p. 5). Referindo-se a esses meninos e meninas, esse autor ressalta que:

Não se pode esquecer que as crianças, personagens de cada um dos romances, não têm como referentes apenas uma idéia abstrata de infância e suas relações com um processo sócio-histórico nacional. Há também, por detrás dessas crianças ficcionais, um grupo social, que, como foi visto, sofre um histórico silenciamento que a narrativa contemporânea discute, tendo em perspectiva as expectativas depositadas em meninos e meninas (MATA, 2006, p. 110).

A partir desses resultados de pesquisa de Mata (2006), é possível pensar o grupo social no qual a criança está inserido e como ele reflete a identidade social construída na escola, através do livro didático, do material de ensino, da interação com o colega e mesmo com o professor. Auad (2003), por sua vez, fala sobre cidadania e inicia seu trabalho refletindo sobre democracia e direitos humanos, pontuando que, para aproximar essas discussões dos cidadãos, é necessário debater sobre os direitos humanos, educação e gênero. O objetivo do trabalho de Auad é “[...] tecer, ainda que inicialmente, relações entre a educação em direitos humanos e a categoria de gênero” (AUAD, 2003, p. 137).

A cidadania aparece, neste trabalho, como uma necessidade para a precisão de conceitos, pois ela tende a reforçar a polaridade entre os gêneros e desvaloriza o feminino, que se torna cerceado pelos papéis tradicionais, porque, ao igualar homens e mulheres, a cidadania os valoriza por suas “diferenças”, refere-se à cidadania democrática, que percebe a distinção masculino/feminino sem enaltecer as diferenças (AUAD, 2003, p. 138-139).

À categoria de gênero agrego mais um conceito no tópico seguinte, o conceito

de raça/etnia, que, junto com o conceito de gênero, passa a ser mais um fator que contribui para a exclusão social do negro no Brasil.

2.4 RAÇA, ETNIA, GÊNERO E AS RELAÇÕES COM MATERIAIS DE ENSINO

Em um primeiro momento, optei por tratar do tema raça/etnia separadamente de gênero, a fim de tornar o esclarecimento dos conceitos, das pesquisas e dos estudiosos mais nítido. A partir desta seção, tais termos serão, contudo, reunidos e associados, vendo neles a junção de categorias passíveis de discriminação em um mesmo nível de análise. Não é possível refletir criticamente apenas sobre raça/etnia e não considerar o gênero, olhar o indivíduo negro no material de ensino e não perceber se ele é menino ou menina, homem ou mulher.

Nogueira, Felipe e Teruya (2008, p. 1) refletem sobre raça/etnia e gênero como diversidade cultural na educação escolar. Iniciam seu trabalho falando sobre a representação da alteridade e a maneira como estabelecemos o conceito do que é ser, o que somos e do que o outro é. O trabalho com o tema gênero em sala de aula, para esses autores (2008), deveria:

Começar pelo entendimento de como esse conceito gênero ganhou contornos políticos. O conceito gênero nasceu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008, p. 3).

Esses autores fundamentam suas discussões com as pesquisas de Louro (1997) e de Braga (2007) (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008, p. 3) e compreendem que é através da ação pedagógica que podemos mostrar aos alunos um trabalho significativo sobre a diversidade cultural. O primeiro passo seria “[...] defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas² e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos” (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008, p. 6).

Assim como os autores citados discutem sobre raça/gênero e etnia na educação

2 Como essencialista, Woodward (2004) atribui um conceito de unidade, imutável e fixa.

escolar, Oliveira (2009, p. 1) discute as práticas de leitura no que tange à questão raça e gênero com base na abordagem da análise crítica do discurso (ADC) e percebe, através de sua pesquisa, a presença de estereótipos de raça e de gênero nas atividades de leitura e pontua o quão importante é o papel do professor na desconstrução de tais conceitos. É importante ressaltar que Oliveira (2009, p. 4) entende o termo “raça” como componente da identidade social, mas não no sentido biológico. Para tal entendimento, a pesquisadora reflete sobre as considerações de Borges, Medeiros, D’Adesky (2002), Henriques (2002), Gomes (2007), entre outros. Ou seja, a cor da pele não é parâmetro para medir a inteligência e nem a potencialidade do aluno, mas, sim, as oportunidades que lhe são dadas ou cerceadas durante a sua vida escolar.

Ao passo que este trabalho se refere às percepções de raça/etnia (SILVA, 2003), (SILVA, 2005) e de gênero (LOURO, 2008) nos materiais de ensino nas vozes de professores e de alunos, pretendo tentar entender se, mesmo que não tenham um livro didático como guia para a sua prática (PESSOA, 2009, p. 60), esses professores são capazes de perceber e de pensar a representação de seus alunos nos materiais que compilam.

No tópico seguinte, passo a falar sobre os documentos oficiais que existem para auxiliar o professor na prática pedagógica e asseguram os direitos dos alunos no que tange à igualdade no direito à educação, para negros e brancos, meninos e meninas, de maneira igualitária.

2.5 DOCUMENTOS OFICIAIS E IDENTIDADES SOCIAIS

A relevância para a reflexão sobre os documentos oficiais consiste no auxílio que esses documentos podem dar à prática pedagógica do professor no que tange ao trabalho com as diferenças em sala de aula e, também, no que se relaciona com esta pesquisa, os conceitos de identidades sociais e o esclarecimento que os professores têm sobre a função de direcionador e auxiliador das práticas pedagógicas que esses documentos possuem.

Para os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), a questão da identidade aparece no que diz respeito ao reconhecimento do aluno enquanto parte de um determinado grupo social. Essa autopercepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da autoestima e a consequente construção da suas próprias identidades sociais, enquanto indivíduo que se reconhece e reconhece também o “outro” como

sujeito que constrói e reconstrói as mesmas identidades, assim, em seu contexto social.

Essa autopercepção faz o indivíduo abrir-se mais para o diálogo com o outro, para o trabalho de composição de memórias, de identidades e de projetos coletivos de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país (PCN, 1998, p. 20).

Os PCN trazem o tema da pluralidade cultural como oferta de conhecimento aos alunos (BRASIL, 1998, p. 20), conhecimento de suas origens enquanto cidadãos brasileiros que estão inseridos em grupos sociais específicos. É atribuída à escola, ou seja, ao próprio convívio escolar, a função de esclarecer diversas situações e experiências cotidianas, como, por exemplo, manifestações de discriminação.

No ensino de Língua Estrangeira (LE), a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, com o sujeito e com a identidade (SEED-PR, DCE, 2008). Nessa concepção, orientam o professor a compreender que o ensino de LE consiste em ensinar e em aprender percepções de mundo que vão além do ensino da língua.

Para as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino da Língua Estrangeira Moderna do Paraná (SEED, 2008), as questões de identidade se constroem por meio da relação discursiva, a partir do reconhecimento da alteridade, ou seja, a partir do confronto com a cultura do outro, o aluno torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá suas identidades como agente social (DCE, 2004, p. 57).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p. 19) trazem princípios para o fortalecimento das identidades.

O princípio deve orientar para:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O rompimento das imagens negativas formadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- A ampliação do acesso à informação sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; [...].

Também preocupados com a construção das identidades sociais (2008, p. 52), os autores das DCE-PR para o Ensino da LEM (Língua Estrangeira Moderna) apresentam os seguintes fundamentos:

[...]

- O resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- O respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

A respeito da prática pedagógica que favoreça uma construção da identidade social do aluno, esse documento traz uma citação de Simon (apud JORDÃO, 2004a, p. 164):

[...] a prática pedagógica é vista como processo dedicado a fomentar a possibilidade através da implementação de modos de compreensão e ação que encorajem a transformação de relações específicas entre formas sociais e capacidades humanas, e assim permita a expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar.

Cabe ainda, nesta discussão, fazer relação sobre o conteúdo dos documentos oficiais com o tema proposto neste trabalho. Os PCN (1998) trazem as diretrizes curriculares nacionais como norteadoras e indicadoras de ações a serem realizadas para que os conteúdos considerados mínimos para a formação básica do cidadão possam ser aplicados (PCN, 1998 p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCN) foram publicados no ano de 2000. O documento surge como proposta de ajustar a área de linguagens, códigos e suas tecnologias para o ensino médio. Dentro dessa proposta, da qual o eixo principal é o respeito à diversidade, pretendeu-se refletir também sobre o processo de ensino-aprendizagem com o foco no ensino médio.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino da Língua Estrangeira Moderna tiveram sua publicação no ano de 2008 e trazem reflexões sobre a ação docente, sendo que, anteriormente a esse documento, se percebeu uma falta de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo, assim, para um ensino mais forte e efetivo.

Para os PCNs (1998), a questão da identidade surge como o reconhecimento do aluno enquanto parte de um determinado grupo social, e essa autopercepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da autoestima e a consequente construção das suas próprias identidades sociais, enquanto indivíduo que reconhece a si e ao “outro” como sujeitos que constroem e reconstróem suas identidades, agindo, assim, em seu contexto social.

É atribuída à escola, ou seja, ao próprio convívio escolar, a função de apresentar e denunciar diversas situações e experiências cotidianas, como, por exemplo, manifestações de discriminação. Essa autopercepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da autoestima, o aluno abrindo-se assim para o diálogo com o outro, para o trabalho de composição de memórias, de identidades e de projetos coletivos □ de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país (BRASIL, PCN, 1998, Pluralidade Cultural, p. 20).

No ensino de LE, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contemplam-se as relações com a cultura, com o sujeito e a sua identidade (DCE, 1998, p. 55). Nessa concepção, orienta-se o professor a compreender que o ensino de LE consiste em ensinar e em aprender percepções de mundo que vão além do ensino da língua. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá suas identidades como agente social (DCE, 1998, p. 57). Saliento, então, que a presente pesquisa também busca trazer reflexões sobre o entendimento que os professores de Língua Inglesa têm sobre esses documentos □ documentos que foram pensados e escritos para que o professor consiga trabalhar a questão da diversidade da melhor forma, relacionando as propostas desses documentos oficiais (PCN e DCE/PR) que versam sobre a língua estrangeira com a realidade de sala de aula em consonância com raça/etnia e gênero.

Considerando que a criticidade é necessária para melhor aproveitamento dos documentos oficiais na prática pedagógica, bem como para uma melhor interação professor-aluno-disciplina, passo para a próxima seção, que traz algumas reflexões sobre o letramento crítico.

2.6 LETRAMENTO CRÍTICO

Baseada nas concepções críticas de letramento, entendo que a criticidade é necessária para que o aluno seja capaz de se reconhecer no espaço em que está, ou reconhecer o outro, de forma a tomar suas próprias decisões e a ter suas próprias opiniões. Nesta seção, portanto, em primeiro lugar contextualizo o letramento crítico no Brasil e no exterior, fazendo-o a partir de Norton (1995), de Comber e Kalmer (1997), de Busnardo e Braga (2000), de Ferreira (2006), de Jordão (2007) e de Paulo Freire (1980), entre outros. Em segundo lugar, trago um estudo feito por Reis (2008), que fez um levantamento sobre teses e dissertações no Brasil que versam sobre o assunto do letramento crítico (doravante também LC), bem como alguns estudos sobre o LC no

exterior. Em terceiro lugar, apresento pontos que auxiliam no entendimento do letramento crítico enquanto benéfico para a formação de professores reflexivos e de agentes críticos e transformadores do contexto em que vivem.

Entendo que o letramento crítico pode auxiliar, e muito, com a sua concepção de teoria reflexiva, no sentido de desconstruir preconceitos e, conseqüentemente, de desfazer estereótipos nos quesitos de raça/etnia e de gênero. Segundo Kale e Luke (1997, p. 2), esses estereótipos são cruciais para determinar a maneira como o ensino é visto, por isso é necessário entendê-los para desconstruí-los. Assim, portanto, a relevância deste trabalho se justifica também pela necessidade de continuidade nos estudos sobre LC. Apesar de esses estudos estarem crescendo de maneira satisfatória, os professores, em sua maioria, ainda têm dificuldades para aderir a essa nova proposta (LANKSHEAR, MACLAREN, 1993, SOUZA 2006, CARVALHO, 2007). A prática pedagógica embasada nessa concepção moderna de letramento só vem a contribuir para que os professores de LE se envolvam nessas pesquisas, entendam o que é o LC e como ele pode contribuir para a sua formação enquanto educadores capazes de um ensino eficaz e abrangente

Ao trabalhar o LC na formação de professores, tanto em pré-serviço como na formação continuada, é possível contribuir para que os mesmos professores possam levar adiante essa prática do ensino reflexivo, com o professor como mediador do conhecimento, auxiliando na construção das identidades sociais de seus alunos, como ainda na formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de dar a sua opinião sobre as informações que recebem.

Nesse sentido, o educador, como profissional, compreenderia

[...] que os alunos têm experiências, opiniões, conhecimentos, características próprias e necessidades. E ter a clareza de que o professor é um sujeito que constrói e reconstrói a sua ação profissional, e que desenvolve, nas práticas do cotidiano, conhecimentos relativos à sua profissão. Dessa forma, as situações de conflito que o docente enfrenta levam-no a desconstruir o seu fazer pedagógico, levando-o a uma reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, à construção de novas formas pessoais de conhecer, de ser, de saber e agir (CASTILHO, 2009, p. 17).

Sobre o fazer pedagógico, utilizo-me das palavras de Silva, (2009, p. 2) para falar do conceito de pedagogia crítica: “ Trata-se de uma concepção crítica que não restringe o conhecimento a si, isto é, o saber não é ingênuo, não está ‘dado’, mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. *Conhecer se*

vincula a *poder*” (SILVA, 2009, p. 2). Ou seja, o pedagogo crítico não tem compromissos apenas com sua sala de aula, mas com a comunidade.

Rajagopalan (2003, p. 106) enfatiza que a Pedagogia Crítica é uma forma de enfrentar a globalização. Ele cita Caraganajah (1999b) e seu estudo com minorias, estudo que mostra como esse autor se dedica a explicitar, a professores e a alunos de periferia, que existem possibilidades de mostrar seu valor, de se impor frente às instituições que se preocupam unicamente em ensinar a Língua Inglesa sem se preocuparem em refletir sobre os valores repassados, como se o aprendiz fosse um ser passivo e vazio.

O autor coloca, ao final, o seu leitor frente à responsabilidade de adotar uma prática crítica, que o torne capaz de lidar com as rápidas transformações em tempos de globalização (RAJAGOPALAN, 2003, p. 114). Ao lidar com identidades e com transformações socioculturais muito rápidas, não podemos deixar de considerar as questões pontuadas por esse autor. Discussões como essa auxiliam na construção da identidade dos alunos dentro e fora de sala de aula e, assim como o mundo, as tendências educacionais também devem acompanhar as transformações sociais.

No sentido de acompanhar as mudanças socioculturais, históricas e oportunizando a compreensão do aluno, o LC busca refletir sobre os textos trabalhados em sala de aula, sejam eles orais ou escritos, desvendando o que está implícito, quais são os valores que nele estão postos e o que esses valores refletem sobre a sociedade, além de permitir que o aluno seja capaz de posicionar-se de forma crítica sobre o que está lendo ou discutindo. Desse modo, ele o faz por meio da linguagem, que, segundo Reis (2008, p. 74), é a preocupação central do LC, quando se relaciona com as práticas sociais.

Reis (2008) focaliza o letramento crítico, trazendo reflexões sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura afrodescendente nas escolas, também a necessidade de entender de que maneira os professores da rede pública compreendem e aplicam essa lei. A pesquisadora traz uma tabela que sintetiza os pressupostos de letramento crítico na visão de Lankshear & Maclaren (1993, p. 405-409). Na sequência elenco os seis elementos trazidos na tabela de forma sucinta: 1) o letramento crítico procura descobrir as maneiras pelas quais ocorrem as produções ideológicas e as subjetividades; 2) o processo do letramento não deve objetivar apenas o racional, mas fazer com que o sujeito compreenda os valores e as crenças em suas construções sociais; 3) o letramento crítico deve posicionar-se contrariamente aos

grupos dominantes; 4) o empoderamento é possível por meio de um trabalho mais crítico e faz com que os grupos saiam da opressão; 5) existem múltiplas formas de letramento, articuladas de diversas maneiras; 6) o letramento crítico tolera a multiplicidade, não enfatiza as diferenças; entre outros.

A respeito dessa busca pelas subjetividades e em um enfrentamento mais produtivo do aluno com o texto, Oliveira (2006, p. 22) evidencia a necessidade de contribuir para que nossos alunos construam seus próprios significados, de fazer com que eles possam ir além do denotativo. O aluno deve ser capaz de saber o que está dito, mas, também, de entender o que está omitido no texto, sendo capaz de tirar conclusões sobre o que foi lido, visando à transformação, seja no contexto escolar, seja no contexto social fora da escola.

Na seção seguinte, reflito sobre os estudos críticos, desta vez sob a influência de Paulo Freire nas pesquisas sobre pedagogia crítica, que vieram mudar a nossa visão sobre educação, tanto no aprendizado da língua materna, quanto no da LE.

2.6.1 Estudos sobre Letramento Crítico e a Influência de Paulo Freire

As mudanças sociais ocorrem com extrema agilidade. Normalmente nós não reservamos um tempo para pensar sobre o conteúdo veiculado (principalmente nos meios de comunicação, mídia escrita e falada) e sobre seus efeitos, tanto negativos, quanto positivos, que influenciam nosso modo de vida (COMBER; KALMER, 1997, p. 10). Somos capazes de nos transformar e de transformar nossos alunos em agentes transformadores da sociedade em que vivemos, contribuindo para a minimização das diferenças e das injustiças sociais? Freire (1980), sobre tal questão, comenta que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade, e se esta, “na invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1980, p. 39).

O LC pode levar o aluno a questionar crenças até então naturalizadas e tidas como verdades inquestionáveis. Sobre esse assunto, Busnardo e Braga (2000, p. 97) colocam que não se pode deixar de alertar os alunos para a possível funcionalidade da materialidade textual. As autoras acreditam que aqueles que ignoram a importância de ensinar a língua, sua organização e suas convenções discursivas, estão indiretamente

incapacitando os alunos, tornando “invisíveis” evidências que podem ser importantes na interpretação do “Outro” textual e a possível identificação do seu lugar na estrutura.

Lankshear e Maclaren (1993, p. 379), também se referindo à concepção freireana, pontuam que os educadores estão cada vez mais cientes da necessidade de aprofundarem seus conhecimentos e de melhorarem suas habilidades de leitura e de escrita, habilidades essas que podem nos posicionar melhor dentro das relações de poder. Essas habilidades de leitura e escrita auxiliam também no entendimento de que o que inicialmente se apreende de um texto é simplesmente a ponta do *iceberg*, pois um olhar mais crítico pode desvendar muitas outras possibilidades de significação em um texto.

Fairclough (2001, p. 90) propõe o uso da linguagem como prática social, sendo um pesquisador da vertente crítica da Análise do Discurso. Esse pesquisador atribui ao próprio discurso um caráter de agente para o mundo social. Apesar de os processos de produção e de interpretação de um texto serem socialmente restringidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109), podemos nós (professores, leitores, alunos) explorar essas “restrições”, fazendo inter-relações com processos discursivos nas instâncias particulares e com a natureza das práticas sociais da qual fazemos parte.

Reconhecendo que a linguagem é também prática social, é mister colocar que as práticas de alfabetização no modelo crítico cresceram a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire. Ele pontua que “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2005, p. 29). Somos, portanto, capazes de mudar a realidade a partir do momento em que conseguimos nos distanciar dela de forma crítica. A conscientização é trazida por ele como o primeiro objetivo de toda a educação, pois ela provoca uma atitude crítica, reflexiva e comprometida com a ação (FREIRE, 2005, p. 46).

Embora Paulo Freire não tivesse focado o ensino de LE em seus trabalhos, suas contribuições têm sido incorporadas nas reflexões que versam sobre Pedagogia Crítica e sobre ensino de leitura crítica em LE (JORDÃO 2007a, 2007b, FESTINO 2007, REIS, 2008, CORADIM 2008, entre muitos outros pesquisadores).

Na sequência coloco, de maneira um pouco mais detalhada, a questão dos pesquisadores sobre o letramento crítico no Brasil e no exterior.

2.6.2 Estudo sobre Letramento Crítico no Brasil e no Exterior

Segundo Silva, E. M. (2004, p. 258), o termo *letramento* surgiu no Brasil em 1986. Considerado recente nos discursos de especialistas da área linguística, teve, como sua precursora, Mary Kato. O termo veio sofrendo mudanças no seu significado, passando de simples alfabetização para uma alfabetização crítica, um letramento reflexivo, envolvendo o sujeito na esfera social que o rodeia. O letramento crítico pode ampliar a visão de mundo dos alunos e desenvolver a sua capacidade de criticidade (MATTA, 2008, p. 8). A análise de dados desta pesquisa foi realizada em consonância com a abordagem crítica de letramento.

Souza (2006, p. 2), em uma oficina para o estudo do letramento crítico que aconteceu em 2006 em Brasília, na qual atuou como mediador do grupo de estudos, juntamente com Vanessa Andreotti, produziu um livreto explicativo sobre o LC, trazendo os resultados dessa oficina. Resume-o como uma forma de aprender a: a) ver as coisas de diferentes perspectivas; b) reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores; c) imaginar outros relacionamentos e futuros possíveis; d) nos percebermos como educadores (e não só como professores); e) ir além de conceitos e de estruturas que são entendidos como verdades permanentes; f) assumir um posicionamento ético em relação à diferença; e g) permitir que os alunos construam suas próprias respostas.

Para esse pesquisador (2006), o modelo do LC não é transmitido, ele pode ser negociado pelas necessidades ou nos contextos onde é relevante, já que “Ensinar é a criação de espaços e contextos de aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 3-6). Já Coradim (2008, p. 34) afirma que seu posicionamento teórico quanto ao LC é dizer que se trata de uma aderência da consciência à realidade e à sua transformação. Ambos os autores concordam que o LC está concatenado às relações sociais e do indivíduo, portanto o indivíduo reflexivo pode, por meio do seu discurso, agir na sociedade na qual atua e pode também mudar a realidade.

Terzi e Pontes (2006), em relação ao letramento crítico e ao letramento escolar, trazem o que os pesquisadores vêm delineando como conceito de LC, ou seja, a relação que os indivíduos e as comunidades estabelecem com a escrita por meio da familiaridade com as práticas de letramento e as práticas sociais dentro do texto (TERZI, PONTES, 2006, p. 666). As pesquisadoras ainda afirmam que “[...] o cerne do problema está na visão da escrita: o texto tomado como um objeto linguístico descontextualizado, e não como um objeto social constitutivo das interações que concretizam no local e na ocasião de sua circulação” (TERZI, PONTES, 2006, p. 666).

Nas escolas públicas, a prática do letramento ainda é centrada no modelo autônomo, que o prevê apenas enquanto habilidade cognitiva, não visando formar um leitor-cidadão, crítico e consciente do seu papel na sociedade, fazendo com que utilize do conhecimento adquirido para entender-se a si mesmo e aos outros. Terzi e Pontes (2006) mostram que a não utilização do LC nas escolas extirpa a função social do texto, que é trazido com um fim em si mesmo (TERZI, PONTES, 2006, p. 669-683).

Compartilhando dessa teoria do texto como função social, encontram-se Jordão e Fogaça (2007), em seu artigo *Ensino de Inglês: letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido*, publicado na Revista Línguas e Letras. Os pesquisadores objetivam relatar experiências de elaboração de materiais didáticos utilizados no ensino fundamental em escolas públicas no Estado do Paraná, com o intuito de auxiliar os professores com material didático no ensino da Língua Inglesa e da Língua Espanhola. O trabalho de Jordão e Fogaça enfatiza a construção coletiva de sentidos, assim como a própria realidade. A respeito da contemplação da realidade local pela prática pedagógica crítica, as autoras pontuam:

Consideramos que os livros-texto disponíveis no mercado dificilmente levarão em conta questões específicas dos contextos locais de ensino, especialmente porque são geralmente publicados em grandes quantidades, visando sua utilização nos mais variados contextos, de forma a compensar os enormes investimentos feitos pelas editoras. Por isso pensamos que caderno pedagógico e o caderno de textos poderiam contemplar realidades locais específicas [...] (JORDÃO, FOGAÇA, 2007, p. 87).

Existe a necessidade de que o professor desenvolva consciência crítica, a fim de atuar de forma mais engajada e crítica com as possíveis leituras de mundo que existem (JORDÃO, 2007, p. 21). Jordão (2007) ainda acentua que o LC é um caminho possível para o desenvolvimento de um mundo complexo, mutante. Explica também que o LC foi concebido como abordagem educacional pelo grupo OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) e baseia-se numa concepção de mundo complexo, no qual necessitamos de perspectivas múltiplas para compreendê-lo e construir nossos sentidos. Baseando-se nisso, a realidade não pode ser separada do leitor, porque as relações que nos permitem interpretar os sentidos são construídas social e culturalmente.

Comber e Kalmer (1997, p. 1) afirmam que o tema letramento crítico já vem sendo estudado há algum tempo e que, cada vez mais, será necessário para a formação de alunos e de professores mais reflexivos e comprometidos com as mudanças sociais.

O jornal “Critical Literacy: theories and practises” compila e publica artigos que são relacionados com as discussões sobre letramento. O jornal é publicado duas vezes ao ano, no mês de julho e no mês de dezembro, pelo Centro para o Estudo da Justiça Social e Global³. Entre os artigos compilados por este trabalho que se relacionam a práticas de letramento está a pesquisa da professora universitária do Canadá e pesquisadora Bonny Norton, artigo esse intitulado “Critical Literacy and International Development”.

Norton (2007, p. 6) pontua que a concepção dominante de letramento refere-se ao sentido de habilidades na leitura e na escrita. A autora afirma que existem educadores preocupados com essa concepção reducionista de pensamento, que concebem o letramento como inserido em contexto sociocultural e político. A concepção dominante do letramento é: referir-se unicamente à habilidade do indivíduo de ler e de escrever, quando deve ser muito mais do que isso, pois existem educadores que concebem esse mesmo termo – letramento □ como inserido no contexto sociocultural e político.

A pesquisadora cita Luke (1997) quando diz que, cada vez mais cedo, o letramento é concebido como aquisição de comportamentos particulares, de estratégias cognitivas, de habilidades linguísticas, etc. Assegura que está se disseminando a noção de que o letramento é mais do que uma única habilidade a ser aprendida, e que faz parte de uma prática social construída e negociada localmente. Já em relação ao LC compreendido dentro das práticas institucionais (casa, escola, comunidade, etc.), a pesquisadora (NORTON, 2007, p. 6) cita Heath (1983), Fairclough (1992), New London Group (1996), Kendrick (2003), entre outros.

É importante percebermos que os contextos são diferentes, pois existem aqueles em que os estudantes têm acesso facilitado ao conhecimento e existem aqueles em que os estudantes não têm o mesmo benefício. Os pais e os professores podem contribuir para um ensino-aprendizagem mais efetivo, contextualizado e reflexivo, sem subestimar o texto, extraindo todas as informações possíveis nele contidas, para o aluno contextualizá-lo, compreendê-lo e formar uma opinião própria sobre ele, dentro do desafio que é aprender a Língua Inglesa.

Pennycook (1998, p. 25) é a favor da abordagem crítica para a Linguística Aplicada com a finalidade de refletir melhor sobre as preocupações sociais, políticas e, também, culturais, para que o aluno tenha a oportunidade de se tornar um cidadão crítico e um

³ Centre for the Study of Social and Global Justice. Maiores informações podem ser adquiridas pelo website: <www.criticalliteracy.org.uk/journal>.

agente transformador da sociedade em que vive, em um conhecimento interacional e compartilhado, que não se restrinja à sala de aula unicamente.

Apenas explorando a língua pela língua, ou seja, a competência comunicativa, o professor não tem a chance de trabalhar a subjetividade do seu aluno, deixando assim de contribuir para que o mesmo aluno adquira uma visão mais crítica do mundo político e social que o cerca. A sala de aula deve ser vista como um lugar de interação social e não apenas de simples trocas linguísticas (PENNYCOOK, 1998, p. 33).

Saliente-se, ainda, que a modernidade nos empurra para uma concepção mais crítica de compreender o mundo, sobrepondo-se, de alguma forma, às crenças mais arraigadas como sujeito uno, falante ideal, questões de gênero, etc. (PENNYCOOK, 1998, p. 37). Pennycook ainda nos faz uma provocação, instigando-nos a mudar a prática se realmente estamos preocupados em contribuir para as mudanças sociais no que tange à minimização das diferenças, considerando o contexto político, social e cultural, para que, dessa forma, suscitemos mudanças significativas, engajados com um trabalho crítico (PENNYCOOK, 1998, p. 46-47).

A mudança da prática docente se torna possível através do letramento crítico, como sustentação para uma prática profissional reflexiva. Na próxima seção reflito sobre a formação de professores de línguas.

2.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Pesquisas feitas recentemente apontam que a formação de professores, segundo Moita Lopes (2002) e Ferreira (2006), pode ser a base para uma educação de qualidade, pois é assim que o professor tem a oportunidade de se tornar crítico e levar esse olhar crítico para a sua sala de aula, analisando sua própria prática, contribuindo para a formação de cidadãos mais reflexivos. Neste trabalho, esse assunto se refere à capacidade de refletir sobre a raça/etnia e o gênero do aluno no material de ensino, mas essa reflexão se estenderá para o cotidiano do aluno até chegar aos espaços sociais onde ele atuará. Esta seção se torna importante para esta pesquisa, de modo que, a partir das percepções sobre raça/etnia e gênero trazidas pelas professoras pode ser possível perceber se a formação que elas receberam as capacitou para trabalhar com essas questões em sala de aula.

Carvalho (2007) reflete sobre a cultura negra na sala de aula e a relação com a

identidade do professor, procurando elucidar de que maneira as questões multiculturais interferem no direito por meio das políticas de ações afirmativas. Ao falar a respeito do conceito de cultura, da formação de professores, também busca pensar a representação da identidade negra no material didático e a construção desta representação no Brasil, tomando como base a arte, a imprensa, bem como o debate político. Por meio dessa análise, Carvalho (2007) observa como as crenças e os valores do professor irão refletir na construção da identidade social do aluno. A pesquisadora situa a questão das identidades, faz reflexões e expõe análises de entrevistas. Também expõe alguns projetos das políticas de ações afirmativas que merecem destaque, dentre eles: a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual determinou a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira; o Parecer do Conselho Nacional de Educação-Câmara Plena (CNE/CP) n. 3, de 10 de março de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) n. 1, de 17 de junho de 2004, instituindo as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CARVALHO, 2007, p. 13). Essas políticas vieram contribuir para minimizar as diferenças criadas sócio-historicamente, para a valorização da cultura negra e a construção da identidade negra e branca no Brasil, primando pela relação de alteridade, pois:

Ao analisarmos as imagens de negros no Brasil, inevitavelmente chegaremos em quem as produziu e em quem as escolheu. E, nessa relação, é possível percebermos que as imagens estendem-se além do outro que é visto, porque contam sobre a identidade e as ações morais que orientam aquilo que somos no sentido de nos dar formas de avaliação para aquilo que vemos e sentimos. Daí o cuidado que devemos ter para avaliar as imagens que elaboramos do outro. No caso, o cuidado que o professor deve ter nessa nova ordem educacional fundada em um currículo que traz à tona o universo da imagem cultural negra (CARVALHO, 2007, p. 14).

É preciso que o professor seja capaz de observar além das imagens que estão nos materiais que escolhe, para que seja possível refletir acerca de sua prática pedagógica e no modo como irá trabalhar com as questões étnico-raciais em sua sala de aula. Carvalho (2007, p. 16) traz reflexões de Lima (1999), de Romão (1999), de Bento (1999), de Cavalleiro (2000) e de Souza (2001). Para enfatizar seu objetivo de pesquisa, Carvalho (2007, p. 18) pontua que “[...] ao focarmos a identidade do professor através do uso que ele faz em sala de aula da imagem do negro, contribuiremos não somente

para o reconhecimento da sua própria identidade, mas de como interfere no olhar sobre o outro”. Carvalho (2007, p. 19) assevera que os professores, em sua maioria, não estão ou não se sentem preparados para trabalhar com essa temática, apesar de ter havido avanços significativos no que tange à valorização da cultura negra, não apenas no livro didático, mas perante a sociedade como um todo. Carvalho (2007, p. 129) pontua o que precisa ser feito, pois a reformulação do livro didático deve continuar, bem como a formação de professores.

Assim, com professores mais preparados para tratar com o tema da diversidade cultural nas escolas, poderemos transformar a sociedade começando pela base – a educação, contribuindo para a construção da identidade social, transformando os alunos em agentes transformadores da sociedade em que vivem.

2.7.1. O Ensino Baseado no Letramento Crítico: benefícios na formação de professores reflexivos

De acordo com as pesquisas mencionadas acima, a falta de preparo profissional no que tange aos conceitos modernos de raça/etnia e de gênero e perante os desafios sociais impostos pela contemporaneidade é herança de um ensino sem o preparo pedagógico necessário, sem reflexão, tratando a prática pela simples prática de repassar o conhecimento, denunciando a insegurança no trabalho com certos temas em sala de aula.

Ferreira (2006, p. 176) reflete sobre a formação de professores e a falta de preparo deles para o exercício do LC em sala de aula, na vertente raça/etnia. Todas as professoras incluídas em sua pesquisa foram formadas no curso de Letras Português/Inglês, algumas alunas regulares no programa de mestrado e outras alunas especiais, elas cursaram a disciplina *Formação de Professores de Línguas* e disseram não se sentir preparadas para ensinar o tema em sala de aula. Disseram sentir falta de um ensino com ênfase na reflexão crítica em sua graduação, o que não proporcionou que fossem capazes de repassar um ensino crítico aos seus alunos. Nessa linha de análise, “Os resultados indicam que os/as professores/as não foram instrumentalizados para se utilizar do letramento crítico de línguas estrangeiras (inglês) como um instrumento para a prática social” (FERREIRA, 2006, p. 184).

No processo de formação de professores, é preciso que os próprios educadores localizem os problemas existentes em sala de aula, reavaliem sua prática pedagógica,

entendendo que não existe receita e nem solução mágica, mas localizando, formulando questionamentos conceituais críticos, não privilegiando uma abordagem ou trabalho em detrimento do outra, mas que possibilite o entendimento da complexidade de diferentes visões de mundo, sem apagamento das diferenças, mas com respeito a elas (JORDÃO, 2007, p. 33).

É preciso insistir no fato de que o professor deve ser um mediador, alguém que provoque questionamentos sobre o texto que apresenta em sala de aula, instigando sempre para o aluno identificar várias faces ideológicas presentes no texto e se posicionar de maneira crítica. Em outras palavras, faz-se necessário o conceito de leitura como prática social (BRAHIM, 2007, p. 28). Para tanto, o professor deve ser capaz de intervir no discurso do aluno de forma crítica, colaborando para que ele se torne um sujeito reflexivo. Kale e Luke (1997, p. 2) pontuam que os discursos não apenas descrevem as situações, mas constroem os significados, e, para que o professor seja capaz de realizar essa intervenção crítica, ele deve conhecer o contexto no qual seu aluno está inserido.

Ainda a respeito da formação de professores, Ferreira (2009) reuniu artigos de reflexões feitas por alunas de mestrado regular e alunas especiais, em seu livro *Formação de Professores de Línguas - investigações e intervenções*, corroborando a intenção de contribuir para a formação de professores mais reflexivos. Entende-se, portanto, que a construção do saber deve possibilitar:

[...] agir e interagir na sociedade da qual faz parte, de modo crítico e atuante, alertando-o tanto para a existência das múltiplas linguagens (verbais e não verbais) com as quais entramos em contato cotidianamente, bem como sobre o poder que as mesmas têm ao determinarem nossa forma de enxergar o mundo, as outras pessoas e a vida, de um modo geral, por meio das representações simbólicas que a sociedade vai, aos poucos, construindo (REIS, 2009, p. 54).

À medida que o professor vai interagindo com seus alunos, pode construir o conhecimento crítico e reflexivo, se investir em uma prática pedagógica crítica, analisando os documentos oficiais e o que eles podem contribuir para o ensino-aprendizagem. Sobre a prática pedagógica do professor, Coradim (2008) investigou as interpretações de duas professoras no que tange às Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Com base nos conceitos do LC, linguagem e prática curricular, foram realizadas duas entrevistas, cujos resultados estão estruturados em análise, avaliação, conceitos e possibilidades de aplicação. A autora também faz conjecturas e

reflexões sobre a formação continuada (CORADIM, 2008, p. 8).

Entendo que a curiosidade do professor de Língua Estrangeira, no que se refere à busca pelos estudos já realizados sobre LC, é importante no sentido de que isso faz com que se busque o conhecimento com mais propriedade e certeza da continuidade dos estudos sobre letramento, contribuindo para um ensino mais crítico e reflexivo, revendo conceitos e práticas pedagógicas, para que o objetivo de contribuir para a construção da identidade social seja atingido, e o aluno se reconheça enquanto ser pensante, agente e transformador da sociedade em que vive.

O LC auxilia o professor a explorar a relação entre teoria e prática. Cumpre-nos ressaltar que devemos nos posicionar frente ao texto, observando as propostas, a linguagem, analisando os diversos pontos de vista colocados. Isto auxilia sobremaneira a prática do professor de LE, pois a partir do momento em que ele tem uma formação crítica, então consegue repassar isso para seus alunos, tornando-os também sujeitos reflexivos, tirando-os da passividade frente às informações.

Quanto à missão que cabe ao educador crítico, Rajagopalan afirma o seguinte:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas, com o passar do tempo, adquirem a aura e a “intocabilidade” dos dogmas. É por este motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Rajagopalan (2003) fala sobre o poder que o ensino crítico tem para que se possa atuar nas relações de poder de forma mais igualitária, proporcionando o respeito às diferenças. Infelizmente essa posição não é defendida pela maioria dos educadores, pois alguns ainda têm um comportamento um tanto cômodo quanto à busca pela minimização dos problemas sociais.

Como o estudo do LC no Brasil é teoricamente recente, as pesquisas ainda podem ser aprofundadas por meio de estudos que versem principalmente sobre a formação de professores de LE. Esses professores podem desencadear um estudo crítico de forma a fazerem diferença na sociedade, agindo e transformando-a numa sociedade mais igualitária e humana, pois “[...] acreditar numa Linguística Crítica é acreditar que podemos fazer a diferença” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Na próxima seção segue o encaminhamento metodológico.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Início o capítulo falando sobre o encaminhamento metodológico desta pesquisa. Em segundo lugar, trago reflexões sobre a pesquisa de campo qualitativa de cunho interpretativista, posto que meu trabalho se encontra dentro dessa perspectiva. Em terceiro lugar, mostrarei quem são os sujeitos participantes da minha pesquisa. Em quarto lugar, colocarei quais são os instrumentos de coleta de dados. Finalmente, trago considerações sobre ética na pesquisa e quais cuidados éticos foram tomados nesta pesquisa.

3.1 QUESTÕES DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa de campo foi entender como se deram as percepções das identidades sociais dos professores e dos alunos da 8ª série, especificamente a representação das identidades sociais de raça/etnia e de gênero nos materiais de ensino de Língua Inglesa, bem como a forma como os professores e os alunos se reconhecem ou aceitam essas identidades. Por meio de uma pesquisa qualitativa tratou-se de reconhecer essas questões, que podem fazer a diferença na apreensão e na valorização do conteúdo sobre a língua estrangeira, no que tange à identificação do aluno com o objeto de estudo – o material que utiliza em sala de aula.

Em uma pesquisa, cabe apresentar a contribuição que se espera ser o resultado da pesquisa com o desenvolvimento do projeto (SEVERINO, 2007, p. 130). Aproveitando esta linha de raciocínio de Severino (2007), venho justificar a relevância de minha proposta de trabalho, propondo realizar uma reflexão investigativa a respeito das identidades sociais de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas da cidade de Cascavel, no Estado do Paraná. Para a viabilização de tal propósito, utilizo, neste trabalho, uma pesquisa qualitativa/narrativa de cunho interpretativista, para que seja possível refletir sobre as representações das identidades sociais dos alunos nos materiais de ensino de Língua Inglesa, focando raça/etnia e gênero.

Entendo que a importância da coleta para essa área se justifica por ser uma pesquisa de cunho social. Segundo Gil (1999, p. 42), “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

3.1.1 A pesquisa de Campo Qualitativa

A pesquisa qualitativa vem se firmando 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 através 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). Flick também define os aspectos considerados essenciais para a pesquisa qualitativa: a) apropriabilidade de métodos e teorias – definir métodos disponíveis; b) perspectivas dos participantes – práticas de campo diferentes devido à perspectiva diversa que está relacionada com os ambientes sociais a ele relacionados; c) reflexividade do pesquisador e da pesquisa – subjetividades de pesquisadores e sujeitos pesquisados fazem parte do processo de pesquisa; d) variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa – não se baseia em conceitos teóricos e metodológicos unificados (FLICK, 2004, p. 20-22).

Norton (1995, p. 570) traz o viés crítico da pesquisa qualitativa e diz que ela objetiva investigar as relações complexas das estruturas sociais de uma forma mais analítica. Essa pesquisa crítica não aceita a visão de que toda a pesquisa deve ser unicamente objetiva. Também acredita que as desigualdades de raça/etnia, de gênero e de classe social, e orientação sexual, produzem e são produzidas pelas relações de poder desiguais da sociedade. Considera o contexto histórico para as análises e acredita que o objetivo das pesquisas na área da educação é a mudança educacional e social (NORTON, 1995, p. 571-572). No que se relaciona com esta pesquisa, como trabalho com o viés crítico de letramento, entendo que a criticidade unida à pesquisa pode vir a contribuir para que o aluno se reconheça como um cidadão brasileiro, respeitador e conhecedor de outras culturas, de outras raças/etnias, de outros gêneros, bem como, agente e transformador da sociedade e da própria realidade. Para as reflexões sobre o letramento crítico, escolhi a abordagem qualitativa e fiz essa escolha por não ser apenas objetiva e pontual, mas por ser uma abordagem que considera o contexto sócio-histórico em que o aluno se insere.

Teis e Teis (2006, p. 1) afirmam que a abordagem qualitativa se tornou promissora na área educacional. Segundo elas, a pesquisa com essa abordagem tem característica interpretativa. Quanto ao surgimento desse tipo de abordagem, as pesquisadoras pontuam que “[...] a abordagem qualitativa de pesquisa tem sua raízes no final do séc. XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura, sua vida social” (TEIS, TEIS, 2006, p. 2).

A pesquisa qualitativa também é chamada de naturalista ou naturalística por alguns autores.

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíproca (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Segundo essa pesquisadora, a abordagem qualitativa tem raízes teóricas na fenomenologia, também conhecida como concepção idealista-subjetivista, enfatizando os aspectos subjetivos do comportamento humano e foca a entrada, no universo conceitual, do sujeito da pesquisa para compreender o que acontece com suas interações sociais diárias: “É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Marconi e Lakatos (1990, p. 76), citando Tripodi et alii (1975, p. 42-71), dividem as pesquisas de campo em três grupos: 1) quantitativo-descritivas, que se caracterizam pela precisão de controles estatísticos; 2) experimentais, que realizam testes de hipóteses da relação causa-efeito e 3) exploratórias, que se identificam mais com esta presente pesquisa, pois, mesmo que não realize a observação participante, ela procura clarificar conceitos, ou, neste caso, procura clarificar algumas questões sobre raça/etnia e sobre gênero. Sobre o modo exploratório pode-se dizer que

São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.[...] Uma variedade de procedimentos podem ser utilizados, como entrevista, observação

participante, análise de conteúdo etc., para o estudo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (MARCONI E LAKATOS, 1990, p. 77).

A pesquisa de campo não deve ser confundida com coleta de dados, pois a coleta faz parte da pesquisa, mas vem em um segundo passo, ou seja, na segunda fase da pesquisa. Para tanto, podemos utilizar da definição de pesquisa de Marconi e Lakatos (1990, p. 75): “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Segundo as pesquisadoras, a pesquisa de campo vai muito além da simples coleta, por isso podemos dividi-la em algumas fases: a) realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, b) determinar as técnicas a serem empregadas na coleta de dados e, finalmente, c) estabelecer técnicas de registro dos dados.

Seguindo essa linha de trabalho de campo acima descrita, sempre preocupada com a relevância desta pesquisa em prol da comunidade, bem como, com o caráter científico que lhe será conferido, iniciei esta pesquisa pela análise bibliográfica sobre o tema escolhido: identidades sociais. Depois disso, delineei os instrumentos a serem utilizadas (questionários e entrevistas). A respeito de instrumentos de coleta de dados, esclareço isso mais à frente, no tópico denominado de instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.1.2 A análise Qualitativa de Cunho Interpretativista

Pode-se dizer que todo o processo da pesquisa é interpretativo. Ao buscar-se a interpretação no lugar da mensuração, desvencilham-se os procedimentos da prática unicamente positivista, aliando-se à prática idealista, considerando a subjetividade do sujeito, ou seja, a maneira própria de entendimento de cada indivíduo. Sobre a pesquisa de cunho interpretativista, trago a seguinte afirmação de Gil (1991, p. 70): “[...] tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução”, conferindo, assim, uma amplitude significativa para os resultados que foram obtidos com a leitura analítica. O pesquisador diz ainda que o fato de a leitura interpretativista ligar-se com outros elementos e conhecimentos obtidos faz com que ela

esteja além da simples demonstração de dados. Dito isso, passamos ao que Severino (2007, p. 59) coloca sobre o ato de interpretar:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2007, p. 59).

Tendo como base os estudos de Marconi e Lakatos (1990), de Gil (1999), de Severino (2007) e de Bortoni-Ricardo (2008), é possível compreender que essa interpretação faz parte da autonomia do sujeito pesquisador que, mais do que seguir normas técnicas e científicas □ o que é importante para ratificar sua pesquisa □ deve também agir segundo princípios éticos, com senso crítico e prático, e ter atitude, procurando conhecer o público com o qual está trabalhando, com muita atenção, sabendo que o projeto que desenvolve será uma conquista que será devolvida para a sociedade na qual se inserem todos, professor pesquisador, sujeitos pesquisados e toda a comunidade acadêmica.

A reflexão e a análise subjetiva são tão importantes quanto à criticidade para uma melhor interpretação ou, segundo Severino (2007, p. 60), “[...] é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição [...]”. Entendo que um trabalho crítico e reflexivo é importante para pesquisador e sujeito participante da pesquisa, pois só faz abastar o leque de possibilidades que pesquisadores e professores e professores-pesquisadores temos de proporcionar uma apreensão de conteúdo significativa para o nosso aluno.

Ainda, a respeito do sujeito pesquisador, ou podemos chamar também professor-pesquisador, Bortoni-Ricardo coloca que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Creio que, para que sejamos professores comprometidos com a prática pedagógica, com os alunos e com a comunidade em geral, é necessário que estejamos

conscientes do papel da pesquisa qualitativa na nossa prática cotidiana e possamos descobrir o que está além das entrelinhas. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa qualitativa propõe desvelar o que está inserido na “caixa preta”, ou seja, o que está no dia a dia das escolas, identificando, analisando, refletindo sobre os processos que, de tão rotineiros, se tornam “invisíveis”.

3.1.3 Contexto da Pesquisa, Instrumentos de Coleta e Análise dos Dados

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Cascavel, no Paraná (estas escolas aparecem neste trabalho com o nome de Escola Azul e Escola Amarela, para que seu verdadeiro nome seja preservado). A escolha dessas escolas se fez pela aceitabilidade no desenvolvimento de pesquisas e, também, por se localizarem em diferentes regiões da cidade, para que, assim, pudéssemos entender o que se passa no contexto de cada uma. A escolha da 8ª série do ensino fundamental se fez pelo motivo de os alunos já terem um caminhada na aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, houve uma preferência, por parte desta pesquisadora, de convidar os professores que já acompanham essas turmas desde a 7ª série, porque, como a coleta foi feita no primeiro semestre do ano de 2010, o acompanhamento da mesma professora é importantíssimo devido à abordagem utilizada em sala de aula.

Sobre a Escola Amarela, é interessante ressaltar alguns pontos sobre o contexto em que ela se insere. É uma instituição tradicional, que foi fundada no ano de 1965 e tem como entidade mantenedora a Secretaria do Estado do Paraná (SEED-PR). Tem sua modalidade de ensino pautada na educação básica de qualidade (esta pesquisa se restringiu ao ensino fundamental): ensino fundamental regular e ensino médio regular, além de supletivo e ensino de jovens e adultos (EJA). O horário de funcionamento da escola, atualmente, se divide em matutino, vespertino e noturno.

Sobre o espaço físico, a instituição conta com sala de direção, secretaria geral, secretarias auxiliares, sala de professores, quadra esportiva, ginásio de esportes, biblioteca, salão social, salas de aula (19), mecanografia, sala de jogos, entre outros ambientes. Pode ser observado que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta um comprometimento dessa instituição com a prática social, sendo que esse também foi um importante critério para a escolha da instituição para a minha pesquisa. Sua matriz curricular está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A instituição se preocupa com o ensino crítico e reflexivo e também realiza intervenções pedagógicas especiais, não apenas com deficiência física, mas quaisquer

que sejam e que requeiram recursos pedagógicos especiais.

Sobre a comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola coloca que ela está ciente sobre os problemas que a escola enfrenta, como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e indisciplina, e os atribui à difícil situação socioeconômica pela qual passa o nosso país. Quanto aos pais desses alunos, o documento coloca que suas famílias são relativamente grandes, e o grau de escolaridade desses pais varia do analfabetismo ao ensino superior. Existem também famílias que são atendidas por programas sociais.

No que tange ao ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM), o documento assevera que esse ensino é pautado no que postulam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), auxiliando na construção dos significados. A instituição também procura trabalhar a disciplina de Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com os moldes da Lei Federal nº 10.639/2003.

A Escola Azul se encontra um pouco mais afastada do centro da cidade de Cascavel, longe da outra escola pesquisada. Também tem como mantenedor o governo do Estado do Paraná. Também se encontra nos moldes da educação básica, com ensino fundamental regular, ensino médio regular, além de cursos profissionalizantes. O funcionamento da instituição está dividido em três turnos □ matutino, vespertino e noturno.

Como parte do histórico desse estabelecimento, é importante ressaltar a data de sua criação, em março de 1983, caracterizando também uma instituição pública já tradicional na região em que se encontra.

A maioria dos alunos que estuda nessa escola é do próprio bairro. Quanto às famílias, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola aponta que a maioria são formadas por pessoas assalariadas, que têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos. O documento também deixa clara a preocupação social dessa instituição de ensino, pautada em um caráter transformador e alicerçado nos pressupostos teóricos juntamente com a prática pedagógica.

Como justificativa e objetivo do ensino fundamental (o qual é o foco desta pesquisa), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) coloca que “[...] a função a ser cumprida pelo ensino escolar na vida desses educandos está relacionada a uma compreensão de aprendizagem-desenvolvimento, de sociedade, de homem, e de educação, os quais necessitam estar articulados coerentemente [...]”. E, também, conscientizar o educando para o fato de que os conteúdos escolares são importantes e necessários, não apenas

para a vida escolar, mas para a vida em comunidade. No que tange aos objetivos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assevera que é preciso “[...] conscientizar os alunos sobre a importância da Língua Inglesa no mundo e da necessidade que o indivíduo participante desta sociedade possui de interagir com a língua”.

3.2 PROFESSORES

O corpo docente da Escola Amarela é formado por professores efetivos, por celetistas, bem como por contratados por processo seletivo simplificado (PSS). Desses, conta com 5 professores de Língua Inglesa, dos quais um deles foi convidado a participar desta pesquisa, totalizando o total de 2 professoras entre as duas escolas, que também tem a sua formação em Letras Português-Inglês.

A seguir apresento um quadro traçado com o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, perfil esse elaborado através de questionário.

Professoras	Idade aproximada	Grupo étnico	Sexo	Tempo de atuação na escola com ensino de L.I.	Tempo que atua como docente	Sobre sua formação profissional	Instituições em que estudou	Você conhece o PPP de sua escola?
Professora Juliana	acima de 46 anos	pardo	F	11 a 20 anos	mais de 21 anos	Especialização	um tempo em escola pública e outro em escola privada	sim
Professora Fernanda	28 a 31	branco	F	3 a 5 anos	11 a 20 anos	Especialização	um tempo em escola pública e outro em escola privada	sim

3.3 ALUNOS/AS

Na Escola Azul, as turmas têm em média 40 alunos e, no total, a escola possui, em média, 1.300 alunos matriculados. A maioria dos alunos é proveniente do bairro onde está situada a escola. E a Escola Amarela tem matriculados por volta de 1.150 alunos, também oriundos das redondezas da escola, sendo que possui cerca de 35 alunos por classe.

Como já mencionado, reforço que os alunos que participaram da pesquisa são alunos da 8ª série do ensino fundamental, critério escolhido pelo motivo de que eles já têm uma caminhada no aprendizado da Língua Inglesa. Havia outras turmas de 8ªs séries, mas foram escolhidas apenas duas, em critério de amostragem. Os alunos entrevistados são:

	alunos/as	Idade aprox.	série	grupo étnico	sexo	Tempo aprox. em que estuda na escola	Sobre a escola em que estudou	bairro
Escola Azul	Antônio	Entre 12 e 14 anos	8ª série	Pardo	M	Entre 3 e 4 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro próximo à escola
Escola Azul	Luiz Carlos	Entre 15 e 17 anos	8ª série	Pardo	M	Entre 0 e 2 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro próximo à sua escola
Escola Azul	João	Entre 12 e 14 anos	8ª série	Pardo	M	Sempre estudou nesta escola	Estudou sempre em escola pública	Mora no mesmo bairro onde está a escola
Escola Azul	Maria	Entre 12 e 14 anos	8ª série	Pardo	F	Entre 3 e 4 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro próximo à sua escola
Escola Azul	Ana	Entre 12 e 14 anos	8ª série	Branco	F	Entre 3 e 4 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro próximo à sua escola
Escola Azul	Patrícia	Entre 12 e 14 anos	8ª série	Branco	F	Entre 0 e 2 anos	Estudou sempre em escola	Mora no mesmo bairro onde está a escola

							pública	
--	--	--	--	--	--	--	---------	--

Escola Amarela	Douglas	Entre 12 e 14 anos	8 ^a série	Branco	M	0 a 3 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora no mesmo bairro onde está a escola
Escola Amarela	Jeferson	Entre 15 e 17 anos	8 ^a série	Pardo	M	0 a 2 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro afastado da escola
Escola Amarela	Romeu	Entre 12 e 14 anos	8 ^a série	Preto	M	Sempre estudou nesta escola	Estudou sempre em escola pública	Mora no mesmo bairro onde está a escola
Escola Amarela	Marisa	Entre 12 e 14 anos	8 ^a série	Pardo	F	Entre 5 e 6 anos	Estudou sempre em escola pública	Mora em um bairro próximo à sua escola
Escola Amarela	Laura	Entre 12 e 14 anos	8 ^a série	Branco	F	Sempre estudou nesta escola	Estudou sempre em escola pública	Mora no mesmo bairro onde está a escola
Escola Amarela	Rosa	Entre 12 e 14 anos	8 ^a série	Amarelo	F	Entre 3 e 4 anos	Estudou um tempo em escola pública e outro em escola privada	Mora no mesmo bairro onde está a escola.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta que me auxiliaram no trabalho de campo foram:

1. Questionários

Os questionários foram aplicados coletivamente e tiveram uma função classificatória para a entrevista que foi marcada individualmente.

2. Entrevistas

As entrevistas foram gravadas durante a sua realização e através delas foi possível perceber as percepções de alunos e de professores sobre o material de ensino que utilizam.

3. Diário de campo

Foi utilizado como instrumento no qual foram registrado todos os contatos feitos com as escolas.

Vale ressaltar que, no ato das entrevistas com os alunos, primeiramente foram apresentados recortes (ver Anexos 9 a 21) de figuras durante a entrevista. Esses recortes traziam representações de raça/etnia, de profissões, de pobreza, de riqueza, de gênero, ou seja, de diferentes identidades sociais. Pelo fato de os alunos não possuírem livro didático, as figuras pareceram ter facilitado a eles o processo de entendimento sobre essas representações identitárias, bem como puderam se tornar uma referência visual dos materiais que eles utilizam para suas aulas de Língua Inglesa desde o ano passado. Foi criada uma legenda numérica para que os alunos pudessem visualizar as figuras originais (retiradas de jornais e revistas). Durante o preenchimento iniciou-se uma conversa sobre as identidades sociais que ali se encontravam representadas. Neste ano, por diversos motivos, os alunos não tiveram muitas aulas de inglês, mas, como todos os alunos entrevistados já estão com a mesma professora desde o ano que passou, isso facilita o entendimento do modo como as suas representações identitárias foram construídas ao longo desse tempo.

Para essa pesquisa de viés empirista, utilizei de instrumentos de coleta que já foram definidos no quadro acima (entrevistas e questionários).

3.4.1 Questionários

Também utilizei questionários (ver Anexos 1 e 3) para os alunos e para as professoras. A escolha desse instrumento de coleta se deu também pela necessidade de perguntas mais pontuais e pela praticidade do preenchimento sem a interferência do pesquisador. Entreguei o questionário para 2 professoras e para uma média de 70 alunos, ou seja, 2 turmas e 2 professores, sendo 1 turma de cada escola e 1 professor de

cada Escola (Azul, Amarela). Visava, com isso, que fosse possível fazer a classificação para a entrevista (ver Anexos 2 e 4), voltada para o interesse de minha pesquisa, dividindo as entrevistas para alunos em brancos e negros, meninos e meninas.

Marconi e Lakatos (1990, p. 89) pontuam a devolução pequena dos questionários como um fator desvantajoso para a sua aplicação, entre outros fatores. Em contrapartida, elas também enfatizam os benefícios do questionário, afirmando que economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, há mais liberdade nas respostas em razão do anonimato e há mais tempo para responder, entre outras vantagens.

3.4.2 Entrevistas

Primeiramente falarei sobre as entrevistas (Anexos 2 e 4) que foram realizadas com as professoras e seus alunos, na forma de procedimento utilizado na investigação de cunho social, pois:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI, LAKATOS, 1990, p. 84).

Marconi e Lakatos (1990, p. 86) consideram a preparação da entrevista como uma etapa muito importante da atividade e asseveram que o pesquisador deve ter bem claras as informações de que precisa: deve planejar, ter conhecimento prévio do(s) entrevistado(s), marcar entrevistas com antecedência, entre outros quesitos. Nesta pesquisa, procurei tomar esses cuidados trazidos por Marconi e Lakatos, cuidados desde a parte do planejamento, para que elas acontecessem de maneira clara, objetiva e tranquila para o pesquisador e para o participante da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com alunos e professores, com perguntas relevantes para o conhecimento sobre a maneira como docentes percebem seus alunos nos materiais que utilizam e como os alunos se percebem a si mesmos nesses materiais (ou não se percebem).

As entrevistas foram realizadas no início do mês de março de 2010. As coletas foram programadas da seguinte forma: primeiramente foi feito contato com a coordenação e a professora de Língua Inglesa de uma 8ª série de cada escola selecionada. Posteriormente, na data marcada para a aplicação do questionário com a

professora, foi realizada a entrevista, bem como foram entregues as autorizações para que os pais dos alunos pudessem autorizá-los a participar desta pesquisa. Assim que trouxeram a autorização, os questionários foram aplicados para a turma em uma única vez, para que a aula da professora fosse interrompida o mínimo possível. Logo em seguida foram selecionados os alunos para a entrevista, através do questionário aplicado. As entrevistas de professor e alunos foram gravadas. Nas duas escolas participantes da pesquisa, o procedimento foi o mesmo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), conforme Anexo 22.

Tanto para o questionário quanto para a entrevista coloco que a classificação de cor utilizada é a mesma do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), segundo a qual os próprios alunos puderam se classificar de acordo com essa categorização. Quanto a esse critério, vale ressaltar que:

Segundo os critérios do IBGE, o quesito é denominado de “cor ou raça” e não apenas de “cor” ou apenas de “raça”, porque as categorias que englobam podem ser entendidas pelo entrevistado de forma bastante diversa. Quem responde “branca” não necessariamente está entendendo a categoria como uma categoria de sua “raça” assim como quem responde “preto” – que, por definição, trata-se de uma categoria de “cor” - pode estar, no seu entendimento, respondendo a um atributo de sua “raça” ou origem racial, o que torna a questão complexa. Ou seja, como a questão envolve elementos de atribuição de “identidade” e “percepção”, não se pode controlar objetivamente o que cada categoria representa subjetivamente para cada entrevistado e que trazem reflexos sobre a sua resposta (INEP, 2005, acesso dia 19-04-2010).⁴

3.4.3 Análise dos Dados

A análise dos dados foi baseada no referencial teórico do letramento crítico e autores atuais que versam sobre essa teoria. Também foram utilizados, para a análise, os documentos oficiais (PCN e DCE), material didático preparado pelas professoras, bem como o diário de campo produzido por esta pesquisadora, que teve a função de registrar todos os contatos feitos com as escolas, contendo informações relevantes, que aparecerão no decorrer do trabalho.

A análise dos dados foi realizada por meio de temas. A respeito da análise temática, Severino (2007, p. 56) esclarece que o pesquisador deve ouvir, mas sem realizar intervenções. É necessário captar a perspectiva do autor, restringindo o tema a

4 Portal Inep. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news0505.htm>>.

ser tratado. Posteriormente se capta a problematização do tema, pois esta é a condição básica para se entender o texto. Segundo o autor, assim que a problemática é captada surge uma terceira questão e ela surge de maneira espontânea: “O que o autor fala sobre o tema, ou seja, como responde à dificuldade, ao problema levantado? Que posição assume, que idéia defende? O que quer demonstrar?” (SEVERINO, 2007, p. 57). E, ainda, segundo o autor, as respostas a essas questões irão mostrar qual é a ideia central. A seguir passo a explicar sobre a relevância da ética em pesquisa.

3.5 A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA PESQUISA

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste, na Resolução n ° 196, de 10 de outubro de 1996, traz, em sua primeira página, bem clara, a finalidade para a qual se apresenta: “Esta resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos de pesquisa e ao Estado”. Assim, venho salientar que esta pesquisa passou pela autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP), (Anexo 22), conforme previsto na citada Resolução.

O terceiro parágrafo desse documento coloca as exigências que devem ser atendidas pelas pesquisas que envolvem seres humanos. São elas: a) consentimento livre e esclarecido do sujeito participante da pesquisa, b) ponderação de riscos e benefícios, c) garantia de que danos serão evitados, d) relevância social com vantagens aos sujeitos da pesquisa.

Com a mesma preocupação, procurei seguir os princípios éticos desde os primeiros contatos com as escolas. Os primeiros contatos foram feitos via e-mail, telefone e posterior visita e conversa com a coordenação pedagógica e secretaria. Foi enviada a carta-convite para participar do projeto de pesquisa e, assim, foi marcado um horário para que os propósitos da pesquisa pudessem ser esclarecidos. Já no primeiro encontro com as professoras participantes da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um documento que esclarece a cada sujeito da pesquisa como ele pode ser participante da pesquisa e os cuidados que serão tomados para que não ocorram constrangimentos, para que o processo transcorresse da forma mais transparente possível.

Dessa forma, esse documento é imprescindível para as partes envolvidas, pois

ele dará condições para que o desenvolvimento do projeto seja mais claro, tranquilo, garantindo que as partes envolvidas não terão nenhum ônus com esta pesquisa.

Como pesquisadora, estou ciente de que o projeto pode ser alterado em qualquer momento da pesquisa, mesmo quando está em andamento. Segundo Severino (2007, p. 132), esse processo pode ser considerado normal e positivo, e também pode aprofundar as ideias que ali já estão postas. É necessário que esta informação fique clara também para o sujeito participante da pesquisa, pois ele tem a liberdade de desistir da pesquisa quando bem lhe aprouver. Como os dados coletados serão tornados públicos, mesmo com a escolha de pseudônimos para dificultar a identificação do local e dos participantes da pesquisa, é necessário ter esclarecimento da veracidade e da legibilidade da pesquisa, farei explanações sobre ética em pesquisa com seres humanos, pautada na Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Nos anexos, por uma questão de ética nesta pesquisa, os documentos assinados não foram inseridos, para que assim não seja possível a identificação dos participantes da pesquisa.

No capítulo seguinte faço a descrição e análise dos dados.

4 IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E DE GÊNERO NAS VOZES DE PROFESSORAS E DE ALUNOS/AS : UMA VISÃO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, em primeiro lugar trago as vozes das professoras entrevistadas, Fernanda e Juliana, respectivamente das Escolas Azul e Amarela, juntamente com as análises a respeito de seus relatos, na tentativa de mostrar a percepção delas sobre raça/etnia e sobre gênero nos materiais de ensino de Língua Inglesa que preparam e utilizam. Posteriormente trarei as vozes de alunos sobre o material de ensino que utilizam nas aulas de Língua Inglesa e suas percepções sobre raça/etnia e sobre gênero.

4.1 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Fernanda é professora da Escola Azul, atua nesta escola há pouco mais de 3 anos, tem mais de 28 anos e se declara pessoa de cor branca, como docente, já atua há mais de dez anos como professora de Língua Inglesa. Na sua própria formação escolar, ela estudou parte do tempo em instituições públicas e outra parte em instituições privadas. Sobre o seu grau de formação, ela declarou possuir especialização e diz que, na medida do possível, faz cursos na sua área, para que possa melhorar seu desempenho enquanto docente.

A professora da Escola Amarela, Juliana, está na faixa etária que se situa acima dos 46 anos de idade. Ela se declara pessoa de cor parda. Como profissional, tem mais de 11 anos de experiência com essa mesma instituição, o que a torna conhecedora dos alunos por vários anos, bem como conhecedora do contexto social que os envolve. Na docência, sua contribuição já ultrapassa os 21 anos. Ela também possui especialização e estudou tanto em instituições públicas, quanto em privadas. Assim como a outra professora, Fernanda diz estar preocupada em sempre estar atualizada e, para tanto, procura fazer capacitações, principalmente as que são oferecidas pelo governo do Estado.

4.1.1 Autopercepção das Professoras em Relação ao “Praticar Docência”

Entendo que o docente tem a função de preparar seu aluno para a vida, para

exercer o seu papel de cidadão no cotidiano, trazendo reflexões sobre a disciplina e não, apenas ensinar a gramática pura e simples de modo decorativo, mas mostrar a funcionalidade gramatical conjuntamente com as práticas reflexivas, pensando o ensino como prática social. Nesse sentido, a professora da Escola Amarela, Juliana, diz que tenta se preparar na medida do possível para relacionar ensino e prática social. A professora Fernanda, da Escola Azul, afirma acreditar ser importante o ensino crítico. Segundo Matta (2008, p. 3), é importante pensar o ensino como prática social e não ensinar a língua inglesa de maneira tradicionalista, “[...] mas indo além, fazendo uma análise crítica do contexto e intenções do autor com os quais os enunciados foram utilizados”.

A respeito do que é ser professor de Inglês, a professora Juliana, da Escola Amarela, diz:

*“Ser professor de Língua Inglesa significa trabalhar uma outra língua, mas sempre em consonância com a língua materna. Não esquecendo das (...) não esquecendo do objetivo principal que é a comunicação e trabalhando também os problemas que a criança, que o estudante enfrenta no dia a dia”.*⁵ (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

A professora Juliana, em seu discurso, diz estar preocupada com o ensino da Língua Inglesa, não apenas com a comunicação, que é importante, mas como um mecanismo de interação que faça refletir sobre o contexto social em que o aluno está inserido. Ela preconiza o ensino da linguagem como prática social. Isso fica perceptível quando ela coloca que o ensino da língua deve também auxiliar a formação cotidiana. Fiorin (2001) pontua que os indivíduos reproduzem os discursos que assimilam durante sua formação. Se pensarmos dessa maneira, a fala da professora pode ser questionada no sentido de que ela diz que se preocupa e que se prepara (esta questão será abordada mais à frente, nas análises dos excertos dos alunos), mas, na prática, a maioria dos alunos entrevistados diz não perceber esse trabalho mais crítico em sala de aula. Nesse discurso, a professora tenta evidenciar sua preocupação sobre o ensino da Língua Inglesa como prática social transformadora. A respeito da função social Matta (2008) salienta que:

Tem sido cada vez mais evidente a necessidade de resgate da função social do ensino de Língua Inglesa, que deixe de lado sua neutralidade

⁵ As aspas marcam a fala das professoras nas citações.

e contribua significativamente para a formação do jovem levando-o não apenas a situar-se no mundo, mas também interferir nele, através de uma nova forma de perceber o mundo, produzir sentidos e interferir na realidade buscando superar as injustiças sociais, às quais parece estar condenado por uma sociedade que privilegia uns em detrimento de outros (MATTA, 2008, p. 2).

A explicitação da função social marcada pelo ensino do letramento crítico, como já abordado no Capítulo I, na seção intitulada Letramento Crítico, e que é possível de relacionar que essa prática pedagógica, pode contribuir tanto para a formação docente, quanto para o relacionamento professor/mediador com seu aluno, tornando-o capaz de apreender, interagir e refletir criticamente sobre as aulas. Remetendo à Matta (2008, p. 3): “[...] não devemos parar aí, mas seguir além, buscando letramento crítico, no qual deve ocorrer o questionamento das relações ocultas de poder e ideologias pelas quais o discurso foi construído, elaborando novos significados e atitudes diante da sociedade”.

A professora Fernanda, da Escola Azul, também parece estar preocupada com um ensino mais reflexivo, um ensino que mostre para o aluno a funcionalidade do que se está aprendendo.

“Bom, eu acho que, antes de ser professor de Língua Inglesa, a gente tem que se considerar educador [...] então eu acho que o professor de inglês, ele é o profissional que ele consegue fazer esse ensino se tornar significativo pro aluno, consegue mostrar que realmente ele vai usar a língua inglesa em algum momento da vida”. (Profa. Fernanda, Escola Azul, entrevista 7/4/2010).

Carvalho (2007, p. 19) aponta uma problemática sobre a formação pedagógica como já discutido no Capítulo I, seção da formação de professores, dizendo que, de maneira geral, os professores não se sentem preparados para trabalhar com a temática raça/etnia em sala de aula. Nesta pesquisa as professoras Fernanda e Juliana mostram estar preocupadas com a proposta de ensino reflexivo, e essa preocupação poderá refletir em um ensino que contribuirá para a formação das identidades sociais de seus alunos e na formação de cidadãos críticos e agentes na sociedade. No caso da professora Fernanda, ela diz que quer mostrar a funcionalidade da língua, fazendo com que o ensino da língua inglesa e o ensino reflexivo sobre a mesma caminhem juntos, fazendo com que o aluno seja capaz de perceber que é importante aprender uma língua estrangeira.

4.1.2 Percepções das Professoras sobre as Representações das Identidades Sociais.

As identidades sociais fazem parte de uma construção social que está sempre em processo (MOITA LOPES, 2002, p. 34), que não é fixa, que faz e se refaz à medida que nos posicionamos discursivamente nos contextos em que estamos inseridos (como já discutido amplamente no Capítulo I).

“Eu acho que a identidade, ela é construída ou destruída conforme a gente vive, conforme a gente transmite o conhecimento em nossas aulas, e essa identidade dentro da aula de Língua Inglesa, ela deve ser trabalhada com muito cuidado.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

No excerto acima, a professora Fernanda parece reconhecer que as identidades sociais são (re)construídas à medida que perpassamos pelos contextos sociais em que vivemos. Parece também entender a importância da mediação do professor de Inglês para tais construções identitárias.

“Bom, identidades sociais? Nós temos muitas, né, no cotidiano, creio, penso que seja identidade social ou grupo [...] Nós trabalhamos com muitos grupos com identidades sociais.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

Já a professora da Escola Amarela, Juliana, quando faz uso do conceito de identidades no plural (identidades sociais), parece compreender que as identidades sociais são múltiplas, como colocado no Capítulo I, que não temos apenas uma identidade social e que ela pode variar de acordo com várias posições que assumimos em cada contexto social.

Torna-se comprometido o processo de identificação do indivíduo que ainda se encontra em fase de desenvolvimento da sua personalidade, opinião e valores mediante tal colocação, incerta, pondo a questão da identidade como algo adequável, tanto quanto o caso de crianças que não veem, no ambiente da escola, no qual têm um maior contato com a informação, com o conhecimento e com crianças da sua idade, conteúdos temáticos que abarquem a sua realidade e o seu pertencimento racial, étnico ou social.

As identidades sociais de classe social, de gênero, de sexualidade, de raça, de idade, de profissão, etc., são, simultaneamente, exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes (MOITA LOPES, 2002, p. 36). Percebe-se que as professoras entendem essas posições identitárias durante a entrevista, embora essa compreensão seja genérica, pois, quando elas tocam na questão da participação dos

seus alunos em outros grupos sociais fora da escola, percebendo que o significado transcende os muros escolares e continua a se construir e a se reconstruir fora dos muros escolares, pode se considerar um início para a reflexão crítica em sala de aula, ou seja, as professoras percebem que a escola tem papel relevante na ação que se colocará no mundo social, em outros contextos sociais (MOITA LOPES, 2002, p. 193) e ajuda a combater o mito da democracia racial (MUNANGA, 2003), como já pontuado no Capítulo I. É necessário que os professores considerem que existe uma relação entre os contextos sociais extraclasse que se relacionam com o contexto dentro da classe, entendendo que não há como separar. Assim como o aluno tem suas identidades sociais negociadas e construídas fora da escola, a escola tem seu papel importante nessa construção, sendo que o aluno passa um tempo significativo nos bancos escolares.

4.1.3 Vozes das Professoras sobre Raça/Etnia e Materiais Didáticos Preparados por Elas

Nesta seção, trarei alguns excertos das duas professoras de Inglês das referidas escolas e, por meio de análise dos discursos delas, tentarei entender de que maneira se dá o seu posicionamento ideológico sobre raça/etnia. A respeito desse tema, as professoras pontuam o seguinte:

“Ah, sim, este ano não posso dizer que a gente trabalhou especificamente, mas com a sétima série, que é o que eu não tenho este ano, a gente trabalhou a questão étnico/racial, tanto é que nós fizemos exposições, juntamente com as professoras de história no ano passado.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

“Em relação a esta questão, nós trabalhamos algumas coisas com o que eu chamo em sala de aula com eles de show de inglês, nós trabalhamos esta área especificamente, e dentro da sala de aula mesmo, alguns textos, alguns debates.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

A professora Juliana, da Escola Amarela, assevera que trabalhou com a diversidade raça/etnia em sala de aula no ano passado, com esta mesma turma. Ela diz ter um momento em que trabalha a Língua Inglesa de forma mais lúdica, este momento ela chama de show de inglês. Dá exemplos de como faz isso, mas parece que este ano não trabalhou, embora pareça ter intenção de dar continuidade ao trabalho com o tema raça/etnia nessa mesma turma, agora 8ª série.

Os professores parecem não estar sendo preparados para o trabalho contínuo

com esta temática e acabam por trabalhar o assunto de raça/etnia em ocasiões esporádicas, em datas específicas, de forma folclórica (ver também, REIS, 2008 e FERREIRA, 2006 e 2009).

Relacionando como esta pesquisa, posso citar a pesquisa de Ferreira (2007, p. 213), que, em pesquisa de campo com professores de Inglês, ela investiga percepções e experiências sobre raça/etnia, discutindo a dificuldade de abordar o tema no Brasil, bem como realiza reflexões sobre o mito da democracia racial. Esse mito foi instituído no Brasil depois da vinda dos negros da África como escravos, depois da tentativa frustrada do governo de “embranquecer” a população. A pesquisadora apresenta a noção de raça como um termo de definição complicada, pois, no contexto brasileiro, ele é geralmente associado a fatores biológicos, apesar de a definição ser construída socialmente. É importante que se entenda a diferença sobre raça e etnia para que não se generalize como diferença fenotípica (cabelo, cor de pele, etc.), trazendo o termo etnia como se referindo a grupos com identidades culturais semelhantes (FERREIRA, 2007, p. 214). Como conclusão, a professora revela que a maioria dos professores consideram importante a inserção de temas como raça/etnia em sala de aula, mas confessam que se sentem inseguros ao abordarem temas polêmicos. No caso desta pesquisa, as professoras relatam também procurar trabalhar o tema. A professora Fernanda, por exemplo, revela que não é uma prática corrente em sua disciplina, justificando-se pela falta de materiais disponíveis.

“Não é uma coisa comum, não acontece sempre, até porque a gente tem dificuldades em relação a materiais que tratam sobre o tema.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

“A gente procura trabalhar essas questões não em todas as aulas, mas de alguma forma em algum momento, no ano a gente está trabalhando estas questões ou projetos que a escola se mobiliza pra isso ou então todos os professores trabalham numa semana juntos esse tema, ou até mesmo pra cumprir com o que dizem os documentos, as diretrizes, a gente procura estar em algum momento planejando alguma coisa sobre isso.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

No conceito de raça/etnia, a professora Fernanda, da Escola Azul, fala da dificuldade em trabalhar com o tema pela falta de materiais para pesquisa. Na verdade, atualmente falta uma pesquisa contínua sobre o tema, mas existem também materiais disponíveis, como materiais que são preparados pela Secretaria de Educação do Estado, grupos de pesquisas em universidades, *websites*. A pesquisa depende também de o

professor entender que é importante procurar onde estão essas pesquisas e não apenas aguardar cursos sobre o tema. É claro que os cursos são importantes, mas, enquanto eles não são oferecidos, o professor pode fazer sua parte, pesquisando sobre o tema e tentando aplicá-lo no seu cotidiano escolar. A mesma professora diz procurar inserir materiais adequados em momentos isolados, mas não consegue inserir, no cotidiano escolar, em sua rotina pedagógica, os conceitos de raça/etnia, para sempre serem refletidos pelos alunos:

“Eu acho que a parte teórica (documentos oficiais) ela poderia ser acompanhada por alguma coisa mais [...] uma proposta com idéias, alguma coisa mais lúdica, alguma coisa mais fácil de a gente estar trabalhando em sala de aula, não digo pronta porque se não seria muito fácil e a gente tem que ir atrás, mas de repente idéias de como a gente poderia estar trabalhando, ou até mesmo experiências de outros que já fizeram, idéias que foram feitas e deram certo.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

“Infelizmente, são resultados imediatos, não é uma coisa que eles vão ficar em cima por muito tempo, ou lembrando disso por muito tempo, causa curiosidade no momento que a gente trabalha, traz questões no momento das discussões mas não é algo que fique regularmente chamando a atenção dos alunos.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

A professora Fernanda coloca a falta de material, além de diversos outros fatores, que contribuem para a não reflexão desse tema na rotina dos alunos, enfatizando que essa reflexão acontece, portanto, somente de forma isolada, mas, no excerto seguinte, ela já demonstra que tem dificuldades em inserir o assunto no cotidiano escolar, dizendo que o assunto não chama atenção regularmente dos alunos. Este problema poderia ser amenizado com a inserção cotidiana desses temas que ela diz terem resultados imediatos.

Ela parece reduzir a questão da percepção das diferenças nas falas dos alunos, de modo que, ao mesmo tempo em que o aluno consegue traduzir o que está sendo dito, ele é capaz de se perceber ou não no material que está usando, esse material foi preparado pelas professoras:

“Eu acho que talvez por falas, se eles conseguirem traduzir alguma coisa, pra eles conseguirem perceber a diferença, mas através da fala mesmo do discurso, né.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

“Infelizmente, são resultados imediatos, não é uma coisa que eles vão ficar em cima por muito tempo, ou lembrando disso por muito tempo, causa curiosidade no momento que a gente trabalha [...]” (Profa.

Fernanda, entrevista 7/4/2010).

Com essa postura de trabalho, viabiliza-se um espaço para que as “identidades sociais se tornem visíveis através das histórias que se contam, contribuindo para que pessoas outras que aquelas em posição de domínio na sociedade tenham a possibilidade de adquirir um sentido de si mesmas na escola” (MOITA LOPES, 2002, p. 80-81), não se vendo como coadjuvantes em seu próprio meio.

O racismo tem bases na diferença cultural e identitária. Ferreira (2007, p. 215) não o vê como diferença biológica que defina a inteligência de uma pessoa, por exemplo. Este termo tem seu sentido historicamente construído. A respeito da discriminação racial em escolas públicas, Cavalleiro (2005, p. 65) propõe uma pesquisa para analisar as formas de racismo e de discriminação contidas em uma escola de São Paulo. A autora apresenta também resultados de pesquisas quantitativas sobre a faixa de analfabetismo, que é significativamente maior para a população negra e parda, apesar de os direitos educacionais serem garantidos constitucionalmente a todos (CAVALLEIRO, 2005, p. 69). Ela coloca que os profissionais entrevistados negaram o racismo insistentemente, apontando um racismo tratado na escola de maneira displicente. Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de um racismo naturalizado em sala de aula, pois, ao mesmo tempo em que a professora Juliana acredita que a sala está se respeitando e diminuindo as piadinhas e xingamentos, a aluna Laura (excerto apresentado nas análises das vozes dos alunos) comenta que a turma “zoa” com o menino mais “moreno” da sala (referindo-se a Romeu). É dificultoso para a professora trabalhar o tema em sala, tanto quanto perceber se a sala está respondendo satisfatoriamente ao trabalho, provavelmente pela falta de um trabalho contínuo. Cavalleiro (2005, p. 81) percebe a falta de ações positivas por parte dos educadores, pois, por desconsiderarem o grau de importância da discriminação sofrida, acreditam que não exista discriminação. Na próxima seção trago as vozes das professoras Fernanda e Juliana a respeito do tema gênero nos materiais de ensino que compilam e utilizam.

A respeito do modo como perceberam as respostas dos alunos em relação a trabalhos relacionados com raça/etnia, as professoras disseram o seguinte:

“Houve e, ah!, não tem mais a piada do número 24, até tem, mas em número menor.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

“Acredito que de alguns sim, mas não muito, eu acho que poderia ser muito melhor, muito maior essa diferença.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

Observando os dois excertos acima, pode-se entender que a professora Fernanda não está tão otimista em relação ao seu trabalho em sala de aula quanto a professora Juliana, que traz, inclusive, a noção de estereótipos, quando aborda a rotulação que o número 24 trazia em sua sala de aula, talvez em relação à não heterossexualidade. A respeito dessa noção de estereótipos, cumpre esclarecer que:

Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e os conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita. Por outro lado, a vítima do preconceito pode vir a internalizá-lo, auto-rejeitando-se e rejeitando àquele que se lhe assemelha (SILVA, A. C., 2003, p. 17).

Os estereótipos também, entre outros fatores, auxiliam na construção ou na desconstrução das identidades sociais dos alunos, o que faz com que as identidades dos alunos continuem sempre se refazendo. Eles, os estereótipos, são constituídos social e culturalmente, portanto, estão imbricados na questão de formação identitária. E o trabalho com o LC em sala de aula pode vir a contribuir com essas questões de desconstrução de estereótipos, isso à medida que proporciona espaço para que os alunos possam refletir melhor sobre o que estudam, elaborando seus próprios entendimentos sobre o mundo (JORDÃO, 2007, p. 21). Pelo fato de eles estarem sempre engajados nas práticas discursivas, percebe-se como é importante o conceito de professor mediador, pois sua sala de aula é um espaço singular de trocas constantes de significados (DUTRA, 2003, p. 135-136).

As professoras parecem entender, ainda que de forma generalizada, como são construídas as identidades sociais de raça/gênero e de etnia nos materiais de ensino, mas ainda têm dificuldades em trabalhar o tema, por diversos motivos, dentre eles a falta de material direcionado. Também dizem entender que os documentos oficiais podem auxiliar no que tange ao entendimento sobre como trabalhar esses quesitos na teoria, mas não os utilizam no momento da preparação das aulas, e, segundo elas, também a falta de materiais torna a prática mais difícil, embora não impossível, pois alguns utilizam de sua criatividade para otimizar o material que possuem e trabalham com questões de diversidade concomitantemente com a matéria ensinada, proporcionando,

assim, a construção da cidadania, começando pela sala de aula (FERREIRA, 2006, p. 28).

Foi possível entender que nem sempre os professores observam se os alunos estão representados nos materiais que compilam, ou utilizam, principalmente no que tange aos conceitos de raça/etnia e de gênero. Essa falta de percepção pode talvez se dar pela naturalidade como a falta de representação se dá, ou seja, negros e mulheres, de acordo com pesquisas feitas, são pouco representados com personagens de destaque em livros didáticos (SILVA, 2005, p. 51).

Também foi possível interpretar que os professores conhecem os documentos oficiais, mas, devido à densidade teórica desses documentos, nem sempre têm contato, a não ser em cursos e palestras que falam sobre eles. Assim, portanto, parece que nem sempre os têm utilizado como teoria norteadora de suas práticas pedagógicas. Na sequência trago as vozes das professoras em relação ao gênero nos materiais didáticos.

4.1.4 Vozes das Professoras sobre Gênero nos Materiais Didáticos

Auad (2003, p. 2) promove uma discussão sobre democracia, sobre direitos humanos e sobre gênero, e pontua que a base para um trabalho satisfatório com essas questões depende de como os professores estão sendo formados para tal. Faz também conjecturas sobre escola mista e coeducação, e acredita que esses fatores não garantem uma educação igualitária para meninos e meninas. É necessário mais crítica dentro das escolas, uma prática pedagógica pautada na reflexão (AUAD, 2003. p. 2-3). Como já apontado no Capítulo I, entendo que o letramento crítico, tanto na formação de professores, como inserido no cotidiano escolar, é primordial para auxiliar a prática pedagógica, tornando os alunos e os professores capazes de interagir crítica e reflexivamente, formando suas próprias opiniões sobre temáticas colocadas em sala de aula, temáticas que, ao invés de serem mal trabalhadas (ou não trabalhadas), devido à complicação dos temas, como é o caso dos gêneros, proporcionem discussões construtivas, contribuindo para as formações das identidades sociais de gênero dos alunos.

A respeito da concepção de gênero nos materiais didáticos, as professoras asseguram que:

“Sim, o primeiro dia de aula a gente já começa com esta questão, não tem mais como fugir, a mídia está aí e não tem como não aceitar, tem

que aceitar e você tem que trabalhar esta questão do gênero.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

“A mídia está aí e não tem como não aceitar, tem que aceitar e você tem que trabalhar esta questão do gênero, posso dizer a questão da diversidade sexual, a opção sexual de cada um, independente de ser homem ou mulher ou qualquer outra coisa que a pessoa escolha como opção, ele é um ser humano.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

Auad (2006, p. 21) explicita que “Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de Gênero correspondem ao conjunto de representações construídas em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. Podemos dizer, então, que a questão de gênero transcende o sexo masculino e feminino, apesar de a professora acima citada parecer colocar apenas a questão sexual em debate. Segundo Auad (2006, p. 21), é mais do que isso, é um processo simbólico adquirido socioculturalmente através dos tempos, agregando valores instituídos aos dois sexos.

Em contrapartida, sobre o trabalho com a questão de gênero em sala de aula, a professora da Escola Amarela, Juliana, diz que trabalha, sim, a questão do gênero, e pontua que isso é necessário, pois a “mídia está aí”, ou seja, pode significar a preocupação em relação à maneira como a sociedade naturaliza a diferença entre homens e mulheres. A seguir, a professora, em tom quase de desabafo, diz que “não tem mais como fugir” e “não tem como não aceitar”, deixando margem para a pressuposição de que já houve essa possibilidade e que, agora não é questão de aceitar ou não, concordar ou não, mas, sim, de encará-la tendo em vista não existir outra possibilidade. Essa dificuldade em lidar com o tema, de vê-lo como natural, de encontrar materiais que abarquem a temática de modo crítico acaba prejudicando o tratamento do assunto, mesmo quando se tenta valorizar as diferenças, inserindo discussões acerca do tema nas aulas. Essas preocupações das professoras vão na contramão do que foi discutido no Capítulo I sobre a questão.

Em relação às identidades sociais de gênero, vale apresentar algumas pesquisas já realizadas. Jung (2003), em sua tese de doutorado, realizou investigações sobre identidades sociais de gênero, etnicidade e práticas de letramento. Ela mostra traços de identidade masculina e feminina predominante no contexto da pesquisa, onde a escola tem papel fundamental, ratificando essas identidades sociais. Quanto ao significado de gênero, a pesquisadora coloca:

[...] o significado de gênero precisa ser observado na articulação das inter-relações do individual com a organização social. Uma pessoa, além de ser homem ou mulher, pertence a uma classe social, a uma geração e pode participar ainda de uma Igreja ou escola, por exemplo. Não há, portanto, uma essência de homem e de mulher, ambos estão constantemente em conflito por desempenhar uma série de papéis sociais. Eles estão sempre em lutas de poder, de acesso a recursos (JUNG, 2003, p. 50-51).

Auad (2006) descreve e reflete a respeito de gênero em situações escolares cotidianas. A pesquisadora também se valeu de pesquisa de campo para sua coleta de dados. Auad defende uma postura crítica para o ensino do tema gêneros em sala de aula, e pontua que

[...] educar pessoas não é, portanto, uma simples técnica, amparada por dados científicos, bem “amarrada e arrumadinha” em um atraente e colorido manual. Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente” (AUAD, 2006, p. 14).

Auad (2006, p. 19) também coloca as questões de gênero como uma máquina de desigualdade, quando pensamos no modo como estão organizadas socialmente, pois “[...] as visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação”. As pesquisas sobre gênero no âmbito escolar são muito recentes, mas ao longo dos anos 1990, segundo Jung (2003, p. 138), já era possível encontrar trabalhos realizados sobre a temática.

[...] o gênero cria a percepção do sexo anatômico, conforme a entendemos. A diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença – e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade – é um ato social (AUAD, 2006, p.139).

Auad conclui que os professores, ao utilizarem um sistema neutro para tratar os seus alunos (classe, turma, etc.), acabavam por adotar o masculino genérico. Dessa forma acabavam por afirmar uma prática desigual em sala de aula. A respeito de identidades sociais de gênero, ver também Gal (1998), Rosemberg (2001), Jung (2003) e Louro (2008).

A sociedade, ainda hoje, tende a naturalizar a suposta superioridade masculina (DUTRA, 2003, p. 137), contudo, ao refletir de forma crítica, é possível quebrar essa naturalidade e construir novos conceitos:

“Como eu não tenho material pra seguir e quando eu planejo as minhas aulas eu não procuro materiais que tratam sobre isso particularmente porque, de uma forma ou de outra, a gente se prende muito ao conteúdo, ao que a gente tem que seguir, porque a gente tem que cumprir.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

“O material que a gente tem à disposição na escola não é um material novo, atual que traz todas estas questões. Então o que eu consigo são coisas que eu encontro fora daqui, fora da escola, ou através de materiais que eu consigo através de cursos ou de internet, um pouco complicado porque a gente procura planejar as aulas na escola, aí você não encontra o material.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

Ao que parece, a professora Fernanda, da Escola Azul, tem dificuldades para trabalhar as questões de gênero, dificuldades que ela parece atribuir à necessidade de se cumprir determinado conteúdo em sala de aula, pois a professora tem um conteúdo a vencer, talvez não sobrando muito tempo para procurar materiais que possam contribuir com essa questão. Pode também parecer que é uma dificuldade da própria professora, embora a professora não mencione isso. Pesquisa desenvolvida por Auad (2006) demonstra resultados similares. Com isso reitera-se o afirmado no Capítulo I, onde foram colocados alguns pontos sobre a formação de professores como base do ensino crítico, que pode torná-lo capaz de refletir criticamente sobre questões polêmicas e permitir que seu aluno faça o mesmo, trazendo segurança para o professor abordar o gênero em sala de aula (e não só o tema gênero, mas diversos outros, como raça/etnia, por exemplo). Assim também se reitera a reflexão de Bortoni-Ricardo (2008, 46), no Capítulo II, com as reflexões da pesquisadora sobre a importância do professor pesquisador. O professor pesquisador de sua própria prática, investindo na sua formação, poderia colaborar para trabalhar com questões de gênero em sala de aula (bem como questões de raça/etnia).

Apesar de ter dificuldades, a professora diz ter feito esforços no sentido de se inteirar com o tema raça/etnia realizando alguns cursos. Em relação a gêneros relata ter mais dificuldade ainda em encontrar materiais. Ela reclama que não foi preparada o suficientemente em sua formação acadêmica para abordar esses temas em sala de aula.

Segundo Lakoff (2010 p. 13), “Para professores de segundas línguas, é importante considerar que o contexto social é extremamente relevante para o desenvolvimento da aprendizagem da língua de forma fluente”. É demasiado importante que professores fiquem atentos ao tipo de linguagem que estão ensinando, ao modo como estão ensinando, à sua prática em sala de aula, pois a aprendizagem extrapola a

questão fonológica e morfológica, visto que ela “[...] requer um professor perspicaz, capaz de identificar as armadilhas para orientar seus alunos sobre como agir em relação a elas” (LAKOFF, 2010, p. 13).

Sobre essa reflexão de Lakoff podemos relacionar, com esta pesquisa, que existe um despreparo crítico para realizar reflexões com os alunos, reflexões que os façam capazes de se posicionarem sobre os temas tratados neste trabalho, tornando-os capazes de refletir sobre um texto ou em qualquer situação em que apareça a necessidade de posicionar-se frente a um assunto, como já discutido na seção que fala sobre letramento crítico.

Na próxima seção reflito sobre a percepção das professoras a respeito da concepção de raça/etnia e de gênero presente nos documentos oficiais, sua utilização (ou não) nas aulas de Língua Inglesa.

4.1.5 Percepções das Professoras sobre os Documentos Oficiais

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25).

As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (DCE-PR, 2008) valorizam o respeito à diversidade cultural por meio do envolvimento discursivo. Já em sua parte introdutória, as diretrizes trazem a preocupação com a ausência de reflexão na prática pedagógica nas escolas, bem como se coloca essa reflexão como ponto de partida para que os professores sejam capazes de organizar sua própria prática norteada pelos documentos oficiais. À medida em que primam pelo resgate da função social da língua inglesa e o respeito à diversidade cultural, identitária e linguística, observa-se também o embasamento teórico-crítico dessas diretrizes, que “[...] valoriza[m] a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (SEED PR, 2008, p. 52).

No contexto brasileiro, o tema pluralidade cultural nos PCNs tende a ser interpretado como uma educação multicultural, mas é pouco interpretado como uma

educação antirracista (FERREIRA, 2007, p. 221). É notória a preocupação dos documentos oficiais com a diversidade. Então, cabe ao professor atuar também como pesquisador, em especial de sua própria prática, para que seja possível utilizar a teoria que está nos documentos oficiais como mecanismo norteador da prática pedagógica, auxiliando no trabalho com a diversidade cultural, bem como a diversidade étnico/racial.

Ferreira (2006) reflete sobre os PCNS e a pluralidade cultural, examinando o modo como a mesma está presente nas políticas educacionais, neste caso específico, nos PCNs de Língua Estrangeira (LE). Este tema é o mais enfatizado pelo documento. Os professores de Língua Estrangeira têm a responsabilidade de preparar atividades que tragam o conceito de raça/etnia, bem como apontam os PCNs.

A esse respeito, as duas professoras entrevistadas disseram conhecer os documentos oficiais no que se refere aos conceitos abordados.

“Sim, porque nosso planejamento já é baseado nos PCNs e nas diretrizes.” (Profa. Juliana, entrevista 8/4/2010).

“Muito pouco, isso é abordado em cursos de capacitação no começo do ano, são aqueles cursos massantes, que muitas vezes você, é passado assim por cima mesmo.” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

A professora Fernanda disse conhecer os documentos e dá a impressão de atribuir a pouca utilização deles nas elaborações de suas aulas devido à falta de cursos que auxiliem nas reflexões com esses documentos, para que, assim, seja possível utilizá-los de maneira mais funcional na preparação das aulas. A professora Fernanda aponta que tem pouco auxílio para sua prática através dos documentos oficiais, mas os próprios documentos trazem a importância da criticidade nos planejamentos escolares:

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas (SEED PR, 2008, p. 52).

Ou seja, os documentos trazem reflexões críticas para que o professor possa nortear sua prática pedagógica, mas cabe a ele também buscar o entendimento desses

documentos e desmistificar a complicação aos documentos atribuída.

4.1.6 Materiais de Ensino e as Representações das Identidades Sociais Percebidas pelas Professoras

Em visita à Escola Amarela, pode ser constatado que existe pouca bibliografia de Língua Inglesa e, conseqüentemente, pouco material para a pesquisa dos temas raça/etnia e gênero, assim não sendo possível otimizar os materiais de ensino que utilizam em suas salas (aulas expositivas, escritas no caderno, fotocópias, filmes, etc.). Existe, porém, o essencial: a vontade de se trabalhar essas questões de forma a auxiliar no empoderamento desses alunos, dando-lhes voz na sociedade.

Um bom exemplo é a bibliotecária da escola, que, para aperfeiçoar seus conhecimentos sobre diversidade cultural e raça/etnia, realizou um curso de formação de professores (Formação de Professores e Diversidade Étnico-Racial), que aconteceu na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), ministrado pela profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, em 2005. A bibliotecária da escola mantém um arquivo no qual compila materiais diversos que versam sobre esses temas, no intuito de contribuir com a otimização dos materiais de ensino de todos os professores que precisem de material sobre o assunto.

Na Escola Amarela existe uma pequena bibliografia que, de forma geral, foi compilada pela bibliotecária. A professora Juliana coloca que utiliza os documentos oficiais para a preparação de suas aulas. Já a professora Fernanda, da Escola Azul, não tem materiais disponíveis em sua biblioteca, materiais que versem sobre os temas de raça/etnia. Ela também não utiliza os documentos oficiais de modo corriqueiro, pois diz que eles são complexos para entender e sente falta de cursos que preparem mais sobre essas questões.

“Que há necessidade de se trabalhar nisso como temas transversais, muito pouco, isso é abordado em cursos de capacitação no começo do ano, são aqueles cursos massantes, que muitas vezes você, é passado assim por cima mesmo, não é mostrado como se trabalhar, você tem que trabalhar mas o como, é você que tem que ir atrás, que tem que correr, né?” (Profa. Fernanda, entrevista 7/4/2010).

A professora Fernanda tem muitas dúvidas a respeito da maneira de como se munir de materiais que versem sobre os temas em questão. Ela tem dúvidas de como encontrá-los e questiona a responsabilidade em ir atrás do material delegada para o

professor de Inglês.

“Conhecendo e aproveitando, nós temos o programa do dia a dia na TV, né, na internet, então é tudo baseado nesses documentos, nos PCNs e nas diretrizes. Agora tem, também tem o programa curso a distância para o professor GTR que eu não havia feito e comecei fazer esse ano. Então é tudo na mesma linha.” (Prof^a Juliana, Escola Amarela, entrevista 8/4/2010)”.

A professora Juliana demonstra um pouco mais de conhecimento sobre a maneira de como se munir de materiais, sendo que realmente a bibliografia não é tão vasta, mas ela existe, e o professor tem a responsabilidade de procurar esses materiais. Não estou dizendo aqui que toda a responsabilidade tem de ser delegada ao professor e à escola, no entanto um trabalho conjunto entre professores e escola tem de haver, com a utilização esclarecida de documentos oficiais, bem como dos livros que a Secretaria de Educação oferece. Isso já é um bom começo para tentar inserir discussões sobre raça/etnia no cotidiano escolar desses alunos, para que eles reproduzam esse conhecimento em outros contextos. Na próxima seção trago as vozes dos alunos acerca de raça/etnia e de gênero.

4.2 VOZES DOS ALUNOS ACERCA DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E DE GÊNERO: MAIS DO QUE UMA VISÃO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção pontuo algumas das questões trazidas pelos alunos em forma de temas. Em primeiro lugar exponho o tema das percepções dos alunos sobre raça/etnia, xingamentos e brincadeiras; em segundo lugar, o tema das percepções dos alunos sobre a relação de raça/etnia com a pobreza; em terceiro lugar, a dificuldade de alguém se reconhecer como moreno ou negro; em quarto lugar trago o tema das percepções de raça/etnia com a negação do grupo étnico; e, finalmente, percepções sobre raça/etnia e o foco no embranquecimento. Foram analisados excertos das entrevistas realizadas com os alunos e as alunas das professoras de Inglês das 8^{as} séries, a professora Juliana, da Escola Amarela, e a professora Fernanda, da Escola Azul. Essas reflexões se seguiram a partir de análise temática, que versará sobre as teorias já explicitadas no início deste capítulo. Os alunos, em sua maioria, moram nas proximidades das escolas em que estudam ou no mesmo bairro onde se encontra a instituição, compartilham de um contexto social semelhante, estudaram sempre em escola pública e pertencem à mesma

faixa etária (de 12 a 17 anos).

4.2.1 Percepções dos Alunos sobre Raça/Etnia - xingamentos e brincadeiras

Os xingamentos e as brincadeiras nem sempre são proferidos diretamente ao aluno, mas acontecem de forma muitas vezes velada, por colegas ou por professores da própria classe. Ferreira (2009, p. 1) reflete sobre essa questão em pesquisa realizada com professores negros e brancos, mostrando que a discussão sobre comportamentos racistas é pertinente. Como resultado, foi possível verificar que o racismo está presente na instituição escolar. Assim, portanto, se não houver preocupação da escola em trabalhar essas questões, o racismo, ao invés de ser combatido, poderá ser afirmado, reforçado.

Ferreira (2009, p. 3) entrevistou os professores a respeito dos xingamentos, do racismo dentro de classe e da atribuição de inferioridade, etc. Uma das professoras entrevistadas expôs seu drama vivido quando ainda era aluna. Essa professora conta que tinha horror ao dia 13 de maio, pois sabia que seria ela o assunto. O que aconteceu com essa docente pode vir a acontecer com Romeu (aluno entrevistado da Escola Amarela, nesta presente pesquisa), por exemplo, que pode carregar a consequência dessas “brincadeiras”, desses “xingamentos”, desse racismo implícito e explícito sofrido dentro da sala de aula por seus próprios colegas, pela vida toda.

“[...] então essa parte do preconceito tem lá na sala o [...] Romeu, que quase todo mundo fica falando besteira, que muita gente ri, né, eu percebo. Ficam assim, dando apelidinho meio sem graça pra ele, dá pra perceber que ele não gosta, mas só que tem gente, sabe, né que, não tá nem aí.” (aluna Rosa, Escola Amarela, 14/6/2010).

“[...] tem uns piá na minha sala, que são branco, sabe, mas não branco, branco, porque nem todo mundo é branco, né. Aí um piá falou para o Antônio, sabe aquele piá moreninho ali da sala? E chamo ele de moreninho...de...negro. Daí ele ficou bravo, né. Daí ele falou: Ah, que tem eu ser negro, né.” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

“Ah, na sala todo mundo zoa com a cara de todo mundo, por exemplo, uma pessoa que é mais morena na sala, eu não vou citar o nome, mas todo mundo fica chamando: Ai seu preto, vem aqui, ai seu não sei o quê, vem aqui. As vezes a pessoa é gorda chamam: ô seu gordo vem aqui. Ou tipo que nem eu sou magra, daí eles falam: ai sua seca vem aqui. Ai puro osso, não sei o que e eu não gosto. E a maioria das vezes em geral os professores veem isso e não falam nada.” (aluna Laura, Escola Amarela, 7/6/2010).

“Tem às vezes aquele aluno que fica falando sobre não sei o que lá, eu ouço mas não dou bola porque as coisas que eles falam nem pensam antes de falar. Tipo assim, não lembro quem foi, tavam falando, acho que foi os piá, tavam falando sobre jogar bola. Daí, diz o fulano lá não sei o que ia fazer gol e não fez, daí o outro gritou lá: ‘Ai, tinha que ser nego mesmo.’”⁶ (aluna Ana, Escola Azul, 17/6/2010).

“Eles dão apelidos para ele, eu acho que ele fica triste.” (aluna Rosa, Diário de Campo, 14/6/2010).

“[...] um dia eu tava andando na rua, sabe, daí o piá me chamou de gordinha, porque sou gordinha, né. E ele era moreno, eu cheguei assim e olhei pra cara dele e falei: cala a boca seu negro encardido, daí eu saí andando e cheguei em casa, falei pra minha mãe, né. A mãe falou: não... isso é errado. Não é só porque a pessoa te chamou de gordinha que você tem que chamar ela de negra, né.” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

Patrícia parece admitir que teve uma atitude racista. Sua mãe, no intuito de ajudar a filha a refletir sobre o assunto, parece conseguir apenas naturalizar a aparente inferiorização do negro, quando diz: “chamar ela de negra”, ou seja, associando a palavra negro a um sentido pejorativo, neste caso, de xingamento mesmo.

A presença predominantemente branca nos livros didáticos já foi constatada por alguns estudiosos da área, como Silva (2003), Henriques (2002) e Silva (2008, p. 159). Este último constatou 16,2 personagens brancas para cada personagem negra. Trata-se de pesquisa recente, que se torna relevante à medida que podemos pensar esses dados como existentes em outros materiais, como, por exemplo, nos materiais de Língua Inglesa, os quais são analisados por esta presente pesquisa de campo. Com o desenvolvimento da pesquisa podemos perceber que essa predominância se aplica não só no LD, mas também nos materiais que são compilados pelos professores, que, por várias razões, nem sempre acabam por observar as representações de raça/etnia que poderiam ou que deveriam estar presentes nas atividades levadas para a sala de aula.

Por esse motivo, acredito que o tema raça/etnia, em muitos casos, acaba por se tornar um folclore trabalhado uma vez por ano em um evento que envolva todos os alunos, que geralmente acontece em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, mas, no cotidiano, nem sempre é introduzido nas várias oportunidades que poderiam ser criadas para a reflexão em sala, contribuindo para a reflexão sobre os estereótipos e

⁶ As aspas estão aqui marcadas para que seja possível diferenciar a fala dos alunos das citações.

culminando em sua desconstrução (SILVA, 2003, p. 45). O trabalho no cotidiano serve para que os alunos possam compreender que existem diversos discursos que agem e reproduzem o poder na sociedade (HAWKINS e NORTON, 2009, p. 33), interpretando-os, assim tornando possível desfazer rotulações de dominação nos materiais e também na sociedade.

Ainda no momento da entrevista de João, Luiz Carlos “resmungo” no cantinho da sala que seu colega João “é pretinho”, no momento em que o mesmo se declara de cor parda. João fica sem graça e diz: “Cala a boca, racista, vou te processar [...] (em tom de brincadeira)” (Nota do Diário de Campo, Escola Azul, 17/6/2010). A respeito das brincadeiras e das piadinhas em sala de aula, Souza coloca:

Entendemos não ser mais compreensível que tais posturas sejam amenizadas ou relevadas com o discurso de que são apenas “brincadeiras” ou desabafos na hora dos desentendimentos. É preciso agir com firmeza, pois trata-se de respeito humano e de igualdade de direito no que se refere ao convívio social (SOUZA, 2005, p. 112).

As “brincadeiras” podem ser perigosas a partir do momento em que extrapolam a noção de brincadeiras inocentes e adentram o campo do respeito (ou da falta de respeito) para com o ser humano, o colega de classe, o qual, muitas vezes, se sente invadido nos seus direitos como cidadão, pois merece respeito em qualquer contexto, mas não é capaz de posicionar-se de maneira a mostrar sua voz.

4.2.2 Percepções dos/as Alunos/as sobre Raça/Etnia e a Relação com a Pobreza

Os alunos têm dificuldade para posicionar-se em diversos contextos. Eles admitem que têm dificuldade nas aulas de Língua Inglesa, mas existem fatos que se tornam marcantes, como é o exemplo citado abaixo, no qual a professora de outra disciplina utiliza de um fato acontecido na África como exemplo da pobreza do lugar. São situações que, além de mostrarem apenas o lado ruim que possa existir, criam um imaginário nos alunos de que todos os africanos são miseráveis.

“Ah, o que eu me lembro de ter aparecido é tipo os Estados Unidos que aparece bastante por causa da língua. Ah, a classe social é mais rico, aparece sempre mais rico, nunca aparece como que... como a gente dos Estados Unidos é... gente pobre e tal, sempre aparece Akon e essas pessoas mais por cima, mais famosas aparecem bastante por causa da língua, eu acho. O Akon aparece porque ele canta e é rico.” (aluna Laura, Escola Amarela, 7/6/2010).

Ocorre que a aluna Laura, quando fala sobre classe social e representação étnica, ela se refere ao cantor famoso Akon, e acha que ele só faz sucesso porque canta bem, porque tem dinheiro, do contrário ela acredita que ninguém daria atenção e ele passaria despercebido. Acredita que ele é famoso também por causa de sua nacionalidade, porque fala inglês.

“[...] teve uma vez que a professora de geografia, ela passou um vídeo, que mostrava um piázinho morrendo e o urubu atrás, assim sabe, esperando ele morrer para comer ele.” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

“[...] da África, a professora só passa os vídeos mostrando a pobreza, mostrando lá a pessoa desnutrida. Esses dias a professora de geografia tava contando que a África só deixa filmar as partes ricas de lá, pra dizer que o país é bom, mas tem muita coisa que não aparece, né. Ela mostrou um vídeo lá de um piázinho morrendo de fome e o urubu esperando ele morrer.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

“A África sempre foi comentada em todas as séries, mas só a miséria, contam sobre a escravidão que teve.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

Segundo os alunos, as discussões sobre raça/etnia não parecem ser aprofundadas, no sentido de esclarecer os valores que cada grupo tem, mas são discursos que aparecem em sala para confirmar a visão global que se tem dos grupos inferiorizados. A fala acima demonstra a visão que os alunos tiveram sobre essa referida aula, com a associação da África apenas com a miséria e a morte. Esse vídeo parece ter feito os alunos refletirem sobre a pobreza, sim, mas mostrou apenas um lado negativo, sem mais explicações. Isso fica evidenciado pela fala de outros alunos, Luiz Carlos por exemplo, ao final da entrevista, continuam falando do tal vídeo do urubu, juntamente com outras colegas de classe (Notas do Diário de Campo, 22/6/2010).

Os alunos acreditam que as pessoas negras não aparecem em seu material ou aparecem pouco, mas eles não falam apenas de seus materiais, falam do que aprenderam, do que conhecem, dos preconceitos adquiridos, vivenciados e cristalizados pelo tempo:

“Quase nunca apareceu, mas, quando aparece, sempre é os brancos por cima e os negros lá por baixo.” (aluna Laura, Escola Amarela, 7/6/2010).

“Na escola a única coisa que eles retratam é sobre preconceito, mas é um assunto mal falado e só tem uma vez por ano na oratória e só.”
(aluna Rosa, Escola Amarela, 14/6/2010).

As vozes das alunas acima parecem revelar o contexto e cotidiano da escola quando se refere às questões de raça/etnia. Laura, intuitivamente, consegue perceber o racismo institucionalizado que está contido nesse contexto, o que faz questionar a responsabilidade da escola em abordar os temas de raça/etnia, bem como o currículo oculto presente, ou “Coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pela qual o trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e em estão na consciência dos responsáveis pela escola” (KELLY, 1981, p. 1). Rosa parece criticar o modo como os negros sempre são retratados nos materiais, sempre como escravos, ou seja, fazer uma reflexão da palavra “escravo” e utilizar a palavra “escravizado” e o sentido político da palavra “escravizado”, diz ela. Segundo alguns alunos entrevistados, a África aparece como local miserável apenas, quase não sendo mostrado o seu lado positivo. As discussões sobre raça/etnia já vêm sendo trazidas, nas escolas pesquisadas, de forma aleatória pelas professoras Fernanda e Juliana, e, por isso, não têm um acompanhamento da instituição focado em trabalhar essas questões como práticas cotidianas, fato que corrobora para que o tema, em linhas gerais, seja abordado apenas em eventos durante o ano letivo, sem um real compromisso de inserção no contexto escolar geral. Um exemplo disso pode ser o fato de que os negros não apareceram representados em praticamente nenhum lugar da escola, fato constatado por esta pesquisadora, através de diversas visitas realizadas ao estabelecimento de ensino. É certo que toda e qualquer atitude que mostre a representação negra na escola é válida para contribuir com a eliminação do racismo no contexto escolar, bem como para contribuir para a valorização da pessoa negra, em todos os contextos, partindo, nesse caso, do contexto escolar.

Ana reflete sobre o que aparece em seu material de ensino e entende que as pessoas brancas aparecem mais vezes e normalmente em uma situação de maior prestígio econômico. Então relata uma situação de preconceito que presenciou na escola, na aula de Educação Física.

“Os pretos... tipo assim... negros [...], sempre como pobres e os brancos tipo ricos.” (aluno João, Escola Azul, 22/6/2010).

É notório que toda a responsabilidade sobre a educação de uma pessoa não é

delegada à escola, mas é dentro dela que se passa boa parte da vida, recebendo-se educação para tornar-se cidadão ciente de seus deveres e de seus direitos em uma sociedade, entendendo seus papéis, suas representações sociais em cada instância, sendo capaz de atuar em diversos contextos sociais além dos muros escolares. Para tanto, é necessário que se reflita criticamente sobre as questões de raça/etnia, munindo os professores de modo a empoderar seus alunos, para que não fiquem silenciados diante de atitudes que os inferiorizem ao longo de sua vida. O letramento crítico pode ser um bom aliado nessa questão.

4.2.3 Percepções dos/as alunos/as sobre Raça/Etnia e a Negação do Grupo Étnico

As alunas Patrícia e Laura pareciam demonstrar ter vergonha de utilizar a palavra “negro”. Patrícia inclusive, quando questionada pela pesquisadora, sobre o motivo de não querer falar, ela disse: “ Ah, prof., é falta de educação, eu acho” (nota de Diário de Campo, Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010). Ela se referia aos amigos como “aquele moreninho escuro”, “aquele mais moreno do que eu”, mas acreditava ser falta de educação dizer a palavra “negro”. Percebe-se que Patrícia, ao falar em *moreno*, *mais moreno do que eu*, etc., carrega uma carga preconceituosa, provavelmente adquirida nos contextos sociais nos quais ela está inserida também fora da escola, considerando a palavra *negro* como tendo significado pejorativo.

Azevedo (2010, p. 25), em sua dissertação de mestrado, refletiu sobre questões de raça/etnia, bem como sobre suas próprias experiências enquanto mulher negra. No texto, ela conta que, quando era criança, dizia que seu irmão era “mais negro” que ela, numa tentativa de negar suas raízes “africanas”.

A atribuição de inferioridade consiste em justaposição de uma marca com a cor, como também relação de qualidades ou propriedades negativas e com relação à constituição física, moral, organização social, hábitos de higiene, e humanidade, para certo grupo de pessoas consideradas “negras” ou “pretas” (Guimarães, 2003, p. 148 apud FERREIRA, 2009, p. 3).

Durante a entrevista do aluno Luiz Carlos houve referência direta à noção de estereótipos. Em um determinado momento o aluno pede para que se trabalhe mais as loiras nos materiais e aponta a foto. A pesquisadora então o questiona sobre a foto da modelo negra que está sobre a mesa e ele responde (ver Anexo 11, foto 13).

“Ah, não tem nenhuma aqui que é familiar, na verdade teria que aparecer mais dessa loira aqui. E essa morena, não é ser racista, mas... mas não faz meu tipo, né. Ela parece brilhante, né. Parece que brilha. Eu não sou racista, meu pai é quase da cor dela. Meu pai é preto, mas só que tem o cabelo liso.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

“[...] aí um piá falou para o Antônio, sabe aquele piá moreninho ali da sala? E chamô ele de moreninho... de (...) negro [...]” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

É fato de que, em sua maioria, os alunos não querem pertencer a um grupo étnico desvalorizado pela sociedade:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo *negro* começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2003, p. 15)

Esse desejo de pertencer a um grupo social de maior prestígio é construído sócio-historicamente e tem raízes na própria família. Quando não se fala sobre o assunto em casa, silencia-se um possível posicionamento que poderia auxiliar na construção de um juízo de valor ou na transformação do valor. Também quando os próprios pais utilizam de brincadeiras em relação aos afrodescendentes (que muitas vezes fazem parte de sua própria família), eles apenas afirmam o preconceito velado que persegue as gerações. Os alunos, em sua maioria, dizem que não têm em casa quase nenhuma ou mesmo nenhuma reflexão sobre raça/etnia e que esperam que essa reflexão seja realizada na escola.

[...] ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas, como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito (SOUZA, 2005, p. 109).

Como já apontado no capítulo II, reitero que a classificação de cor utilizada é a

mesma utilizada pelo IBGE, para a realização do senso. Tanto no ato da aplicação do questionário, quanto na hora da entrevista, a maioria dos alunos entrevistados tiveram dificuldade em se autot classificar segundo a cor da pele. Eles disseram que em casa não se fala sobre isso e na escola também não, ou ainda que nunca tinham pensado. Quando solicitado para que eles se classificassem, nenhum soube recorrer às sua raízes ou fazer uma árvore genealógica. Os alunos entrevistados apenas olhavam para a cor de sua pele e ficavam pensando em que tonalidade se encaixariam. Ana, no excerto abaixo, dá um exemplo quando fala da dificuldade que sua amiga encontrou em responder ao questionário:

“Uns ficaram na dúvida: será que eu sou? Ficaram lá no pardo. Ficaram nessa. Principalmente o meu amigo e também outra amiga minha que ficou pensando, olhou para a professora e perguntou: professora que cor eu tenho que colocar aqui? A professora falou coloca pardo e ela colocou, mas ficou meio assim... sabe quando a gente não sabe que cor que é? Daí ela ficou pensando, daí colocou sem certeza, colocou só pela opinião da professora.” (aluna Ana, Escola Azul, 17/6/2010).

Atualmente, as categorias do censo que regem as pesquisas do IBGE – branco, preto, indígena, amarelo e pardo □ são os parâmetros que as políticas públicas utilizam para classificar os brasileiros segundo sua cor de pele, mas nem sempre foi assim. Em 1976, o IBGE teria feito uma pesquisa que rendeu 136 variações de tonalidades de pele (que vão do acastanhada, bugrezinha escura, até vermelha) atribuídas pelos brasileiros, o que atesta a complexidade do assunto (SCHWARCZ, 1998, p. 226).

Cabe, então, perguntar: O que causa toda essa dúvida nas pessoas, que faz com que elas não apreendam ou não queiram de fato reconhecer seu pertencimento a determinado grupo étnico? – Falta de informação? De quem é a responsabilidade sobre o esclarecimento dessas questões, da família ou da escola? São dúvidas que também permeiam esta pesquisa. Ana, a princípio, diz não reconhecer as figuras mostradas na entrevista e diz ainda que seu material carece de figuras. Diz que não aparecem pessoas de todas as raças em seu material:

“[...] eu sou queimado é do sol, meu pai e minha mãe são bem brancos. Porque assim, às vezes a pessoa nasce com uma cor mas conforme sai andando no sol daí se queima, né, daí tem dificuldade de perceber se é mais claro ou queimado do sol.” (aluno Douglas, Escola Amarela, 14/6/2010).

Douglas pode estar afirmando o racismo através de sua própria negação

(GOMES, 2005, p. 46).

“ [...] acho que não tem nada a ver a cor da pessoa, acho que é dificuldade dela mesmo, da própria pessoa.” (aluno Douglas, Escola Amarela, 14/6/2010).

“Ah, porque geralmente os pais da gente, não são os dois alemães ou os dois africanos, sempre é um meio moreno ou... tipo o pai da gente assim... meio moreno... ou as vezes é loiro e a mãe morena, daí a gente não sabe definir, se fossem dois brancos a gente saberia.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

Luiz Carlos parece debitar a dificuldade em atribuir a cor da pele à miscigenação característica do nosso país. Diz que, em casa, o assunto não é tratado diretamente, que apenas sua mãe brinca chamando seu pai de japonês, bem como na escola também não. E retifica a informação sobre seu pai, para que não reste dúvida na entrevista, que seu pai não é negro:

“Ele é moreno escuro.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

“Ah, eu também aquele dia não sabia, daí eu cheguei em casa e perguntei para a minha mãe. Aí ela falou que era pardo mesmo. Às vezes é falta de informação, né. Ou às vezes ela tem vergonha, né? Tem vergonha de ser da cor que é.” (aluna Maria, Escola Azul, 17/6/2010).

“Eu acho que eles têm que saber pelos pais deles, né? Pelos avós, [...]” (aluno Antônio, Escola Azul, 17/6/2010).

Antônio, timidamente, diz acreditar que a responsabilidade pelo esclarecimento de questões como raça/etnia às vezes está na família e, às vezes, na escola, mas diz que a escola não trabalha nada relacionado a esse assunto, não aprofundou muito suas respostas durante a entrevista. Falou pouco e esteve de cabeça baixa o tempo todo. Segundo seus colegas entrevistados, ele é motivo de chacotas na sala devido ao fato de ele ser “moreno”. Esse problema poderia ser amenizado com um trabalho mais reflexivo em sala de aula, pois à medida em que o professor pensa reflexivamente, procurando compreender a realidade de seu aluno (FERREIRA, 2009, p. 39), com a prática do letramento crítico como já apontado no Capítulo I, o posicionamento do aluno discriminado pode melhorar muito no seu grupo social.

Ana diz que, tanto na escola, quanto em casa, não se fala sobre o assunto:

“Falta de informação. Pior que nunca tinha assim essa informação. Se trabalhou eu não lembro porque pode ter trabalhado o ano passado ou retrasado, mas também não lembro.” (aluna Ana, Escola Azul, 17/6/2010).

E acredita que essa dúvida de não saber definir o pertencimento racial vem da falta de informação, tanto por parte da família, como por parte da escola.

4.2.4. Percepções dos/as Alunos/as sobre Raça/Etnia - foco no embranquecimento

A respeito do cabelo, Gomes diz que “[...] ele é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é trabalhado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. O letramento crítico discute essas questões, bem como ‘conceitos de ideologia, poder classe social, consciência crítica, empoderamento relacionado à raça, gênero e classe’” (FERREIRA, 2006, p. 37). Desta maneira, percebe-se a importância desse tipo de abordagem para trabalhar questões étnicas (e não só elas) em sala de aula, como, por exemplo, as questões como cabelo, cor de pele, etc.: “Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário” (GOMES, 2003, p. 174), identidade essa que não se assume, pelo fato de o cabelo não ser crespo.

E, então, se acaba entrando em outra questão: a tentativa de negação da raça e não são geralmente pertencentes aos negros, como a afirmação: “Meu pai é preto, mas só que tem o cabelo liso” e, ainda, “e do olho verde ainda” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010). Para entender essa questão, vale trazer a explicação de raça e de cor:

O tema raça é ainda mais complexo na medida em que inexitem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual. Afinal, estabelecer uma “linha de cor” no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, assim como, para muitos, “a raça”, transvestida no conceito cor, transforma-se em condição passageira e relativa (SCHWARCZ, 1998, p. 182).

Concordando com a definição acima, no sentido da complexidade a que nos remete o termo raça e, também, seguindo os estudos de Ferreira (2009, p. 2), a atitude de Luiz Carlos pode estar remetendo ao “processo de embranquecimento” que ocorre no

Brasil, sendo uma estratégia utilizada para criar uma aproximação da cor branca, descaracterizando a ascendência negra, negando, assim, a possível origem.

“Meu pai é preto, mas só que tem o cabelo liso e do olho verde ainda. Ele é que nem o João, mas tem olho verde.” (aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

Luiz Carlos insiste nas características “olho verde” e “cabelo liso”, certamente para tentar descaracterizar seu pai como negro e aponta o colega, a quem, implicitamente, também acaba por chamar de negro. Esse aluno entende que ter olho claro e cabelo liso se distancia do estereótipo de negro na sociedade brasileira, como já exemplificado por Schwarcz, anteriormente. E, pelo motivo de seu pai ser negro e de sua mãe branca, ele se reconhece enquanto pardo.

“Acho que se aparece, são pessoas mais tipo assim... brancas. As figuras que eu já vi, foi assim, os negros numa situação de pobreza e os brancos assim de situação de bem com a vida.” (aluna Ana, Escola Azul, 17/6/2010).

Em relação às representações étnicas que aparecem no seu material, Ana entende que as pessoas negras sempre aparecem em situação de pobreza, ou seja, é necessário que se entenda a formação discursiva que permeia os contextos sociais nos quais esses adolescentes estão inseridos, porque, à medida que eles estão reproduzindo esses discursos, sem perceberem estão contribuindo também para que se continue a ser perpetuada a noção de que negro sempre tem que ser pobre. Permanece então a ideia de que isso é natural, ou seja, “[...] aparecem as idéias da desigualdade natural dos homens uma vez que uns são mais inteligentes ou mais espertos que os outros. Daí se deduz que as desigualdades sociais são naturais” (FIORIN, 2001, p. 28):

“[...] que eu lembre, não, acho que não, ah, não sei, a professora não fala muito sobre isso, ela fala sobre a matéria, fala sobre várias coisas, mas não sobre isso, que eu me lembre ela não falou.” (aluna Marisa, Escola Amarela, 14/6/2010).

A aluna Marisa, assim como os outros alunos faz uma reflexão coerente sobre o assunto mesmo dizendo que não se fala sobre isso em sala, como demonstrado no excerto acima.

“Eles falam bastante coisa sobre isso, do negro da África, essas coisas assim.” (aluna Marisa, Escola Amarela, 14/6/2010).

Quando questionada sobre o esclarecimento que os pais lhe dão sobre o tema, Marisa coloca que eles “falam bastante sobre os negros da África”, mas, em seu discurso, percebe-se a distância com que o afrodescendente é tratado, como se os negros estivessem reunidos apenas na África, não considerando que uma das maiores populações de afrodescendentes está no Brasil. Segundo a Pastoral Afro (CENPAH)⁷, em janeiro de 2010 a população negra no Brasil já ultrapassava a casa dos 50% da população brasileira.

“[...] estavam falando sobre jogar bola, daí, diz que o seu fulano lá, não sei..., o que ia fazer o gol e não fez, daí o outro gritou lá: ‘Ai, tinha que ser negro mesmo’.” (aluna Ana, Escola Azul, 17/6/2010).

“ Me chamaram de preto e de indígena.” (João, Escola Azul, 22/6/2010).

João, que diz se reconhecer enquanto pardo, coloca, em outro momento da entrevista, que as brincadeiras de cunho racista acontecem, mas ele não presta atenção. Ele admite que não gosta de ser chamado de preto ou de indígena, mas não fala muito sobre o assunto, pois parece não querer pertencer ao grupo étnico negro e, ao mesmo tempo, parece silenciado por alguma situação que faz com que seus amigos façam brincadeiras com relação à sua cor. Ele parece, também, ter internalizado a palavra “negro” como pejorativa. Talvez por esse motivo tenha ficado encabulado quando se referiu aos afrodescendentes como pretos e negros.

“Acho que não, o que mais aparece são pessoas brancas, né. Tinha que aparecer um pouco mais moreno. Porque é injusto, né. Só porque moreno não aparece. Tinha que aparecer, e quando aparece fala assim, só coisas indecentes, né?!” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

A aluna Patrícia expressa a visão que tem sobre os materiais que utiliza. Eles provocam uma percepção embranquecedora, um currículo eurocêntrico. A respeito do embranquecimento, Ferreira (2009, p. 3), através de suas pesquisas realizadas com professores brancos e negros, traz à reflexão uma professora que, ao abordar o assunto raça/etnia com a árvore genealógica dos alunos, ajudou-os a descobrir suas raízes negras. Ferreira (2009, p. 3) utiliza também as reflexões de Gomes (1995) para exemplificar como uma criança nascida de um casamento inter-racial pode obter

⁷ Disponível em: <<http://cenpah.blogspot.com/2010/01/populacao-negra-no-brasil-ja-e-503.html>>.

vantagens sociais ao se “passar por branca”.

4.2.5 A Identificação dos/as aluno/as com o Material de Inglês que Utilizam

Henriques (2002, p. 59) pontua, em sua pesquisa, que “[...] as diferenças decorrentes do componente racial são significativamente superiores às de gênero”. Esse fato também se mostra nesta pesquisa, quando os alunos entrevistados foram questionados sobre a sua representação. Quando questionados se se torna possível uma identificação com o material didático utilizado nas aulas de Língua Inglesa, eles responderam, em sua maioria, que não conseguiam identificar-se devido ao fato de a classe social ser diferente e as figuras também não apresentarem algumas situações possíveis de serem realizadas por eles, como viagens e intercâmbios. O único aluno que se declarou negro, Romeu, da Escola Azul, mesmo demonstrando-se sem voz dentro do contexto escolar em que se encontra, teve coragem de dizer que não se sente representado devido ao fato de a sua cor não aparecer nesses materiais. Quando questionado se ele sentia falta, ele responde que não tem o que fazer, pois quem escolhe o material é a professora mesmo. Os amigos admitem que existem brincadeiras a seu respeito dentro de sala, piadinhas, etc., mas, quando questionado, Romeu diz não perceber nada de diferente.

Romeu diz que não se fala sobre raça/etnia em casa. Ele diz saber que é “preto” devido ao tom de pele, que é mais escuro do que o tom da pele de seus colegas. Nunca tinha pensado em ascendência (ele é o único aluno que se declara negro na sala). Então, bem como a maioria de seus colegas, acredita não estar representado nos materiais que utiliza:

“Nosso material não fala de índios, nem de negros. Acho que mais os brancos aparecem sempre com profissão melhor do que os negros, né. É difícil trazer, mas quando trazem eu não percebo. Porque eles trazem pessoas brancas. Eu não consigo me ver. Eu acho que tinha que aparecer mais negros e classe social mais pobre, menos favorecidas.” (aluno Romeu, Escola Amarela, 14/6/2010).

Cavalleiro acrescenta que “[...] quem discrimina não percebe, ou não deseja perceber, as consequências nefastas dessas práticas, ao passo que o discriminado, sem rede de proteção, ou melhor, sem apoio da professora, sente; porém, silencia-se” (CAVALLEIRO, 2005, p. 81). Segundo Rossato e Gesser (2001, p. 12), não é surpreendente o fato de que o racismo está presente nas escolas, assim como em outras

instituições sociais (agência de emprego, sistemas de justiça e outros), pois, a escola é reprodutora do pensamento que é vinculado na sociedade. E esse processo auxilia na construção e na manutenção da identidade negra:

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos [...]. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Quando questionado sobre o que seria necessário para que ele pudesse se identificar mais com o material didático que utiliza, Romeu responde que deveria:

“Aparecer mais negros e classe social mais pobre. Menos favorecidas.” (aluno Romeu, Escola Amarela, 14/6/2010).

O caso de Romeu pode estar sendo reflexo de uma situação comum no Brasil, que se chama racismo institucional, e que “[...] consiste no fracasso coletivo de uma organização de fornecer um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura, ou origem étnica” (Macpherson, 1999, p. 321 apud FERREIRA, 2009, p. 78). Um acompanhamento por parte da instituição para garantir que a Lei Federal 10.639/2003 esteja sendo cumprida, e o tema raça/etnia inserido no currículo cotidiano, associado a uma prática de ensino vinculada ao letramento crítico, poderiam auxiliar o aluno a refletir e a posicionar-se diante de situações que possam causar silenciamento. Fiorin (2001, p. 54) pontua que o silenciamento mais pernicioso “é aquele que reduz seres humanos ao silêncio” pelo fato de não dominarem certas práticas da linguagem, como certos discursos, por exemplo. No caso de Romeu, também pode-se perceber o silenciamento diante de suas atitudes. Segundo o menino, ele diz não fala nada, pois é a professora que escolhe o material. Esse não falar nada é no sentido de não cobrar a presença de figuras de representação negra no material de ensino, pois Romeu acredita que sua “voz” não pode ser ouvida, ou seja, vê as desigualdades como naturalizadas e intocáveis:

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de

nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres “para ser o que for e ser tudo” - livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

A respeito do silenciamento, Ferreira diz que “Dentro das salas de aula, é necessário questionar a prática do discurso que silencia as vozes dos alunos. Se os processos das salas de aula são construídos através do discurso, eles podem ser construídos através da linguagem” (FERREIRA, 2006, p. 49).

A disseminação das discussões sobre raça/etnia e sobre gênero pode empoderar os alunos, o que é uma das premissas do letramento crítico, dando-lhes voz ativa na sociedade (LUKE, 1996; LANSDON-BILLINGS, 1998; BARCELOS, 2006; REIS, 2008). Essa teoria é baseada nos pensamentos freireanos, preconizando atitudes que tornam o aluno capaz de posicionar-se dentro de determinado contexto, tendo voz, desconstruindo barreiras, neste caso do silenciamento e de conformismo com a situação de desprestígio até mesmo na sala de aula.

Segundo Reis (2008, p. 62), a linguagem, na perspectiva do letramento crítico, é um instrumento que possibilita a produção, a manutenção e a alteração do poder, ou, “[...] por meio de práticas discursivas, as identidades sociais são construídas instaurando-se a partir delas as relações de poder em nossa sociedade”.

A aluna Laura, quando questionada sobre a representação sobre raça/etnia no seu material de Inglês, diz, apontando para as figuras que foram utilizadas para a entrevista (Anexo 9, figura 2):

“[...] por exemplo, nessas figuras aqui, esse menino negro devia tá perto de uma pessoa negra, porque não colocaram ele perto de uma pessoa branca aqui? Aqui, por exemplo, a cultura é diferente, a menina estudando, os índios, aqui pessoas gordas, pra você ver, não é só magra que tá por cima, tem pessoas gordas que também estão por cima, tipo aqui tem um gordo empresário e tal. Tem muito preconceito. Nesses materiais a classe social aparece melhor do que a minha. Eu acho que tinha que mudar bastante esses materiais aí, que estão muito chatos, não tem graça de você vir pra aula: ah, vim pra aula na segunda-feira pra estudar inglês? Por isso eu quero fazer um cursinho e aprender fora”. (aluna Laura, Escola Amarela, 7/6/2010).

Ela fala de outras formas que acredita serem preconceituosas e revela, em seu discurso, qual é a sua visão sobre a representação negra quando diz que, ao lado do menino negro deveria haver uma criança branca, para demonstrar a ausência de preconceito. Ela não sabe que a figura foi recortada e que, ao lado desse menino negro havia, sim, um menino branco. Ocorre que ela demonstra a formação discursiva na qual

esta inserida, uma formação que já pressupõe que exista sempre a separação entre brancos e negros.

4.3 PERCEPÇÕES DE GÊNERO NAS VOZES DOS/AS ALUNOS/AS

Nesta seção trago como tema as percepções de gênero nas vozes dos alunos. Em relação às identidades sociais de raça/etnia, as respostas nas entrevistas sobre gênero vieram em menor quantidade. Os alunos tiveram mais dificuldade para perceber os gêneros no material de ensino e, mais ainda, dificuldade de perceber se havia diferença entre eles. Esta seção também foi dividida em temas, a exemplo da subseção que versa sobre o tema raça/etnia, apenas são temas em menor quantidade, devido ao fato de as respostas serem em menor número dadas pelos alunos entrevistados. Os temas apresentados a seguir são: percepções dos alunos sobre igualdade e diferença de gêneros, a visão dos alunos sobre gênero e trabalho, a maneira como os alunos percebem os gêneros em seus materiais de ensino e, por fim, as percepções dos alunos sobre raça/etnia. O conceito de gênero é definido “[...] historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). O homem ou a mulher não nascem com papéis definidos simplesmente por serem deste ou daquele sexo, mas a sociedade lhes atribui as funções “ditas corretas” para homens e para mulheres.

O estudo sobre gêneros vem crescendo e trazendo novas teorias para que seja possível captar as diferenças entre homens e mulheres, refletindo sobre a pretensa supremacia masculina e a pretensa submissão feminina, bem como a percepção de comportamentos de homens e de mulheres na sociedade, como aparecem representados em livros didáticos, etc. (AUAD, 2006, p. 69). Alguns autores com recentes pesquisas têm muito a contribuir com nossas reflexões sobre gênero, como é o caso de Moita Lopes (2002), de Jung (2003), de Louro (2004), de Meyer (2004), de Auad (2003, 2006), de Ostermann e Fontana (2010), entre outros. Conforme Jung (2003), “O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre sexos [...]”. A percepção dessas diferenças culmina no reconhecimento da construção ou da manutenção da identidade social de gênero.

Auad (2006, p. 14) pontua que “[...] educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”.

Certamente as pesquisas vigentes sempre trarão novidades entre homens e mulheres, mas é uma reflexão crítica continuada que fará com que essas diferenças não se tornem desigualdades, mas sejam percebidas e respeitadas.

Sobre as identidades sociais de gênero, raça, etc., exemplificam o motivo que torna essas identidades construídas constantemente:

[...] embora as identidades tanto do indivíduo quanto da comunidade de prática sejam experimentadas como persistentes, elas na realidade mudam de modo constante. Continuamos a adotar novas formas de falar e a descartar algumas formas antigas; a adotar novas formas de ser mulheres e homens, gays e lésbicas e heterossexuais; até mesmo a mudar nossas formas de ser feministas, amantes, mães ou irmãs [...]. (EKERT, MCCONNEL-GINET, 2010, p. 105).

Ou seja, à medida em que somos capazes de mudar conceitos sobre o modo de ser mulher, homem, esposa, esposo, etc., “[...] não estamos negando nossas prévias identidades sociolinguísticas generificadas; nós estamos transformando-as e expandindo formas de feminilidade e de masculinidade e relações de gênero (EKERT, MCCONNEL-GINET, 2010, p. 105).

Ainda sobre diferenças entre homens e mulheres, Ostermann e Fontana (2010, p. 9), no intuito de oportunizar uma melhor compreensão entre homens e mulheres, utilizam reflexões de Lakoff (1975), onde a mulher aparece caracterizada como sendo mais cooperativa nas interações sociais, opostamente ao homem, que segue o estilo competitivo. Segundo esse autor, essa oposição tem como resultado o desempoderamento das mulheres nas interações com o sexo oposto.

Os excertos abaixo trazem algumas percepções dos alunos colaboradores entrevistados sobre a noção de gênero, principalmente dentro da escola, mas também no material de Inglês que utilizam:

4.3.1 Percepções dos/as alunos/as sobre Igualdade e Diferença de Gêneros

Nesta pesquisa foi difícil para os alunos entrevistados perceber as diferenças entre os gêneros. Eles tendem para a homogeneização, enxergando as diferenças como naturais e inatas. Isso também é percebido quando o aluno Jeferson, da Escola Amarela, diz que “aparece bem dizer tudo igual” (14/6/2010), quando se refere às representações masculinas e femininas no seu material.

Coimbra (2003, p. 209-211), em sua pesquisa sobre gêneros realizada em sua

própria sala de aula, na qual atuava como professora de Inglês, pontua que as identidades de gênero não são inatas, mas construídas. Ela sustenta-se em autores como Moita Lopes (1996), Crawford (1995), Bakhurst e Sypnowich (1995), para esclarecer que essas identidades existem por meio dos contextos sociais e não são simplesmente moldadas por eles. Ela coloca ainda que, “[...] por serem tratados de forma diferenciada nas interações sociais do cotidiano, tanto homens quanto mulheres, agirão de forma diferente” (COIMBRA, 2003, p. 211).

“A mulher agora tá conquistando o seu lugar, né. Antigamente não era, né. Ela não podia trabalhar. Tinha preconceito em tudo, agora elas tão conseguindo conquistar tudo.” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

“Ah, tem uma amiga minha, que só por causa que um dia ela tava brincando com um piá lá, daí ela falou: Nossa, um dia lá em casa eu pulei o muro pra poder pegar a bola no lote do vizinho, daí o outro piá olhou pra cara dela e disse: Nossa, sua perereca fica saltando o muro dos outros agora, né. Ela não gostou, daí foi bem desagradável é para uma menina escutar isso. Porque piá sempre quer se achar mais do que menina.” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

“Ah, tem vezes que a mulher aparece como empresária, faxineira, essas coisas assim. Não tem muita diferença assim, porque tem homem que também trabalha de faxineiro nas ruas, empregado também, acho que não tem nada de diferente, não.” (aluno Antônio, Escola Azul, 17/6/2010).

A maioria das falas segue a linha de raciocínio de Patrícia e de Antônio, em que parece estar presente a questão da igualdade entre homens e mulheres, não conseguindo reconhecer as diferenças nem os valores intrínsecos à representação masculina e feminina. Mesmo dizendo não perceberem diferença, no excerto abaixo percebe-se a estereotipia do jogo de futebol como esporte predominantemente masculino. Ou seja, talvez falte apenas uma reflexão crítica sobre o assunto, uma reflexão que lhes permita focar nas diferenças, formando opiniões próprias sobre as mesmas diferenças, desconstruindo esse tipo de estereótipo e entendendo que o gênero é muito mais do que o sexo, que define biologicamente como homem ou mulher, ou um valor culturalmente instituído, como a noção de que mulher não joga futebol. O letramento crítico, como apontado no Capítulo I, deve fazer com que se compreendam valores, crenças e construções sociais, para que os alunos, nesse caso, possam refletir sobre os conceitos colocados.

“Nesse colégio não tem muito, né, mas no outro colégio, você ia jogar bola e os caras ficavam tirando sarro, né, porque menina estar jogando bola [...] futsal não gostam que menina jogue, que é coisa de piá, mas sempre tiram sarro uma coisa ou outra” .(aluno Luiz Carlos, Escola Azul, 22/6/2010).

Luiz Carlos aborda o que é que se espera dos papéis de homens e de mulheres na sociedade, um conceito naturalizado, de representações já demarcadas sócio-historicamente, pelo binômio feminino X masculino. Ao mesmo tempo que ele comenta sobre a outra escola em que havia estudado, ele não consegue perceber se ocorre algo semelhante na sua escola atual. Ele acredita que as coisas são como se apresentam e não questiona nenhum tipo de atitude.

A respeito de relações das identidades de gênero na escola, Jung (2002, p. 1187) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar as construções de identidades sociais em uma comunidade multilíngue. Nessa discussão, ela revela que “[...] a escola, um dos domínios sociais da comunidade e principal agência de letramento, reconhece e reforça interacionalmente a identidade de gênero, como identidade de poder”. Como resultados de sua pesquisa, Jung (2002) traz os conflitos identitários sofridos pelos meninos no ambiente escolar, meninos que já estão rotulados em sala de aula, como os que não fazem a tarefa, estão sempre de mão suja, etc. Já as meninas recebem, em casa e na escola, orientações similares, que as colocam em posicionamento privilegiado diante dos meninos, uma situação dominante para as “melhores da turma”. A língua e a cultura são uma forma de resistência à cultura e à ideologia dominantes, sendo que a escola possui modelo de letramento feminino, no qual as meninas se enquadram nos padrões aceitáveis para a sala de aula.

No caso da pesquisa de Jung (2002), ela fez reflexões sobre a relação de identidades de gênero na escola, bem como acompanhou as práticas de letramento nessa mesma comunidade, o que lhe proporcionou uma visão do modo como as identidades são negociadas dentro da classe por aluno e professor.

A respeito das identidades sociais de gênero, Norton (2004, p. 2), amparada por pesquisadores como Cameron (1992, 1997b), Luke e Gore (1992 a) e Weedon (1997), enfatiza a estreita ligação entre gênero e identidades sociais. Ela traz o pós-estruturalismo feminino como “[...] uma abordagem para o estudo da linguagem e educação que auxiliar na compreensão da relação entre poder e conhecimento”. Coloca que a linguagem produz e reproduz poder, diferenças, não só no contexto escolar, mas especialmente nele, bem como é capaz de desconstruir a opressão nos grupos ditos

minoritários. Norton (2004, p. 3) não vê o gênero como uma simples dicotomia homem X mulher, mas, sim, como um sistema mais complexo de relações sociais e de práticas discursivas: “[...] o gênero emerge como uma das mais importantes facetas da identidade social que interage com raça, etnicidade, classe, sexualidade, in(competência), idade e status social”. A pesquisadora considera as relações de gênero como intrínsecas ao contexto social, cultural e ideológico. Ou seja, o indivíduo reproduz os discursos que assimilou durante sua formação, “[...] o indivíduo não fala e não pensa o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale” (FIORIN, 2001, p. 43). É importante que saibamos como o gênero está articulado em diferentes instituições, como a escola, que é dotada de cultura própria e relaciona-se com a sociedade em geral. Também questionar como esse assunto é trabalhado para que ele não se reduza apenas ao sexo dos sujeitos, mas, sim, como “processos simbólicos” das práticas sociais.

4.3.2 A Visão dos/as Alunos/as sobre Gênero e Trabalho

Neste trabalho que proponho, a respeito das identidades de gênero, não fica evidente que a professora trabalhe com essas questões em sala de aula, pois os/as alunos/as têm dificuldade para perceber se existem formas de tratamento diferenciadas por parte de colegas ou por parte dos professores, como mostra o excerto a seguir:

“Ah, eu acho que, antigamente, era mais assim, agora acho que não tem isso, se um homem quer ficar em casa não tem nada a ver, se uma mulher quiser ir trabalhar não tem nada a ver.” (aluna Laura, Escola Amarela, 7/6/2010).

“Aparece bem dizer igual.” (aluno Jeferson, Escola Amarela, 14/6/2010).

Os excertos de Jeferson e de Laura reafirmam a posição de que, na atualidade, os gêneros estão sendo tomados como equiparados e que tantas conquistas da mulher acabaram por acarretar mais tarefas no seu cotidiano, mas, nas escolas pesquisadas, o que salta aos olhos é a “natural” igualdade entre homens e mulheres. As questões de gênero são construções sociais instituídas por meio das relações de poder dentro de cada contexto social. Para Auad:

Quando começamos a considerar as relações de gênero como

socialmente construídas percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, constituídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2006, p. 19).

A maneira natural de pensar a questão dos gêneros vem sendo construída e reforçada ao longo do tempo. Auad (2003, p. 6) utiliza as reflexões de Kergoat (1996, p. 21) e coloca que o “[...] corpo e o sexo como dado biológico poderiam ser chamados de base material das hierarquias entre os sexos”. O alcance de uma igualdade, portanto, no modo como meninos e meninas são tratados, estaria em transpor as barreiras dos dados estritamente corporais, quebrando visões naturalistas da sociedade, que representa “[...] uma trava para a superação da classe operária e para a superação da divisão do trabalho” (AUAD, 2003, p. 6).

4.3.3 A Maneira como os/as Alunos/as Percebem as Relações de Gênero em seus Materiais de Ensino

Os/as alunos/as não percebem diferenças no tratamento entre meninos e meninas no seu material didático, mas talvez esse assunto não seja abordado de maneira satisfatória pelos materiais de ensino pelo motivo de as pesquisas na área sobre educação e gêneros serem escassas no Brasil. Isso, provavelmente, agrava a dificuldade em trabalhar questões em relação aos gêneros nos materiais didáticos utilizados pelos alunos nas aulas de Língua Inglesa, que é o foco desta pesquisa, bem como em todas as aulas.

A escassez de políticas públicas educacionais que contemplem as desigualdades de gênero se relaciona com a pouca quantidade de bibliografia sobre o tema no Brasil. Em comparação ao volume de bibliografia encontrado em países de língua francesa e em países latino-americanos, em nosso país a carência ainda é expressiva. Assim, nas buscas bibliográficas, são encontrados poucos textos nacionais com marcante preocupação em preencher tal lacuna (AUAD, 2006, p. 69).

Auad (2003, p. 1) realizou uma pesquisa etnográfica com séries iniciais sobre as relações de gênero nas escolas públicas. Seu objetivo era saber “[...] como é possível, a partir de pesquisas, enfrentar (e vencer) o desafio colocado pelo sistema educacional no que se refere ao fomento das desigualdades de gênero”. A pesquisadora reflete sobre a

falta de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, e um ensino fechado em questões cristalizadas no que tange às relações de gênero. Trata-se de uma tradição que tem dificuldade de refletir sobre raça/etnia, gênero, entre outras questões, e tende a “[...] desconsiderar tudo aquilo que extrapola as relações de classe, de dominação e exploração sócio-econômica” (AUAD, 2003, p. 1). A escola aparece, nesse quadro, como produtora e reprodutora de desigualdades, à medida que não considera ou à medida que não é capaz de trabalhar com essas questões de maneira reflexiva (AUAD, 2003, p. 2).

Auad (2003, p. 9-11) conclui, em sua pesquisa, que: a) uma utilização de diferenças de comportamento entre meninos e meninas como essenciais, b) menor tolerância de indisciplina relacionada às meninas, c) maior atenção da professora para os meninos, d) tendência dos meninos para a dominação dos espaços, e) ocupação diferenciada dos pátios por meninos e meninas é denominada como “aprendizado de separação”. Assim, portanto, embora as escolas no Brasil sejam mistas, elas não contribuem para uma prática de igualdade, e as políticas públicas continuam necessárias para intervir e auxiliar nessa questão, para possibilitar a transformação da realidade escolar de meninos e meninas. Essa transformação pode ser oportunizada por uma prática pedagógica mais reflexiva nas interações professor-aluno, começando por seu material de ensino, que dará suporte ao discurso em sala.

[...] a reflexão sobre imagens de mulheres, meninas, meninos e homens veiculadas nos livros didáticos pode contribuir para uma educação igualitária. Há de se fazer uma análise dos livros já em circulação. Além disso, é importante criar obras com uma divisão igualitária das personagens masculinas e femininas. Nessas obras seriam expressos e retratados nas imagens os diferentes papéis exercidos por meninos, mulheres, meninas e homens, na família, na escola, na vida profissional e política (AUAD, 2006, p. 84).

Segundo Moita Lopes (2002, p. 202), as identidades sociais de gênero não têm tido uma abordagem significativa na literatura, por exemplo. Elas são apenas apresentadas como aspectos da identidade social (de gênero, de sexualidade). Dá-se um tratamento homogeneizado aos alunos. Partindo desta reflexão de Moita Lopes, faço relação com os discursos dos alunos sobre gênero no seu material de ensino (a mesma reflexão pode ser atribuída à raça/etnia). O modo como os alunos entrevistados colocam a não percepção das diferenças de gênero, quando dizem que as noções de gênero aparecem de forma igual, demonstram a idealização que existe, naturalizando as

situações e não refletindo sobre as diferenças.

4.3.4 As Percepções dos/as Alunos/as sobre Raça/Etnia e Gênero

Quando falamos em desigualdades, mesmo tratando, em um primeiro momento, raça/etnia separados de gênero, nas interações discursivas essas questões aparecem imbricadas. Isso ocorre, por exemplo, na entrevista, pois, quando questionados se aparecem meninas e meninos no seu material, os alunos, em sua maioria, têm respostas afirmativas, mas, quando se especifica e se pede pela mulher ou menina negra, a resposta é negativa.

“[...] parece que eles retratam os negros até hoje como pessoas escravas, até parece que os brancos não trabalham também. E também, pode aparecer uma mulher branca trabalhando de doméstica, mas se for uma mulher negra, se abaixa a classe mais ainda.” (aluna Rosa, Escola Amarela, 14/6/2010).

“A mulher agora tá conquistando o seu lugar, né [...].” (aluna Patrícia, Escola Azul, 17/6/2010).

A aluna Rosa fala do trabalho, associando-o com escravidão, como se, na atualidade, o trabalho da pessoa negra continuasse a ser visto como trabalho escravo. E deixa claro, em seu discurso, que, em sua formação, entende que o emprego de doméstica é tido como um subemprego, mas quando se trata de uma mulher negra, esta condição demonstra maior desigualdade.

As identidades sociais de gênero, assim como as de raça/etnia e as demais noções de identidades, surgem nas instâncias sociais, são social e culturalmente constituídas e, particularmente, o que nos interessa neste trabalho, é a instância escolar, a qual pode nos auxiliar na construção do conceito de que não nascemos homens e mulheres apenas pelo órgão sexual que nasce conosco, mas temos uma identidade de gênero (BELLIN, 2008, p. 81), que é definida ao longo dos processos sociais que nos envolvem, preenchendo-nos de valores, construídos ou modificados.

Apesar de existirem várias ramificações de estudos possíveis e necessários a se fazer sobre a questão dos gêneros em sala de aula, gêneros no material de ensino e outras representações das noções de gênero para o aluno, não foi possível pois o número de declarações sobre gênero foi pequeno e não superou as declarações sobre etnia. Mesmo assim já foi possível observar algumas questões já naturalizadas a respeito das

“supostas igualdades” de gênero.

As identidades de gênero e de etnia, bem como a de classe, são produzidas em contextos sociais, históricos e econômicos de poder, que, além de reproduzi-las, reforça-as dentro desses contextos sociais (NORTON, 2000, p. 13). Como já colocado neste trabalho, entendo que os estudos críticos são primordiais para entender como se constituem as identidades sociais de gênero e de raça/etnia, e, a partir da compreensão dessa abordagem crítica, é possível trabalhar com as desigualdades em sala de aula. Segundo Norton (2000, p. 7), os estudos sobre a abordagem crítica (FREIRE, 1970, 1985; GIROUX, 1988, 1992; SIMON, 1987, 1992) no ensino de segunda língua têm sido realizados e são importantes para que a sociedade entenda a desigualdade que existe em relação a gênero, a classe, a raça, a etnicidade, etc., desigualdade essa que não contribui para desconstruir preconceitos, apenas para afirmá-los.

[...] é importante intervir nos ensinamentos dados pela família e pelas demais instituições sociais. A escola, para que haja aprendizado, interfere nas hipóteses das crianças sobre os conhecimentos matemáticos, científicos e linguísticos. Da mesma maneira, há de se intervir nos conhecimentos relativos às relações de gênero, às relações étnico-raciais, geracionais e de classe, para que as discriminações e desigualdades acabem (AUAD, 2006, p. 86).

Para que a igualdade social se torne realidade é necessário que se continue com a elaboração de políticas públicas no que tange aos assuntos de raça/etnia e de gênero, bem como preparar melhor os professores que estão em sala de aula ou que ainda não foram para a sala de aula, de forma a muni-los reflexivamente para que sejam capazes de, através de sua prática pedagógica, interferir e, quem sabe, mudar o pensamento que naturaliza tanto discriminações sobre raça/etnia como sobre os gêneros em sala de aula. E, assim, seja possível ao aluno refletir sobre o seu contexto e mudá-lo, em aula e além dos muros escolares, trazendo o conhecimento de outras instâncias sociais e remodelá-lo, transformá-lo, assim transformando também a sociedade como um todo.

A seguir apresento a conclusão desta pesquisa, na qual repondo às perguntas de pesquisa, bem como aponto sugestões para pesquisas posteriores.

CONCLUSÃO

Por meio dos dados que foram coletados foi possível refletir a respeito de algumas percepções de professoras e de alunos entrevistados nesta pesquisa acerca das identidades sociais de raça/etnia e de gênero. A partir das respostas analisadas, pode-se, enfim, perguntar: Como os professores percebem as representações de seus alunos nos materiais de ensino que utilizam?

A respeito das duas professoras que fizeram parte desta pesquisa, foi possível perceber que elas entendem a importância do trabalho com a temática raça/etnia (SANTOS, 2007, p. 126) e gênero na sala de aula, mas não conseguem trabalhar cotidianamente com esses assuntos, fazendo-o apenas em aulas isoladas ou mesmo em datas comemorativas, de forma folclórica. Sobre a falta de preparação dos professores, cabe ver as pesquisas de Ferreira (2009). Na entrevista, as repostas dadas pelas professoras passavam a imagem de professoras preocupadas com as questões que abrangem raça/etnia e gênero, mas na prática, segundo os/as alunos/as, elas não exploram esses temas de forma esclarecedora. Apesar de entenderem, de certa forma, a importância da (re)construção das identidades sociais, do trabalho com os documentos oficiais, da busca por bibliografia que fale sobre esses temas e o trabalho crítico em sala de aula, os/as alunos/as não conseguem perceber esse trabalho crítico em suas aulas de Língua Inglesa, pois, à medida em que não conseguem refletir sobre as representações de gênero nem no material de ensino, nem na sala de aula, não conseguem refletir sobre a representação de raça/etnia. Percebe-se que a prática pedagógica continua um pouco distante do discurso das professoras.

Embora o discurso ainda não esteja tão próximo da prática, é possível afirmar que os primeiros passos em direção a um ensino mais reflexivo já foram dados, seja com as pesquisas que já foram realizadas até hoje e as que ainda continuam, bem como com a percepção que os professores já estão tendo sobre a importância das reflexões sobre identidades sociais em sala de aula. É, no entanto, ainda notória a falta de preparação desses professores desde o seu pré-serviço, com reflexões sobre os documentos oficiais e no que eles podem ser úteis, desmistificando essa maneira que os professores apresentam de os ver como temas ininteligíveis.

“A gente utiliza a parte teórica mas o que a gente tem conhecimento, o que a gente lembra a partir dessas leituras, nesse momento, mas não que eu tenho esses materiais oficiais do meu lado na hora de eu

planejar e estar preparando as minhas aulas, até porque a gente vai procurar por uma coisa mais lúdica, uma coisa que envolva mais os alunos, então eu não tenho acesso a toda essa oficialidade assim do meu lado” (Profa. Fernanda, Escola Azul, entrevista 7/4/2010).

Dessa forma, as professoras não entendem os documentos oficiais como aliados, mas como dificuldade, não sendo capazes de associar essas reflexões com a prática pedagógica, assim não inserindo assuntos como raça/etnia e gênero a não ser de forma folclórica e uma ou outra vez por ano, como aponta a aluna Rosa:

“[...] uma vez no ano que eles fizeram um dia só pra falar sobre isso. Mas é aquela coisa, sabe, totalmente batida. Eles mandaram a gente fazer só um trabalho de colagem, ficou nisso, ninguém falou nada e os trabalhos não foram colados. Sem falar na dificuldade de encontrar pessoas negras nas revistas” .(aluna Rosa, Escola Amarela, 14/6/2010).

Em linhas gerais os/as alunos/as não se sentem representados no material didático de Língua Inglesa que utilizam. Eles/as acreditam que a realidade é distante da deles/as em relação às identidades sociais de classe social, gênero. Em relação à raça/etnia, os/as alunos/as pardos e negros/as acreditam que seus grupos não aparecem, ou não aparecem com frequência nos materiais que utilizam.

Fica evidente que, muitas vezes, os/as alunos/as que participaram desta pesquisa percebem que seria melhor um trabalho mais voltado à raça/etnia em sala de aula, bem como muitas vezes não conseguem compreender que as brincadeiras e os xingamentos proferidos em sala de aula e fora dela fazem parte de uma educação que veio, via de regra, do próprio núcleo familiar, entre outros contextos, e, como essas questões são geralmente naturalizadas, torna-se difícil a sua visualização nos contextos em que ocorrem.

A questão do gênero em sala de aula não é percebida pelos alunos entrevistados, da mesma maneira como a questão sobre raça/etnia, pois a supremacia masculina está também naturalizada em seus imaginários do que é ser homem e ser mulher, tanto no contexto escolar como em outros contextos. E, por meio do discurso de igualdade de homens e mulheres na sociedade, a questão tende a se naturalizar ainda mais e se tornar quase imperceptível diante dos alunos.

Um ponto percebido nas entrevistas foi a falta de material que verse sobre o tema raça/etnia nas escolas. Segundo as professoras, essa é uma dificuldade que torna mais difícil o trabalho com as diferenças em sala de aula.

“A escola não possui muitos materiais que versem sobre o tema de raça e etnia, mas eu compilo o que deixo disponível na biblioteca para que os professores possam ocupar, se necessário.” (Bibliotecária da Escola Amarela, 18/6/010).

É fato também que muito depende do próprio professor. Com a Lei Federal nº 10.639/2003, os estudos sobre as diferenças começaram a ser mais divulgados, tanto por meio de artigos de pesquisa sobre o tema, como por livros que falam sobre esse assunto. Um exemplo é o livro “Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei Federal 10639/03 de 2005”, que objetiva enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais brasileiros. Trata-se de obra organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esse livro é um documento que auxilia no entendimento do processo de discriminação racial, desmistificando a visão eurocêntrica aqui instituída, visto que: “Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola” (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

É importante que se reflita criticamente sobre a diversidade brasileira, para que, ao se construir ou se propagar conceitos, onde quer que seja (na escola, na família, no trabalho, entre outros), se tenha a consciência de fazê-lo de modo a não inferiorizar, nem estereotipar nenhuma classe, raça, etnia ou gênero. Segundo Souza (2005, p. 107), é necessária a reflexão contínua sobre essas questões, para que seja possível mudar os conceitos pejorativos naturalizados para o termo “negro” e isso será possível com a continuidade de pesquisas, de militantes da questão racial, devolvendo a autoestima e a cidadania ao povo negro do Brasil. Creio que esta reflexão também se estende às questões de gênero, que também precisam ser desnaturalizadas.

Isso deve se dar de modo mais efetivo em nosso caso enquanto professores, uma vez que lidamos com preparação de seres humanos para encarar o convívio social e profissional como eles realmente são: plurais, fazendo dessa relação indivíduo x meio um espaço harmonioso, livre de estigmas pregados há séculos. Nessa perspectiva está Cavalleiro (2005, p. 11), a qual assevera que “[...], como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejarmos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história”.

Um processo de formação cidadã que é norteador pelo viés crítico, no que tange à

construção da identidade social dos alunos valorizando as diversidades, parte do princípio de que “[...] o *meu* mundo, o *meu* eu, a *minha* cultura, são traduzidos também através do outro, de *seu* mundo e de *sua* cultura, do processo de decifração do outro, do diferente” (GOMES, 2005, p. 42). A partir do momento em que não somos capazes de refletir sobre as situações de racismo, estamos contribuindo para que o mesmo continue sendo disseminado (GOMES, 2005, p. 49).

E a melhor (podemos dizer em termos sociais) “recompensa” em se trabalhar reflexivamente com os alunos é o fato de que eles podem ir da passividade à reflexão, do silêncio ao empoderamento, o que os ajudará a se posicionar melhor em qualquer contexto social. Segundo Norton (2004, p. 11), “[...] o empoderamento na sala de aula acontece através de um processo de troca de informações, negociação e revertendo a posição assimétrica tradicional de prática pedagógica, bem como este processo pode ocorrer fora da sala de aula, em outros contextos” e “[...] são as ações e interações observáveis que realizam o trabalho de produzir, reproduzir e resistir à organização de poder na sociedade e nos discursos sociais sobre gênero, idade, raça, etc.” (EKERT, MCCONNEL-GINET, 2010, p. 105). Para que seja possível empoderar os alunos é importante um ensino reflexivo baseado na abordagem crítica como norteadora, pois a aplicação do LC em sala de aula pode fazer com que os sujeitos sejam capazes de refletir e formar suas próprias opiniões sobre discursos existentes em sala. Segundo Ferreira (2006, p. 35), “[...] o ensino crítico relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”.

Cavalleiro (2005, p. 98) pontua que “o trabalho na escola está permeado pelas relações sociais e raciais”, trabalho no qual os profissionais da educação apresentam o seguinte pensamento: A existência do racismo negada, não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para as pessoas negras nem para as pessoas brancas, não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar:

Se as condições de pobreza e de riqueza fossem os determinantes últimos das diferenças no desempenho escolar, ao levarmos em consideração os cortes de renda, tenderíamos a ter taxas líquidas de escolarização bastante parecidas entre brancos e negros, tanto nos segmentos mais pobres quanto nos mais ricos da distribuição de renda. As diferenças de oportunidades associadas à renda das famílias implicariam, por um lado, ricos mais escolarizados que pobres e, por outro lado, diferenças de raça e de gênero pouco significativas no

interior de cada segmento de renda. Essa relativa padronização não ocorre e as diferenças são relevantes no interior desses segmentos (HENRIQUES, 2002, p. 64-65).

O fato de abordar apenas as identidades sociais de raça/etnia e de gênero, sendo que convivemos com múltiplas identidades (MOITA LOPES, 2002, p. 202), não significa que desconsidero a de classe, nem nenhuma outra. Este trabalho pretendeu, todavia, uma modesta reflexão sobre as identidades sociais de raça/etnia e de gênero na sala de aula de Língua Inglesa, identidades nas quais tentei me deter. Espero que essas reflexões iniciais possam suscitar questionamentos sobre questões de identidades sociais, para que sejam percebidas e trabalhadas em sala de aula, diminuindo e combatendo as desigualdades sociais a partir do contexto escolar, ou seja “[...] ver o outro diferente ‘um igual em humanidade’” (MOITA LOPES, 2002, p. 2002).

Como sugestões para pesquisas futuras posso propor reflexões sobre letramento, sobre letramento crítico e sobre formação de professores nas questões de raça/etnia e de gênero em outras disciplinas. Apesar de ter limitado esta pesquisa na área de Língua Inglesa, acredito que um letramento reflexivo é importante para todas as disciplinas do currículo. Pereira (2007, p. 138), em sua dissertação de mestrado, que versou sobre a trajetória de letramento de professores de Língua Portuguesa, chegou a conclusões semelhantes, pois, como já colocado desde o Capítulo I, esse trabalho crítico pode contribuir para a formação das identidades sociais dos alunos e auxiliar em sua transformação em cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir e de interagir em qualquer contexto social, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.

_____. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51) – set./dez. 2006.

_____. Educação para a democracia, direitos humanos e gênero: considerações sobre um diálogo possível e desejável. In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis – SC. **Anais do II Seminário Internacional Educação, Gênero e Movimentos Sociais**, 2003.

_____. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: Reunião Anual da ANPEd, Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003.

_____. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v. 16, n. 19, jul./dez. 2006.

AZEVEDO, Aline da Silva. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira**. Programa interdisciplinar - Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

BELLIN, Greicy. Estereótipos de gênero no livro didático de Língua Estrangeira. **Revista X**, vol. 2, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUSNARDO, Joane; BRAGA, Denise Bertoli. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Revista Ilha do Deserto**. Florianópolis. n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/8151/7507>>. Acesso em: 28 out. 2009.

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.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. SEED- PR, 2008.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov. 1995.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

BLOCK, David. *Second language identities*. Continuum, 2007. 230 p.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, vol. 1, 2007.

CARVALHO, Francione Oliveira. **As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor**: um estudo sobre a prática e a formação de professores de História, Arte e Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

CASTILHO, Maria Roseli. A reflexão e o seu significado na formação de professores de línguas. In: CASTILHO, Maria Roseli et alii. **Formação de professores de línguas**: investigações e intervenções. Organização de Aparecida de Jesus Ferreira. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

COMBER, Barbara; KALMER, Barbara. *Critical literacies: politicising the language classroom*. Barbara Comber, Language and Literacy Research Centre, University of South Australia, Underdale .Barbara Kamler, Deakin Centre for Education and Change, Deakin University, Geelong. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de outubro de 1996.

Critical Literacy. About English. 2007. Disponível em: <<http://www.fep.education.tas.gov.au/English/critlit.htm>>. Acesso em: 27 out. 2009.

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.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica e letramento crítico**: idealizações ou (im)possibilidades. Dissertação de Mestrado. Orientador: Simone Reis. Londrina, 2008.

CENPAH. Pastoral Afro. Disponível em: <<http://cenpah.blogspot.com/2010/01/populacao-negra-no-brasil-ja-e-503.html>. 13.01.2010>. Acesso em: 18 nov. 2010.

COIMBRA, Alda Maria. **Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social da mulher**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Discursos de identidades: **discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e identidade: (re)construção das identidades de

gênero. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. **Comunidades de práticas:** lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: LAKOFF, Robin et alii. **Linguagem, gênero, sexualidade:** clássicos traduzidos. Organização e tradução de Ana Cristina Ostermann, Beatriz Fontana. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília, DF: Editora Universal de Brasília, 2001.

FELIPE, Cláudia Natividade. **Masculinidade(s) em foco:** construções discursivas sobre identidade de gênero social. Dissertação de Mestrado. UFMG. 2006.

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.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores de línguas:** investigações e intervenções. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Histórias de professores de línguas e experiências com racismo:** uma reflexão para a formação de professores. *Espéculo Revista de Estudios*. Universidad Complutense de Madrid. n.42, julio-octubre, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Cultural Plurality in the FL nacional curriculum parameters: a study of race/ethnicity*. APLISC Newsletter 1º/2º semestre, volume 14, issues 1-2. p. 2-6. 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?*. **Linguagem e Ensino**, jan./jun. 2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. ed. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: Juarez DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996. p. 25-35.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, 2003.

GOMES, Nilma Lino. 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.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. "*Cultural identity and diaspora*". In: RUTHERFOR, J. (Org.). **Identity**. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

HAWKINS, M. & NORTON, B. Critical Language teacher education. In: A. Burns & J. Richards (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

JORDÃO, Clarissa M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop** 12/2007. USP. p. 21-46

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês: letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. **Revista Línguas e Letras**. 2007.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Fiorentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador. Centro de Estudos Afro-Orientais: Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JUNG, Neiva Maria. A relação entre identidades de gênero, identidade étnico-linguística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngue no Brasil. **Actas Proceedings II simpósio Internacional de Bilingüismo**. 2002.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese de doutorado. UFRGS, 2003.

KALE, Joan; LUKE, Allan. *Learning through difference: cultural practises in early childhood language socialisation*. In: GREGORY, Eve. **One child, many worlds: early learning in multicultural communities**. London: Fulton Publishers, 1997.

KELLY, A.V. **O currículo, teoria e prática**. São Paulo: Harba, 1981. p. 3-8.

LANKSHEAR, Colin; MCLAREN, Peter. *Critical literacy: politics, praxis and postmodern*. New York State, University of New York Press.1993.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: LAKOFF, Robin et alii. **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. Organização e tradução de Ana Cristina Ostermann, Beatriz Fontana. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v. 19, n. 2 (56). maio/ago. 2008.

MATA, Anderson Nunes da. **O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília - UNB, 2006.

MATTA, Aracelle Palma Fávaro. **O Letramento Crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-UEL, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **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.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, em 5 nov. 2003.

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.

NORTON PEIRCE, B. The theory of methodology in qualitative research. *TESOL Quarteli*, 29(3), 569-576. 1995.

NORTON, B. & PAVLENKO, A. *Gender and English language learners challenges and possibilities*. In: NORTON, B. & PAVLENKO, A. (Eds.). **Gender and English language learners (pp. 1-12)**. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2004.

NORTON, Bonny. *Critical literacy and international development*. In: **Critical literacy: theories and practises**. Editores: Lynn Mario T. Menezes de Souza e Vanessa Andreotti. Vol. 1:1, julho, 2007.

_____. **Identity and Language learnig: gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça, reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto, 2008.

OLIVEIRA, Elânia de. Práticas de leitura em aulas de português e o tratamento das questões raciais e de gênero. 17 COLE. **Congresso de Leitura do Brasil**. 20 a 24 de julho, UNICAMP - Campinas, SP. 2009.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem, gênero, sexualidade: uma introdução. In: LAKOFF, Robin et alii. **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. Organização e tradução de Ana Cristina Ostermann, Beatriz Fontana. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 1990: em defesa de uma abordagem crítica. In: CAVALCANTI, Marilda C., SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Primeira reimpressão em 2004).

PEREIRA, Sílvia Letícia. **Ensino de leitura na escola e trajetória de letramento de professores de língua portuguesa**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Cascavel, PR. Unioeste, 2007.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trab. Ling.Aplic.**, Campinas, 48 (1): 53-69, jan./jun. 2009

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Rosani Clair da Cruz. Leitura imagética, relações étnico-raciais e formação de professores de línguas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Formação de professores de línguas**. Investigação e intervenções. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

REIS, Simone. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: AMORIM BARBIERI, Adja Balbino de; ANDRADE, Otávio Góes de; REIS, Simone (Org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras**. Londrina, PR: UEL, 2008. 234 p.: il.

ROSSATO, Cesar & GESSER, Verônica. A experiência da branquidade diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: Eliane Cavalleiro (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-37.

ROSEMBERG, BAZILI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: Edufba/Ceao, 1995.

_____. A representação social do negro no livro didático: o que mudou. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002, CAXAMBU. 2002. v. 1. p. 1-123.

SILVA, Antonio Ozai da. Pedagogia libertária e pedagogia crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42pccritica.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

SILVA, E. M. Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características. **Revista Plurais** (Anápolis), Anápolis - GO, v. 1, n. 1, p. 257-266, 2004.

SILVA, Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático** / Ana Celia da Silva. _ Salvador: EDUFBA, 2001. primeira edição, 2. tiragem, 2003.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. TESE (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Veralice Aparecida Moreira dos. **Constituição identitária do ser professor em um contexto étnico-racial**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, PR. Unioeste, 2007.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. **Uma introdução ao letramento crítico**. Brasília, DF: Oficina de Letramento Crítico, 2006.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais**. p. 23-45, São Paulo, 1997. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0712p.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. 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.

SHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**, (ed) história da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade, p. 175-243, 1998.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTES, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo do letramento crítico. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 24, n. 2. jul./dez. 2006.

TEIS, Denise Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. BOOC -- Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação. Issn: 1646-3137. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/anopub.php?anopub=2006>.

Acesso em: 2 fev. 2010.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua**, n. 16. UEM. 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade & diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PORTAL Dia-a-Dia Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/escola/index.php?PHPSESSID=20091215_17081889>. Acesso em: 13 dez. 2009.

PORTAL INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_05.htm>. Acesso em: 19 abr. 2010.

ANEXO 1

Cascavel, ____ de _____ de _____.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

Pesquisadora: Susana Aparecida Ferreira.

Este formulário tem o objetivo de obter os dados de identificação dos entrevistados, para classificação para posterior entrevista.

Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

PROFESSOR**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? (Utilizo a nomenclatura do IBGE)

- () preto () branco () amarelo () indígena () pardo.

3. Quanto ao gênero, você se classifica como:

- () masculino () feminino.

4. Há quanto tempo atua nesta escola no ensino de Língua Inglesa?

- () de 0 a 2 anos () de 11 a 20 anos
 () de 3 a 5 anos () mais de 21 anos.
 () de 6 a 10 anos

5. Há quanto tempo atua como docente?

- () de 0 a 2 anos () de 11 a 20 anos
 () de 3 a 5 anos () mais de 21 anos.
 () de 6 a 10 anos

6. Sobre sua formação profissional,

- () possui graduação () possui doutorado
 () possui especialização () cursos de formação continuada.
 () possui mestrado

7. Sobre a(s) instituição(ões) em que você estudou/estuda (graduação e especializações):

- Estudou sempre em instituição pública
- Estudou sempre em instituição privada
- Estudou um tempo em cada instituição.

8. Você conhece o Projeto Político-Pedagógica de sua escola?

- sim
- não.

ANEXO 2 – Entrevista com os professores de Língua Inglesa

Cascavel, ____ de _____ de _____.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Pesquisadora: Susana Aparecida Ferreira.

O objetivo desta entrevista é verificar como o professor de Língua Inglesa trabalha as questões de identidade, raça/etnia e gênero.

Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

1. O que significa, para você, ser um(a) professor(a) de Língua Inglesa?

2. Como você se considera como profissional de Língua Inglesa?

3. O que você entende por identidades sociais?

4. O que você entende por letramento crítico?

5. A qual grupo étnico você pertence?

() preto () branco () pardo () amarelo () indígena.

6. Você tem considerado a questão da diversidade étnico/racial em sua sala de aula?

6.1. Se sim: O que você tem abordado?

Quais resultados você percebeu com o trabalho?

Houve diferença no comportamento dos alunos?

6.2. Se não: Por que não trabalhou essas questões?

Você acha que as trabalharia um dia?

7. Você tem considerado a questão de gênero em sua sala de aula?

7.1. Se sim: O que você tem abordado?

Quais resultados você percebeu com o trabalho?

Houve diferença no comportamento dos alunos?

7.2. Se não: Por que não trabalhou essas questões?

Você acha que as trabalharia um dia?

8. Como você tem se informado a respeito dessa temática?

9. Você tem conhecimento do que os PCN e as Diretrizes Curriculares Estaduais trazem a respeito da diversidade cultural e identidade social?

10. Você se utiliza dos documentos oficiais para a preparação de suas aulas?

11. Como você acha que os documentos podem auxiliar na preparação das aulas?

12. Quais materiais de ensino você utiliza nas aulas de Língua Inglesa?

13. Você acha que todos os seus alunos, do ponto de vista raça/etnia, se encontram representados nos materiais de ensino que utiliza?
 - 13.1. Se sim: Como você entende que eles estariam representados?
 - 13.2. Se não: Por que não se encontram representados?

14. Você acha que todos os seus alunos, do ponto de vista de gênero, se encontram representados nos materiais de ensino que utiliza?
 - 14.1. Se sim: Como você entende que eles estariam representados?
 - 14.2. Se não: Por que não se encontram representados?

ANEXO 3

Cascavel, ____ de _____ de _____.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Pesquisadora: Susana Aparecida Ferreira.

O objetivo deste formulário é obter os dados de identificação, para classificação para posterior entrevista.

Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

ALUNOS

1. Qual é seu nome?

2. Qual sua idade?

() de 12 a 14 anos

() de 15 a 17 anos

() de 18 a 20 anos

() de 21 a 23 anos

() acima de 23 anos.

3. A qual grupo étnico você pertence? (Esta pesquisa pauta-se na nomenclatura do IBGE)

() preto () branco () pardo () amarelo () indígena.

4. Quanto ao sexo, como você se classifica:

() masculino

() feminino.

5. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

() de 0 a 2 anos

() de 3 a 4 anos

() de 5 a 6 anos

() sempre estudou nesta escola.

6. Sobre a escola em que você estuda ou estudou:

() Estudou sempre em escola pública

() Estudou um tempo em escola privada e agora está na escola pública.

7. Sobre seu bairro:

() Você mora no mesmo bairro onde fica sua escola

() Você mora em um bairro próximo à sua escola

() Você mora em um bairro afastado da sua escola.

ANEXO 4 – Entrevista com os alunos

Cascavel, ____ de _____ de _____.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Pesquisadora: Susana Aparecida Ferreira.

Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

1. Você gosta do material de Inglês que seu professor utiliza?
 sim Por quê?
 não: Por quê?

2. De que você gosta no material?

3. Esse material traz pessoas de todas as raças?

4. Traz meninos e meninas?

5. A qual grupo étnico você pertence? (Esta pesquisa pauta-se na nomenclatura do IBGE)
 preto branco pardo amarelo indígena.

6. Você percebe a representação do vários grupos étnicos no seu material? Ex.: negros, alemães, japoneses, etc.
 sim
 não.

- 6.1 Quais são os grupos étnicos que aparecem no material?
 6.2 Como eles aparecem representados?
 6.3 Há alguma diferença na representação entre os grupos étnicos que aparecem no seu material?
 sim quais?
 não Como os grupos aparecem representados?

7. Você percebe a representação dos gêneros masculino e feminino no seu material?
 sim
 não.

- 7.1 Quais são os gêneros que aparecem no material?
 7.2 Como eles aparecem representados?
 7.3 Há alguma diferença na representação entre os gêneros que aparecem no seu material?
 sim quais?
 não Como os grupos aparecem representados?

8. Você acha que a realidade daquelas pessoas do seu material se parece com a sua?

- () sim
- () não.

Por quê?

9. Nesse material, geralmente as pessoas pertencem a:

- () uma classe econômica parecida com a sua
- () uma classe econômica melhor que a sua
- () uma classe econômica inferior à sua.

10. O seu professor utiliza um material de ensino que torna possível sua identificação?
Ou seja, que você se veja nele?

ANEXO 5 – 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 “**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES
SOCIAIS E MATERIAIS DE ENSINO, FOCO NA RAÇA/ETNIA E NO
GÊNERO: VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS**”, bem como dos meus direitos
garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Civis 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 6 – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,.....,
portador/a do CPF nº e do RG nº
....., Órgão Expedidor....., UF....., professor/a
municipal do ensino fundamental, 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 minha participação no
Projeto de Pesquisa que investiga a temática “**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES
SOCIAIS E MATERIAIS DE ENSINO, FOCO NA RAÇA/ETNIA E NO
GÊNERO: VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS**”, bem como dos meus direitos
garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Civis 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.

Professora

ANEXO 7 – DECLARAÇÃO DE USO DO MATERIAL COLETADO

Declaramos, para os devidos fins e a quem interessar possa, que o material por mim coletado com a pesquisa intitulada “**PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS E MATERIAIS DE ENSINO, FOCO NA RAÇA/ETNIA E NO GÊNERO: VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS**”, realizada pela pesquisadora subscrita, será utilizado para fins científicos e comunitários, além de objetivar a divulgação e a comprovação dos resultados de tal investigação. Declaramos, ainda, que os resultados serão anexados ao trabalho e ficarão disponíveis para que o público em geral possa ter acesso ao *corpus* e, assim, garantir coerência e veracidade das análises a serem feitas.

Por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Cascavel, ____ de _____ de 2010.

Susana Aparecida Ferreira

ANEXO 8**CARTA CONVITE**

Eu, SUSANA APARECIDA FERREIRA, RG 7.143.576-8, CPF 028148859-28, residente na cidade de Cascavel, na Rua Regente Feijó, nº 1044, Bairro Parque São Paulo, aluna do Mestrado em Letras da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) - *Campus* Cascavel, CONVIDO Vossa Senhoria para participar da pesquisa intitulada: **PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS E MATERIAIS DE ENSINO, FOCO NA RAÇA/ETNIA E NO GÊNERO: VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS**. Comprometo-me a cumprir os termos da Resolução nº 196/1996, do Ministério da Saúde, que definem os termos que permeiam a ética na pesquisa com seres humanos, assegurando-lhes a idoneidade da pesquisa e o sigilo garantido.

Cascavel, ____ de _____ de 2010.

Profa. Susana Aparecida Ferreira

Estou de acordo.

.....
Professor/a participante da pesquisa

Data: _____