

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO.

LILIAN PAULA DAMBRÓS

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE
CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO
APROVADOS PELOS PNLDs 2012 e 2015.**

PONTA GROSSA – PR.

2016

LILIAN PAULA DAMBRÓS

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE
CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO
APROVADOS PELOS PNLDs 2012 e 2015.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre em Linguagem, junto ao programa de Pós graduação Stricto Sensu Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade , área de concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.
Linha de pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA – PR

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

D156 Dambrós, Lilian Paula
Construção das identidades sociais de
raça com intersecção de classe nos livros
didáticos de inglês do ensino médio
aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015/ Lilian
Paula Dambrós. Ponta Grossa, 2016.
164f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

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

1.Livro didático. 2.Identidades sociais
de raça e classe. 3.Língua inglesa.
4.Letramento. 5.Multiletramentos.
I.Ferreira, Aparecida de Jesus. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III. T.

CDD: 401

LILIAN PAULA DAMBRÓS

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE
CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO
APROVADOS PELOS PNLDs 2012 e 2015.**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 21 de março de 2016

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira - Orientadora
Doutora em Educação de Professores
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Paraná

Dedico este meu trabalho a Deus, que me dá força a cada dia, ao meu esposo, que está sempre ao meu lado me encorajando e apoiando, com muita paciência e compreensão e a meus pais, que tanto se orgulham de ter filhos estudiosos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por eu estar realizando todos os sonhos. E agradeço à Professora Aparecida de Jesus Ferreira por ter aceitado orientar meu trabalho. Também agradeço a todos os membros de minha família – esposo, pais, sogros, irmãos, sobrinhos e cunhadas – pela atitude compreensiva em relação à minha ausência em festas e finais de semana de união e confraternização.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos GEPLIS: Raimunda Santos Moreira de Oliveira, Susana Aparecida Ferreira, Linite Adma de Oliveira, Michele Padilha Santa Clara, Rosana Aparecida Ribeiro de Sene e Jéssica Araújo pelas importantes sugestões dadas a este trabalho. Bem como, um agradecimento especial aos membros pareceristas Ione da Silva Jovino, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Cloris Porto Torquato e Mariana R. Mastrella de Andrade pelas sugestões dadas no momento da qualificação.

Quero fazer um agradecimento especial a duas amigas, Liliane Galvão, que colaborou com a leitura prévia de meu texto e com muito carinho a diretora da escola em que trabalho Silmara Moura Jorge, que muito contribuiu com meu estudo, reorganizando meus horários de trabalho sempre que necessário nesses dois anos e me liberando para participar de eventos e das disciplinas.

RESUMO

A presente pesquisa pretendeu entender como os livros didáticos auxiliam na construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe. Tendo como objetivo analisar quatro coleções do PNLD, ano de 2012 do Ensino Médio, mais três coleções do PNLD, ano de 2015, também do Ensino Médio, com o intuito de entender como as identidades sociais de raça, com intersecção de classe, são representadas nesses livros didáticos por meio dos discursos e dos multiletramentos. Ao analisar os livros didáticos busquei responder às seguintes questões: como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe? Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos? Os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizarem os recursos de multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03? Os aportes teóricos, que serviram de fundamentação teórico-metodológica para esta pesquisa, estão respaldados em uma revisão de literatura dos estudos que vêm sendo realizados com os livros didáticos, a exemplo de Ferreira (2012) e Barros (2013); a respeito dos letramentos e multiletramentos trago para a discussão Kleiman (1995 e 2005), Kalantzis e Cope (2008) e Street (2014). Para discutir a representação e identidade valho-me de Hall (2000), Bauman (2005) e Block (2006). A presente pesquisa, também pretende refletir acerca das políticas linguísticas e educacionais, tais como PCN-LE (BRASIL, 1998), OCEM-LE (2006), DCE-LE (PARANÁ, 2008), o que diz o PNLD (BRASIL, 2012) e a Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2004). Quanto à metodologia, foi de análise documental das políticas linguística e educacionais e dos discursos escritos e imagens produzidas nos livros didáticos de língua inglesa, de acordo com Moita Lopes (1996), Ferreira (2014), Herbele (2004), Wodak (2004) e Rojo (2009, 2012), levando em consideração a questão dos multiletramentos. Também utilizei a análise crítica do discurso, de acordo com Van Dijk (2012). Após minha análise, cheguei as seguintes considerações finais: é necessário que a formação para professores seja contínua, melhorando, assim, seu conhecimento a respeito do preconceito racial existente nos LD, das ideologias dominantes trazidas por meio dos multiletramentos desses e percebam o quanto os LD influenciam na construção das identidades dos alunos. Os professores também precisam incentivar seus alunos para um olhar crítico sobre as diversidades, mesmo elas não sendo bem representadas pelos LD que analisei, pois esses estão repletos de preconceito e ideologias que exclui o negro e o pobre, entre elas a sub representação dos personagens, a representação menos complexas dos personagens, por meio de estereótipos, com espaços delimitados e de maneira subalterna. Espero, com este trabalho, que mais professores do Ensino Médio possam perceber os discursos veiculados aos livros didáticos e passem a refletir criticamente sobre as políticas do livro didático, assim como as editoras e os autores de tais livros.

Palavras-chave: Livro didático. Identidades sociais de raça e classe. Língua inglesa. Letramento. Multiletramentos.

ABSTRACT

This research intend to understand how the textbooks help to construction of social identities of race with class intersection. It has how goals analyzing four PNLD's collections, of the year 2012 of high school and three PNLD's collections, 2015, also high school, in order to understand how social identities of race, class-intersection, are represented these textbooks through speeches and multiliteracies. By analyzing the textbooks sought to answer the following questions: how the textbooks of English, suggested by PNLDs (2012 and 2015), build social identities of race and class? As the black racial identity and white racial identity are represented through literacies and multiliteracies resources of textbooks? The textbooks of English high school suggested by PNLDs 2012 and 2015, use the multiliteracies resources, enable reflections mentioned in Law 10,639 / 03? The theoretical contributions, which were the theoretical and methodological basis for this research, are supported in a literature review of studies that have been conducted with textbooks, like Ferreira (2012) and Barros (2013); about the literacies and multiliteracies bring to the discussion Kleiman (1995 and 2005), Kalantzis and Cope (2008) and Street (2014). To discuss the representation and I make use of identity Hall (2000), Bauman (2005) and Block (2006). This research also aims to reflect on the linguistic and educational policies such as PCN-LE (BRAZIL, 1998), OCEM-LE (2006), DCE-LE (PARANÁ, 2008), which tells the PNLD (BRAZIL, 2012) and the Federal Law 10.639 / 03 (BRAZIL, 2004). As for the methodology, was documentary analysis of linguistic and educational policies and written speeches and images produced in the English language textbooks, according to Moita Lopes (1996), Ferreira (2014), Herbele (2004), Wodak (2004) and Rojo (2009, 2012), taking into account the issue of multiliteracies. Also used the critical discourse analysis, according to Van Dijk (2012). After my analysis, I got the following final remarks: it is necessary that the teacher's training be continuous, thus improving their knowledge about the existing racial prejudice in textbooks, the dominant ideologies brought through multiliteracies these and realize how much the textbooks influence the construction of identities of students. Teachers also need to encourage their students to a critical look at the differences, even if they are not being well represented by textbooks have analyzed because these are full of prejudice and ideologies that exclude black and poor, including the under representation of the characters, the representation of the less complex characters by means of stereotypes with defined spaces and subordinate manner. I hope, with this work, more high school teachers to understand the speeches conveyed to textbooks and start to reflect critically on the policies of the textbook as well as publishers and authors of such books.

Keywords: Book. Social identities of race and class-intersection. English language. Literacies. Multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 4.2.1	What's on TV?	89
Figura 4.2.2	New York Street Kids Offered Choice.....	92
Figura 4.2.3	Bono: Global Rock Star and Humanitarian.....	94
Figura 4.2.4	Talkactive: Sharing	97
Figura 4.2.5	Write what is going to happen	99
Figura 4.2.6	Activity- Read the prompts and write complete sentences.....	102
Figura 4.2.7	Did you know that all portuguese equivalentes come from african languages?".....	104
Figura 4.3.1	Listening.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Banco de dados da CAPES e BDTD: Identidades Sociais de Raça e Classe em Livros Didáticos em estudos da linguagem.....	54
QUADRO 2	Coleções de Livros Didáticos para análise.....	68
QUADRO 3	Geração dos temas.....	69
QUADRO 4	Profissões e Atividades / Coleção: On Stage- PNLD 2012.....	125
QUADRO 5	Profissões e Atividades / Coleção: Take Over - PNLD 2012.....	128
QUADRO 6	Profissões e Atividades / Coleção: Freeway - PNLD 2012.....	132
QUADRO 7	Profissões e Atividades / Coleção: Up Grade - PNLD 2012.	135
QUADRO 8	Profissões e Atividades / Coleção: Alive High- PNLD 2015.	138
QUADRO 9	Profissões e Atividades / Coleção: High up - PNLD 2015.....	142
QUADRO10	Profissões e Atividades / Coleção: Take Over - PNLD 2015.....	145

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCEs – LE	Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
OCEMs – LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCNs – LE	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD – LE	Programa Nacional do Livro Didático - Língua Estrangeira

SUMÁRIO		
INTRODUÇÃO.....		13
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS: O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....		22
1.1	NOMENCLATURAS DE IDENTIDADE RACIAL.....	23
1.1.1	Raça.....	23
1.1.2	Classe Social.....	24
1.1.3	Preconceito Racial, discriminação, racismo e estereótipo.....	25
1.1.4	Ideologia e ideologia no Livro Didático.....	28
1.2	DOCUMENTOS OFICIAIS E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES DE RAÇA E ETNIA E LIVRO DIDÁTICO.....	30
1.2.1	PNLD (2012 e 2015)	31
1.2.2	Políticas linguísticas de língua inglesa: PCNs- LE OCEMs- LE e DCEs.....	32
1.2.3	Lei nº 10.639/03.....	36
1.2.4	Reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais, linguísticas e livros didáticos de língua inglesa e identidades sociais de raça e classe social.....	37
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA.....		40
2.1	IDENTIDADES E IDENTIDADE NEGRA.....	40
2.2	IDENTIDADES, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	43
2.3	IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS.....	48
2.4	PESQUISAS RECENTES SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS.....	53

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	59
OBJETIVOS.....	59
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	59
3.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	61
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
3.2.1 Pesquisa qualitativa, interpretativa e documental.....	61
3.2.2 Pesquisa qualitativa e quantitativa	63
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	64
3.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS MULTILETRAMENTOS..	65
3.5 ANÁLISE DE IMAGENS	67
3.6 CORPUS DA PESQUISA.....	68
3.7 ÉTICA EM PESQUISA.....	70
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
4.1 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E CLASSE POR MEIO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA SUGERIDOS PELOS PLNDS 2012 E 2015.....	72
4.1.1 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade de lazer.....	73
4.1.2 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade esportiva.....	76
4.1.3 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade profissional.....	79
4.1.4 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo no âmbito familiar.....	82
4.1.5 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade intelectualizada.....	84

4.2	A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGRA E DA IDENTIDADE RACIAL BRANCA ATRAVÉS DOS LETRAMENTOS E RECURSOS DOS MULTILETRAMENTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS SUGERIDOS PELOS PNLD's 2012 E 2015.....	88
4.2.1	Letramentos e multiletramentos colaborando para uma imagem desfavorável do Negro.....	88
4.2.2	O negro visto enquanto carente social.....	92
4.2.3	O enaltecimento da raça branca em detrimento da raça negra.....	94
4.2.4	Identidade racial negra e identidade racial branca: letramentos e multiletramentos.....	96
4.2.5	O estereótipo e a caricatura do negro: isso também é preconceito	99
4.2.6	A representação da cultura negra	101
4.3	DISCUSSÃO A RESPEITO DA LEI 10.639/2003: A MANEIRA COMO OS LD ANALISADOS TEM COLABORADO PARA O ENSINO DE INGLÊS EM RELAÇÃO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL.....	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
	APÊNDICES.....	125
	ANEXOS.....	150

INTRODUÇÃO

Formulação do problema

Pode-se afirmar que o processo de letramento inicia desde o momento em que nascemos, pois os múltiplos letramentos estão à nossa volta o tempo todo. De acordo com Street (2014, p. 147), os multiletramentos permitem que vejamos o mundo ao nosso redor de forma mais real, desvelando os preconceitos, a ideologia existente em todos os discursos, enfim, interpretando o que ocorre ao nosso redor, com possibilidade de criticá-lo e buscar uma mudança. Também Kalantzis e Cope (2008, p. 197) afirmam que os multiletramentos nos ajudam a buscar mudança social, estando envolvidas nesse processo noções de cidadania, identidade e de ser humano enquanto sujeito ativo no contexto em que está inserido. De acordo com Kleiman (2005, p. 23), essas práticas de letramentos e multiletramentos envolvem os participantes em um interesse em comum e assim vai-se construindo o conhecimento junto, unindo as habilidades e competências de cada um. Desta forma, se consideramos que os múltiplos letramentos estão à nossa volta o tempo todo e que, portanto, “[...] nosso dia a dia é repleto de eventos de letramentos” (ROJO, 2009, p.43), então há múltiplos locais onde ensinamos e aprendemos, dentre eles a família, o trabalho, a mídia e a escola (ROJO, 2009, p. 98). Sendo assim, compreendo que ser letrado vai muito além de saber ler e escrever, tomando por base Street (2014), Kleiman (2005), Kalantzis e Cope (2008) e Rojo (2009), consigo compreender que ser letrado é ler as entrelinhas, interpretar o mundo ao nosso redor, é conseguir compreender algo por diferentes caminhos, com um olhar crítico em relação ao mundo que nos rodeia, buscando uma mudança do sujeito sobre esse mundo.

Para tanto, a fim de formar alunos letrados, que consigam ler as entrelinhas, interpretar o mundo a sua volta e consequentemente capazes de praticar mudanças no meio em que vive, com atitudes de sujeito ativo, crítico e participativo em seu meio social, é preciso buscar primeiramente a construção de identidades que possibilitem essas ações, que é uma das justificativas da presente pesquisa, pois é importantíssimo que, dentre as várias questões sociais, as questões de raça com intersecção de classe sejam abordadas dentro do processo de ensino-aprendizagem por meio dos multiletramentos do livro didático. Digo de raça com intersecção de classe porque não pretendo fazer uma análise de classe propriamente dita, e sim uma análise de raça, com intersecção das questões de classe. Pois raça e classe estão intimamente ligadas, afinal a ideologia dominante, contida nos LD, busca nos levar a crer que todo negro é pobre e que não há branco favelado, por exemplo. Outra justificativa para este

trabalho reside no fato dos LD analisados para esta pesquisa (sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015) ainda não terem sido explorados em estudos e também porque as pesquisas relacionadas a esse tema deixaram algumas lacunas as quais procuro preencher com essa pesquisa. Sendo duas as principais, uma delas é o fato de não haver pesquisa de análise quantitativa, qualitativa em LD de Inglês sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015 e a outra é que os LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, ainda não foram analisados, pois as pesquisas realizadas até o presente momento (CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) não contemplam buscar como a construção de identidades de raça com intersecção de classe são representadas nos multiletramentos dos LD de inglês do Ensino Médio. Também, grande parte das pesquisas relacionadas com raça e classe, são direcionadas ao Ensino Fundamental e com os livros de português e história.

Vale frisar que tais lacunas merecem ser preenchidas tendo em vista que, de acordo com Bittencourt (2010, p.71), o livro didático “[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos”, tomado muitas vezes como único e não como apoio. Conforme a autora, o perigo reside justamente neste fato, pois se ele é visto como referência, também por pais e pelos próprios alunos, é importante prestar atenção no conteúdo que ele carrega em suas páginas, para que não sejam tomados como verdades absolutas (BITTENCOURT, 2010, p. 71), pois, para a própria Bittencourt (2010, p. 72), “[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Tanto os textos como as ilustrações têm transmitido os valores dos grupos que detém o poder e os preconceitos da sociedade burguesa. De acordo com Watthier (2008, p. 47), “[...] os livros didáticos possuem forte influência na Educação”. Ao trazerem imagens e textos que desvalorizam o pobre e principalmente os negros, acabam impondo suas ideologias de forma que a elite branca permaneça no poder (WATTHIER, 2008, p. 47). Para Bittencourt (2010, p.73), “[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.” Pois desta forma, visaria convencer as minorias de que seu pensamento ideológico está correto. O LD precisa ser utilizado apenas como um suporte, sendo visto e utilizado de forma crítica, desmascarando-se as ideologias de que ele é portador.

Neste sentido, o trabalho em sala de aula requer identificar e discutir sobre as ideologias de que a raça negra é minoria, que são inferiores e que não vivem em grupos, as quais tem sido encontradas nos materiais didáticos que auxiliam o trabalho do professor, pois, conforme Silva (1995, p.26), eles estão repletos de ideologias no que se refere aos temas raça e classe.

Para a mencionada autora, o objetivo dessas ideologias é o de inferiorização do negro, como uma tentativa de internalizar nele e na sociedade a noção de que o negro tem naturalmente menos valor, de que já nasce inferior, e a internalização dessa ideologia pode levá-lo a se autorrejeitar e também fazer com que a sociedade o rejeite. À luz desta situação, é importante que os multiletramentos presentes nos livros didáticos apresentem, explorem e ilustrem essas temáticas, de forma positiva, para o desenvolvimento saudável das identidades do aluno (a) negro (a) (JORGE, 2014, p. 83). Para tanto, seria interessante os livros didáticos levarem em consideração o que prescreve a Lei 10.629/03, que, ao tornar obrigatório o conteúdo programático que contemple a História e a Cultura Afro-Brasileira, acabe por delegar aos materiais didáticos o resgate da imagem do negro (BRASIL, 2003), para que assim as identidades possam aflorar de forma mais natural, sem temor ou rejeição.

Já em 1995, Silva concluía em sua pesquisa que no livro didático predominava a ideologia do branqueamento e para ela esse domínio se dava graças ao fato dos personagens, das ilustrações, geralmente serem brancos e quanto à figura do negro, quando aparecia, estava distorcida, estereotipada ou apresentada como serviçal (SILVA, 1995, p. 31). Aproximadamente 20 anos após sua pesquisa (SILVA, 1995), ainda me deparei com tais ideologias nos livros didáticos que utilizo em sala de aula, afinal, sou professora de ensino fundamental e médio, da rede municipal e estadual e ao me dar conta dessa ausência e de alguns estereótipos, nos LD que eu utilizava na época, fiquei incomodada e senti que precisava de conhecimento mais aprofundado sobre os LD, pois de acordo com Block (2014, p.185) “[...] nossos interesses de pesquisa são moldados diretamente por nossas histórias de vida pessoal e individual e trajetórias”. Foi nesse momento que me dei conta de que precisava da formação continuada e por isso me inscrevi no curso de Equidade na Pós graduação, em 2013, ingressando já na sequência (2014) no programa de mestrado Linguagem, identidade e subjetividade da UEPG. Hoje, além de professora, sou também pesquisadora, e ao iniciar minha pesquisa, com as leituras, consegui compreender que o que eu via nos LD não era somente eu quem via. Também creio que tal tema me atraiu porque pertencço à classe dominada da população e tenho consciência da necessidade de lutar, enquanto cidadãos críticos, por igualdade de direitos, seja em relação à classe ou à raça. Deste modo, em minha análise busquei observar se tais situações, assim como as descritas na pesquisa de Silva em 2015 havia mudado com o passar dos anos e com a implantação de algumas leis do governo federal, como o PNLD e a Lei 10639/2003. E já posso me adiantar, dizendo que as mudanças foram mínimas. Considerando que a função dos multiletramentos presentes nos livros

didáticos seria a de influenciar a construção de identidades sociais de raça e de classe de nossos alunos de maneira positiva, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, em todas as disciplinas, percebe-se que isso é algo que não tem sido feito.

Por isso, meu intuito com essa produção é levar os leitores desta pesquisa a desenvolver o olhar crítico, percebendo as ideologias do preconceito e da discriminação embutidas nos livros didáticos utilizados nas escolas, para assim as desvelar, pois somente desta forma os alunos poderão mudar seu lugar social dentro da sociedade em que estão inseridos, buscando deixar de serem grupos minoritários, sem direito à voz e aprendendo a lutar pela igualdade de seus direitos.

Contexto e justificativa da pesquisa

Por meio de uma busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde estão disponíveis informações das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas em todo o país, verifiquei que as discussões sobre a temática não são nada recentes e têm promovido certas mudanças na apresentação dos livros didáticos, entretanto estas têm ocorrido de forma bastante lenta.

Os autores com pesquisas recentes sobre esse tema são: Ferreira (2012), com seu trabalho “Identidades sociais de raça/etnia em sala de aula de língua inglesa”; Ferreira e Ferreira (2013), com o estudo “Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos”; a pesquisa de Camargo e Ferreira (2014), “Racismo cordial no livro de língua inglesa aprovado pelo PNLD”; sendo que Orlando (2013) publicou “Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de língua portuguesa”; Baladeli (2012), por sua vez, investigou sobre “Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa”; e Barros (2013) desenvolveu o estudo “Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira”. Essas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas consideram que, de acordo com Van Dijk (2012, p. 50), “[...] os livros didáticos são formulados com valores e interesses dos grupos da elite, com ideologias simbólicas que controlam o discurso educacional e que detêm o controle sobre os modos de exercer influência sobre a reprodução ideológica.” Ou seja, a ideologia que controla o discurso da educação está em busca de poder, desejando-o cada vez mais e temendo perdê-lo; por esse motivo, quem elabora os livros didáticos, o faz de forma a continuar manipulando o pensamento e deixando de contribuir para a formação do pensamento crítico do aluno.

Em relação à raça, Faria (2008, p.38) acredita que “[...] o livro didático pretende proporcionar um equilíbrio social, ilusório”, pois apesar de haver uma divisão de classe, segundo Faria (2008, p. 38) e Bourdieu (2004, p. 9), o livro didático não aponta esta divisão de forma clara, ao contrário, mostra para a sociedade como normal o pobre e o negro serem inferiores e excluídos. Bourdieu (2004, p. 9) afirma que o poder simbólico constrói uma realidade, organizando o mundo social para que pareça que todos são iguais, sem divisão de classes e que é certo o modo como a sociedade está sendo representada. De acordo com Faria (2008, p. 40), “[...] no livro didático somente alguns tipos de homem são representados trabalhando: o negro, o imigrante e o homem adulto casado”. Ou seja, o livro didático busca fixar nas mentes quem precisa trabalhar e servir na sociedade.

Ainda de acordo com pesquisas de Jorge (2014), Ferreira (2014) e Mastrela-de-Andrade e Rodrigues (2014), a construção de identidades positivas de raça e classe, por meio dos livros didáticos de língua inglesa em sala de aula, é fundamental para a construção positiva das identidades dos alunos. Entretanto, as pesquisas até agora realizadas deixaram algumas lacunas a serem preenchidas. Vejo, por exemplo, a necessidade de entender sobre os discursos produzidos acerca da formação de identidades de raça e classe nos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015, os quais, ao que se saiba, não tinham sido explorados até o presente momento, o que torna minha pesquisa bastante relevante. Cabe aqui, ressaltar, também, o valor das pesquisas realizadas, desde a primeira em 1987 até as mais recentes, pois é graças a elas, ao movimento negro e a algumas leis e diretrizes federais, que houve certas mudanças nos livros didáticos e que, apesar de lentas, têm sido significativas para a representação de raça com intersecção de classe nos livros didáticos que vêm sendo sugerido pelos últimos PNLDs (2012 e 2015).

Tendo em vista um pouco das pesquisas recentes em relação ao LD, é possível compreender que o meu objeto de estudo, os LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, ainda não foi explorado em estudo algum e as pesquisas que trazem temas relacionados deixam algumas lacunas que pretendo preencher com essa pesquisa e que são: 1- o fato de não haver pesquisa de análise quantitativa, qualitativa em LD de Inglês sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015; 2- os LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, ainda não foram analisados, pois as pesquisas existentes (CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) não contemplam a análise da construção de identidades de raça com intersecção de classe nos multiletramentos dos LD de inglês. Esta pesquisa também se justifica devido ao fato de que, mesmo tendo ocorrido mudanças significativas para tais representações, após tantos anos de discussão em relação a esses temas, tanto de raça quanto de classe, os livros didáticos ainda

continuam produzindo discursos racistas e preconceituosos, alimentando assim a desigualdade e a discriminação. Silva (2006, p. 24), por exemplo, afirma que, apesar de haver grande movimentação no campo da análise e de produção do livro didático, e também do tema racismo frequentemente aparecer na agenda das políticas educacionais – como nos Parâmetros Curriculares Nacionais-1998, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna-2008, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-2012, na Lei 10639/03-2003 e nas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação –, o livro didático continua produzindo e veiculando discursos racistas, apresentando o branco como “[...] representante da espécie” (SILVA, 2006, p. 24). Quanto à questão de identidades sociais de classe, ela é camuflada nos livros didáticos, segundo Faria (2008, p.78), eles discriminam o pobre ao valorizar o pensamento burguês, segundo o qual se acredita que o indivíduo “[...] estudando será alguém no futuro”, e busca fazer com que o operário se conforme com a exploração, com o intuito de aumentar a classe operária.

Esta pesquisa sobre identidades sociais de raça com intersecção de classe em livros didáticos de língua inglesa se justifica também dentro da área da linguística aplicada (LA) devido ao interesse desta pelas questões relacionadas à disputa de poder por meio dos discursos e por sua relação com a educação. Para Ferreira (2014, p. 95) os estudos referentes às questões de identidade e raça têm aumentado na área da LA, segundo ela, isso ocorre pelo fato da LA acreditar na importância de problematizar questões como as de classe e raça por meio dos discursos e também às questões ligadas ao ensino de língua estrangeira (LE). Assim como Ferreira (2014, p.95), entendo raça como sendo “[...] socialmente e historicamente construída”, isto é, ela constitui parte do social, construída pelas relações interpessoais e pelos discursos; também considero, assim como a autora, que as questões de raça e classe estão imbricadas e as identidades sociais, de raça e classe são determinadas pelas questões de poder, possibilitando que determinados grupos tenham privilégios sobre outros (FERREIRA 2014, p. 96). Baladeli, assim como Ferreira (2014, p. 96), acredita que o conhecimento é produzido pelas interações sociais (BALADELI, 2014, p. 227), ou seja, a LA se interessa pelo social, por aquilo que é produzido nas relações e interações sociais e é por esse motivo que observo a grande relevância desta pesquisa para a área da linguística aplicada.

Neste contexto, com o intuito de refletir sobre a formação das identidades sociais de raça e classe em livros didáticos trago para esta dissertação os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar os livros didáticos de língua estrangeira moderna, o inglês, indicados pelos PNLDs 2012 e 2015, em relação à representação de identidades sociais de raça e classe, e sua relação com os multiletramentos.

Objetivos específicos

- Entender como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe;

- Verificar como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos;

- Observar se os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizar os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03.

Perguntas de pesquisa

1. Como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe?

2. Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos?

3. Os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizar os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03?

Organização da pesquisa

Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos propostos, essa dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1, trato da questão das nomenclaturas de identidade racial e dos documentos oficiais. Na primeira subseção discuto a definição de raça, de acordo com Cashmore (2000), Gomes (2005) e Hall (2000); em seguida, a definição de classe, de acordo com Gomes (2005) e Bourdieu (2004). Na sequência, abordo o conceito das terminologias de: preconceito racial, discriminação, racismo e estereótipo, à

luz de Cashmore (2000), Gomes (2005), Hall (2000) e Van Dijk (2012); então discuto o conceito de ideologia e ideologia no livro, de acordo com Hall (2000), Van Dijk (2012) e Cashmore (2000). A segunda seção subdivido em quatro subseções, onde abordo cada um dos documentos educacionais e oficiais: PNLD-LE, em separado; na outra subseção discuto os PCNs-LE, OCEMs-LE e DCEs-LE; na terceira subseção trato da Lei 10639/03; e, por fim, trago uma subseção contendo uma reflexão sobre os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais, linguísticas e livros didáticos de língua inglesa em relação a identidades sociais de raça e classe social, considerando discussões de Farias (2012) e Ferreira (2011).

No capítulo 2 discorro sobre as identidades sociais de raça e classe que são construídas por meio dos livros didáticos de língua inglesa. Onde na primeira seção abordo a questão de identidade e identidade negra de acordo com Block (2005), Bauman (2005), Hall (2000) e Gomes (2005); na segunda seção trato sobre identidade, letramentos e multiletramentos, de acordo com Kleiman (1995;2005), Kalantzis e Cope (2008), Street (2014) e Rojo (2009; 2012). Na terceira seção discuto sobre identidade de raça e classe nos livros didáticos e busco suporte em Freitag (1993), Rollemberg (2003), Faria (2008), Van Dijk (2012), Barros (2013), Santos (2013) e Street (2014). Na quarta e última seção deste capítulo apresento pesquisas recentes relativas ao tema de minha investigação, da autoria de Barros (2013), Santos (2013), Smith (2013), Couto (2012) e Ferreira (2011), compiladas em uma tabela.

No capítulo 3 descrevo a metodologia utilizada na realização desta pesquisa. Na primeira seção discorro sobre a linguística aplicada, abarcando os pressupostos teóricos de Moita Lopes (1996), Ferreira (2014) e Baladeli (2014). Na segunda seção, para falar de metodologia de pesquisa, divido-a em duas subseções, onde discuto sobre pesquisa qualitativa, embasada em De Grande (2011), André (1995) e Bortoni e Ricardo (2008); sobre análise interpretativa, com base em Bortoni e Ricardo (2008), e análise documental, que está fundamentada em Lüdtke e André (2012) e para finalizar essa subseção valho-me de Severino (2007), para tratar da pesquisa quantitativa. Na terceira seção discorro sobre o contexto de pesquisa, elencando pontos do PNLD; na quarta seção abordo a análise crítica do discurso, com respaldo em Van Dijk (2012) e Wodak (2004); para efetuar análise dos discursos produzidos nos livros didáticos, busco apoio em Moita Lopes (1996) e Herbele (2004); e para falar de análise de imagens recorro a Joly (2005). Na quinta seção, ao tratar de ética em pesquisa, busco embasamento em e Kramer (2002). Finalmente, na última seção do capítulo 3, faço a descrição do corpus de pesquisa, onde descrevo as coleções do PNLD 2012, que são

“Freeway” (2010), “On Stage” (2012), “Take Over” (2010), “Up grade” (2010), e do PNLD 2015, que são “Alive high” (2013), “High up” (2013) e “Take Over” (2013).

No capítulo 4, exponho a análise e a discussão dos dados, com os temas “A construção das identidades sociais de raça e classe por meio dos livros didáticos de língua inglesa sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015” (4.1), “A representação da identidade racial negra e da identidade racial branca através dos letramentos e recursos dos multiletramentos dos livros didáticos sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015” (4.2).

Nas Considerações Finais respondo às perguntas de pesquisa e aponto sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS: O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Apesar das políticas educacionais e linguísticas estarem buscando amenizar essa condição de preconceito que ronda os livros didáticos, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 129) consideram que expressões de racismo presentes neles são mais que apenas “[...] a ponta de um iceberg”, pois, para os autores, os livros didáticos são uma das formas de sustentação do racismo no Brasil. Assim sendo, Moita Lopes (2003, p. 17) supõe que o livro didático pode ser, então, parte do discurso de construção social de inferioridade e, dessa maneira, pode internalizar no indivíduo negro o sentimento de baixa autoestima e de exclusão do ambiente escolar. Além do mais, “[...] livros didáticos influenciam as mentes dos alunos e tornam possível a difusão das ideologias de grupos ou poderosas organizações da sociedade, o que impede que os alunos desenvolvam um potencial crítico” (VAN DIJK, 2012, p. 21). Os livros didáticos ainda são o principal instrumento de ensino utilizado nas salas de aula até os dias atuais.

Para Bourdieu (2004, p. 11), as relações de comunicação via de regra trazem relações de poder, assim, quem comunica se mantém no poder por meio dos discursos, que são carregados de ideologia, ou seja, carregados do poder simbólico. Em outras palavras, a ideologia de quem detém o poder é que dá subsídio para que o poder simbólico possa existir e os livros didáticos, enquanto um dos variados tipos de discurso, pode ser um dos instrumentos que auxiliam na sustentação do racismo e que podem colaborar na construção de identidades inferiorizadas dos alunos negros e pobres, tornando quem dele se utiliza “presa” fácil para o domínio dos grupos que detêm o poder e dificultando, desta maneira, que os alunos deixem a condição de grupos minoritários.

Desta forma, se faz necessário compreender um pouco do que dizem os documentos oficiais a respeito das relações raciais no contexto da educação. E portanto, neste capítulo trouxe, na primeira subseção a discussão da definição de raça, em seguida a definição de classe, na sequência abordei o conceito das terminologias de: preconceito racial, discriminação, racismo e estereótipo, então tratei do conceito de ideologia e ideologia no livro e, por fim, uma subseção contém uma breve discussão sobre os seguintes documentos oficiais: PNLD-LE, PCN-LE, OCEM-LE e DCE-LE, e finalmente fiz uma reflexão sobre os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas em relação aos livros didáticos de língua inglesa.

1.1 Nomenclaturas de identidade racial

Para discutir com clareza as questões de construção de identidade racial e de classe que estou buscando levantar nesta pesquisa, trago algumas definições das nomenclaturas mais usadas nela, bem como os documentos oficiais relacionados à educação e ao ensino de língua estrangeira moderna (inglês), tendo em vista que, de acordo com pesquisadores citados anteriormente, o livro didático veicula racismo, preconceito racial, estereótipo e ainda está carregado de ideologias. Elucidarei tais conceitos embasada em Cashmore (2000), Gomes (2005), Ferreira (2014), Silva (2011), Silva (2006), Van Dijk (2012), Hall (2000 e 2003), Block (2005) e Faria (2008). Aproveito para ressaltar a grande necessidade em conhecer tais nomenclaturas para esta pesquisa, pois a clareza das mesmas é essencial para a compreensão da complexidade do tema.

1.1.1 Raça

Atualmente, a palavra raça é o termo que melhor nos faz compreender a verdadeira discriminação e também de que forma o racismo afeta as pessoas negras em nossa sociedade, e isso tudo é devido à sua ligação direta com o significado do termo racismo (GOMES, 2005, p.45). De acordo com Cashmore (2000, p. 455), as sociedades que reconhecem as divisões de raças são racistas, porque os membros das classes que detém o poder acreditam que o tipo físico está relacionado com o intelecto e com o comportamento. Para a autora, “[...] raça e racismo, portanto, andam de mãos dadas” (CASHMORE, 2000, p. 456). Desta forma, a cor e o tipo físico não dizem absolutamente nada a respeito do caráter de um ser humano, como essas ideologias tentam nos fazer acreditar.

Segundo Gomes (2005, p. 47), para os militantes e o movimento negro a definição do termo raça é socialmente construída, pois, assim também é para Hall (2003, p. 52), de acordo com ele raça é uma construída social e história e se dá por meio dos discursos. Desta forma, compreendo que ambos os autores concordam que a melhor definição para o termo raça é que o termo é um conceito construído nos indivíduos dentro de uma mesma sociedade, onde estão envolvidos pela sua cultura, que é produzida pelas relações entre eles mesmos e as classes existentes, sofrendo influência daquela que detém o poder e que não pretende perdê-lo. Sendo assim, o conceito de raça que considero e farei uso neste trabalho, assim como os autores citados anteriormente, é o conceito de raça socialmente construído e, dessa forma, a discussão

se faz necessária para esta pesquisa devido ao fato de que ela é baseada na construção social e histórica das identidades dos sujeitos, por meio dos discursos de raça, assim como de classe.

1.1.2 Classe social

De acordo com Bourdieu (2004, p. 136) classe significa conjunto de pessoas que ocupam posições parecidas, em condições de vida parecidas, com práticas também parecidas e, portanto, são classificadas em um mesmo conjunto. Segundo Faria (2008, p.11), nossa sociedade é dividida em classes e, dessa forma, não há como pensar na educação sem pensar em educação de classes. Para Bourdieu (2004, p. 120), é o poder simbólico que torna oficial as representações de mundo e os agentes constroem uma identidade social com base neste poder simbólico e no princípio de que tudo o que é feito socialmente é por pertencermos a uma mesma classe.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 120), os agentes buscam ignorar a existência da divisão de classe, na tentativa de impor que os ocupantes de posições que detém o poder, que são os maiores interessados na aceitação natural do mundo social, possam permanecer no poder, por isso eles não veem com bons olhos as tentativas de divisão de classe, pois ao negarem-nas estarão afirmando a unidade, seja nacional, ou familiar (Idem, p. 120). Aceitar essa divisão de classe seria, de acordo com Block (2005, p. 27), demonstrar a existência de um poder simbólico, o qual está presente em nossa sociedade e relaciona-se como o nível de educação, renda e comportamento simbólico. De acordo com Bourdieu (2004, p. 2), quem implanta esse poder simbólico são os grupos sociais que detém o poder e tal poder é que determina as “igualdades” de oportunidades e isso vai depender das origens sociais dos estudantes, pois tendo em vista sua origem social, pode haver uma falsa noção de igualdade de oportunidades, a qual influenciará na formação desse aluno.

O poder simbólico determina um modelo de sociedade a ser seguida, que é imposta pela classe que detém o poder. Bourdieu (2004, p. 188) afirma que o poder simbólico só existe porque existe quem se deixa influenciar por ele, quem crê em seu discurso. Para o autor, os sistemas pelos quais são transmitidos o poder simbólico, são a arte, a religião e também a língua (BOURDIEU, 2004, p. 8). Assim, o ensino de língua inglesa, por meio do objeto de estudo deste trabalho, o livro didático, da forma como vem sendo trabalhado em sala de aula, está carregado desse tipo de poder. Bourdieu (2004, p. 24) também afirma que o poder simbólico ocorre nas relações de comunicação, é por meio das comunicações que os locutores e seus grupos estabelecem as relações de força.

Para Van Dijk (2012, p. 138-139) as elites são racistas e são elas que exercem maior influência nos discursos públicos, tais como nos meios de comunicação de massa, na política e na educação. De acordo com Bourdieu (2004, p. 254) o sistema educacional, “possuído” por essa ideologia da elite, tende a aumentar a disputa de classe entre os indivíduos e os grupos, por posições nos diferentes campos sociais, afinal, são as qualificações que dão direito às pessoas de ocupar melhores posições na sociedade. Faria (2008, p. 18) afirma que o pensamento burguês contido no ambiente escola, disseminado nos livros didáticos, referente à classe, é o de que se alguém é pobre é por ser preguiçoso, que se é o patrão, é rico e sabe guardar dinheiro, que os trabalhos mais leves são os melhores, e o trabalho pesado tem que ser desprezado, ela (a escola) também ensina que para ser inteligente é preciso frequentar a escola, que aquele que não frequenta a escola não se torna inteligente (FARIA, 2008, p. 18). Esse pensamento é o mesmo dos meios de comunicação de massa e da política, o qual ajuda a aumentar ainda mais o preconceito, inferiorizando e diminuindo o proletariado, ajudando a manter a divisão social de classes, tendo em vista que muitos, por estarem envolvidos por essa ideologia, não conseguem mudar seu papel social.

Bourdieu (2004, p. 117) afirma que o grupo que detém o poder de uma sociedade, para permanecer no poder, impõe uma visão de divisão comum, como uma visão única de identidade, vendo todas as outras como inexistentes e somente uma como modelo a seguir. E o poder simbólico das palavras, ou do discurso, resulta na oficialização dessa unidade de identidade proposta pelo grupo que detém o poder. É por esse motivo que percebo que a força com que tal ideologia é implantada em nosso dia a dia, disfarçada por meio de vários instrumentos, de forma simbólica, inclusive pelas páginas dos livros didáticos, muitas vezes sem nos darmos conta dessa luta pelo poder e dessa divisão de classes, acabamos por reforçar essa ideologia. Por esse motivo se faz relevante, para a presente pesquisa, compreender o que é classe e como ela se origina, pois muitas vezes há uma imposição da ideologia de uma delas, geralmente aquela que detém o poder, e enquanto professores não nos damos conta de sua existência. Por isso, para esta pesquisa é fundamental desvelar a ideologia imposta pelos livros didáticos analisados.

1.1.3 Preconceito racial, discriminação, racismo e estereótipo

A compreensão das terminologias referentes ao preconceito racial, à discriminação, ao racismo e ao estereótipo é de grande valia para o desenvolvimento deste trabalho, tendo em vista que busquei analisar se havia recorrência de demonstrações de preconceito racial com

intersecção de classe nos multiletramentos dos livros didáticos. De acordo com Gomes (2005, p. 54), preconceito “[...] é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. Ou seja, o preconceito racial é uma avaliação antecipada e desfavorável sobre as pessoas que pertencem a determinado grupo. Segundo Bourdieu (2004, p. 107), na prática social a identidade racial é construída como uma representação mental pelos agentes que têm interesses de manipular de maneira simbólica determinado grupo.

Também, havemos de compreender que há diferenças significativas nas definições dos conceitos de: preconceito racial, discriminação e estereótipo. Em relação ao racismo, Hall (2003, p. 69) o vê como “[...] um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”. Segundo ele o racismo procura justificar de maneira discursiva a exclusão racial pelas diferenças sociais e culturais em termos de diferenças genéticas e biológicas e esse “[...] efeito de naturalização” (HALL, 2003, p. 69). Ou seja, os discursos racistas buscam provar cientificamente que o negro é inferior e isso é usado para justificar o porquê de tanta exclusão e também a aversão que brancos passam a sentir em relação aos negros. Segundo Gomes (2005, p. 52), o racismo é “[...] uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação a pessoas que possuem pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo”. Ou seja, uma aversão pelos traços que marcam seu pertencimento a um determinado grupo. Algo que é construído de forma histórica e social.

Quanto ao preconceito racial, segundo Cashmore (2000, p.439), ele “[...] tem o poder de negar aos membros de determinados grupos o direito de serem reconhecidos e tratados como pessoas com características individuais, como se somente por pertencer àquele determinado grupo já a fizesse ser de determinada forma preestabelecida”. Em outras palavras, é como se a pessoa negra não pudesse ter suas características próprias, suas próprias identidades, independente do grupo a que pertence, como se todos estes tivessem que ser e agir exatamente da mesma forma, visto de forma puramente essencialista. Isso significa conceber que determinado grupo existisse de forma isolada, diferente do restante, mesmo pertencendo ao mesmo contexto em que estão todos incluídos. Van Dijk (2012, p. 157), assim como Hall (2003, p. 276) compreende que este tipo de pensamento desfavorável em relação ao negro nada mais é que uma das estratégias de exclusão, utilizadas pela elite branca por estar consciente das restrições sociais que causarão ao outro grupo.

Wattthier (2008, p. 47) afirma que a discriminação racial é “[...] produzida e veiculada por vários meios que rodeiam a nossa vida, incluindo o ambiente escolar, a discriminação afeta a vida dos alunos ainda em processo de formação identitária.” Ou seja, a diferenciação

entre os alunos por causa de sua cor ou classe tem sido algo muito presente no ambiente escolar, mesmo que de forma velada e não deixa de ser racismo. De acordo com Gomes (2005, p. 52-53), o racismo é um comportamento social, e que pode ser individual, manifestando-se por atos discriminatórios realizados por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir desde níveis de violência até destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Pode também ser institucional, mediante práticas apoiadas pelo Estado de forma direta ou indireta, e tais práticas se manifestam ainda por meio da mídia e até mesmo das novelas. O racismo institucional está em toda parte, desde os livros didáticos, tanto no que diz respeito à presença de personagens negros, com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. (GOMES, 2005, p. 53).

Já ao que se refere ao estereótipo, Cashmore (2000, p. 194) acredita que ele é marcado pelo exagero, pelo excesso na representação das características do negro a fim de ridicularizá-lo. Ainda, para Cashmore (2000, p. 194), o estereótipo é uma generalização, com o intuito de fixar os grupos em determinados locais, buscando um congelamento desses grupos nesses locais fixos. De acordo com Silva (1995, p. 47), “[...] os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade”. Isto significa que quanto mais esses materiais são utilizados sem criticidade, mais eles espalham o preconceito. Também “[...] muitas visões de mundo são omitidas ou distorcidas pelo livro didático, que vincula na maioria das vezes a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes” (SILVA, 1995, p. 47). Ou seja, há exaltação de um determinado grupo da sociedade em relação à diminuição de outro desta mesma sociedade, com o intuito daqueles de permanecer no poder, dominando; porém, o que torna a situação mais complicada é o fato de a escola, por meio dos materiais de ensino, estar perpetuando essa prática.

O estereótipo é a representação, que busca simbolizar o negro como feio, sujo, desonesto, incapaz, entre outros (FERREIRA, 2009, p. 62) e ainda de acordo com Ferreira (2009, p.62), eles trazem graves consequências em relação às pessoas negras, desde a discriminação no mercado de trabalho, porque as pessoas de modo geral acabam internalizando que ela é de fato desonesta, suja, feia e incapaz. Os estereótipos presentes à nossa volta “[...] expandem uma imagem idealizada e uma visão de mundo que podem vir a constituir-se, no imaginário da criança, em uma representação da sua realidade concreta” (SILVA, 2011, p. 23). Ou seja, se uma criança desde bebê escuta, ou aprende pelo mundo que a rodeia, que o negro é inferior ao branco, que é feio e desonesto etc., ela construirá esta imagem dele, que para ela será real, e para essa criança ele será tudo isso só por ser negro. Em

outras palavras, ela internalizará um discurso baseado numa ideologia preconceituosa, que a tornará preconceituosa também. Estereótipos de vários tipos ainda estão presentes nos livros didáticos, o que facilita sua absorção pelas crianças. De acordo com Santos (2013, p. 34), mesmo quando questões relativas às identidades são incluídas no livro didático, permanecem os estereótipos, que fortalecem as relações de poder favoráveis aos grupos que detém o poder.

Se o livro didático apresenta estereótipos que refletem o preconceito racial, mesmo que de forma velada, é possível que haja um comprometimento na formação da identidade tanto dos alunos negros como dos alunos não negros. Sendo que, de acordo com o referencial teórico citado nesta pesquisa, os livros didáticos têm se apresentado repletos de preconceito racista. Silva (2006, p. 17), por exemplo, afirma ter verificado que pesquisas realizadas sobre estereótipos raciais em livros didáticos, desde a década de 1950, demonstraram que no Brasil a discriminação não se apresenta de forma direta, pois, de acordo com esse autor os textos ao mesmo tempo em que se dizem antirracistas, veiculam mensagens implícitas e discriminatórias. Nedo (1990, p. 6), por sua vez, verificou no contexto de seu trabalho que a discriminação e o preconceito nos livros didáticos vão desde a não representação do negro até mesmo atribuir-lhe tratamento estereotipado e negativo, seja consciente ou “inconscientemente”. A reflexão sobre a presença de estereótipos ou imagens que diminuem o negro nos livros didáticos utilizados nas escolas é fundamental para o combate ao racismo. Tendo em vista que o livro didático é um instrumento que auxilia na disseminação desta discriminação é preciso olhar para ele com outros olhos, com um olhar crítico, por meio dos estudos da análise crítica do discurso de Van Dijk, por exemplo, a fim de percebê-la para bem utilizar esses livros na construção de uma identidade negra valorizada, o que pode auxiliar para a diminuição da evasão escolar desta classe.

Segundo Gomes (2005, p. 55), “[...] o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas” e “[...] a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 55). Assim, a pessoa que tem preconceito racial discrimina e ao discriminar se torna racista, pois a discriminação é a prática dos atos de racismo. Dessa forma, compreendo que a discriminação racial é uma prática, social e historicamente construída, e também, que ela é a ação concreta do racismo e a divulgação do preconceito racial.

1.1.4 Ideologia e a ideologia no livro didático

Ao refletir sobre “ideologia” e “a ideologia no livro didático”, é possível concluir que ela está em todo lugar, por trás de cada palavra, de cada ato e atitude, e até mesmo por trás de

omissões. Mas qual seria, então, o objetivo da ideologia? Para Van Dijk (2012, p. 48), a ideologia tem por objetivo controlar a formação e transformar as opiniões, bem como excitar o preconceito. Segundo esse autor, para existir a ideologia é necessário haver uma crença que se baseie em fatos que podem ou não ser verdadeiros. No entanto, essas construções surgem de práticas sociais dos grupos que detém o poder. Bourdieu (2004, p.13), assim como Van Dijk (2012, p. 48), acredita que as ideologias devem seus interesses às classe sociais que têm interesses específicos em produzi-las. Cashmore (2000, p. 261) afirma que as ideologias ignoram por completo os fatos reais e não passam de “[...] descrições falsas e ilusórias da sociedade”. Porém, assim como Van Dijk (2012, p. 48) e Bourdieu (2004, p. 13), Cashmore (2000, p. 262) também acredita que as ideologias são reflexos do interesse da classe ou grupos que detém o poder.

Quando se trata da ideologia, especificamente no livro didático, é importante ter em vista as pesquisas que vêm sendo realizadas a esse respeito. Santos (2013, p.33), por exemplo, observou que o livro didático de língua estrangeira “[...] representa o branco como sendo superior ao negro, fato que pode ser constatado por meio de ilustrações do livro didático, “[...] em sua maioria, os negros são representados de forma estereotipada.” (SANTOS, 2013, p. 33). Assim como Santos (2013) busquei, com minha pesquisa de análise dos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015, verificar o que mudou, se mudou e como mudou, desde que essas pesquisas foram realizadas, em relação à ideologia contida neles. Afinal, de acordo com Van Dijk (2012, p. 118), hoje a dominação de classe e o racismo não tem sido exercidos por atos abusivos e explícitos, pelo contrário, esses atos têm estado misturados às ações do dia a dia do grupo dominado, como pela escola, por exemplo, por meio dos livros didáticos, ou seja, de forma ideológica. Van Dijk (2012, p. 148) afirma que, depois da mídia, o discurso educacional é o que mais influencia a sociedade, e que os discursos escolares e midiáticos são estereotipados e preconceituosos. Dessa forma, como o preconceito é velado (ou implícito), os jovens atingidos por ele ficam impossibilitados de se defender e o que impera é a ideologia da branquitude, o que pode vir a proporcionar perda de estímulo para que estes jovens frequentem a escola. A branquitude, de acordo com Schucman e Cardoso (2014, p.5), significa “[...] pertença étnico-racial”, pois ser branco consiste em ter privilégios raciais simbólicos e materiais. Além do mais, para Corossacz (2014, p.203) a branquitude é entendida como experiências sociais que são determinadas pelo contexto histórico-cultural, com significado apenas quando há relação social entre brancos e negros.

Para Munanga (2005, p. 15) os livros didáticos carregam uma ideologia com conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas que não são

ocidentais. Sendo assim, considero que o primeiro passo para combater o preconceito é conhecer o conceito da palavra ideologia para, na sequência, buscar identificar essa ideologia que está presente nos discursos das páginas do livro didático, para então desvelá-la no dia a dia do cotidiano escolar. Por esse motivo, nesta seção 1.1 discuti um pouco sobre as definições das nomenclaturas que utilizei no decorrer deste trabalho, pois compreender tais termos é de grande importância para esta pesquisa por estarem diretamente relacionados à influência das ideologias em relação ao preconceito na formação das identidades sociais de raça com intersecção de classe.

Na seção que segue discuto sobre os documentos oficiais, discorrendo sobre a relação desses documentos com a construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe no livro didático de língua inglesa no Ensino Médio.

1.2 Documentos oficiais e sua relação com as questões de raça, classe e livro didático.

Nesta segunda seção busco apresentar alguns dos documentos oficiais, as políticas educacionais e linguísticas e que dizem respeito ao Ensino Médio de língua estrangeira moderna: Inglês. Entre eles, também apresento uma reflexão sobre a Lei 10.639/2003. Tais documentos oficiais são: Programa Nacional do Livro Didático- Língua Estrangeira (PNLD-LE, BRASIL, 2012), Programa Nacional do Livro Didático- Língua Estrangeira (PNLD-LE, BRASIL, 2015), Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira (PCNs-LE, BRASIL, 1998), Orientações Curriculares do Ensino Médio- Línguas Estrangeiras (OCM-LE, BRASILIA, 2006) e Diretrizes Curriculares Estaduais DE Língua Estrangeira (DCEs-LE, BRASIL, 2008) e a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

1.2.1 Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (2012 e 2015)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo fazer uma pré-seleção dos livros didáticos de língua estrangeira moderna (LEM), inglês, e dentro deste documento procurou-se organizar uma ficha na qual são propostos critérios teóricos e metodológicos para serem usados pelos avaliadores no momento da seleção dos livros a serem utilizados nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Jorge (2014, p. 74), o PNLD é uma política pública que objetiva subsidiar o trabalho dos professores, buscando diminuir as desigualdades sociais por meio da educação de qualidade.

Para Rosenberg, Bazilli e Silva (2003, p. 140), nos últimos anos foram incluídos alguns critérios de avaliação referentes às questões raciais, relativos a preconceitos de “origem, raça e cor”, no entanto, tais critérios buscam preconceitos explícitos nos livros, expressões diretas de hostilidade, mas isso não tem ocorrido, pois a maior parte dessas mensagens aparece de forma implícita, de maneira ideológica. Em sua pesquisa sobre livros didáticos, Silva (2014, p. 31) verificou que, no que diz respeito ao PNLD (2012), por exemplo, houve nos editais uma atualização que induzia à valorização dos grupos sociais minoritários e à promoção da diversidade, com isso o pesquisador esperava que houvesse mudanças também nos livros a partir da cobrança desses editais, porém, apesar da cobrança, Silva (2014, p. 42) observou que as mudanças nos livros didáticos distribuídos ainda são pequenas.

Os documentos PNLD 2012 e 2015 apresentam resenhas das coleções selecionadas e a descrição de cada livro da coleção. Para o guia de 2012 foram selecionados apenas sete coleções de LEM Inglês, nesta pré-seleção foram escolhidos somente os livros que estavam com as propostas de trabalho mais próximas à proposta do Ministério da Educação. Quanto ao PNLD 2015, foram selecionadas apenas quatro coleções de LEM-inglês, também neste momento foram escolhidos somente os livros que estavam com as propostas de trabalho mais adequadas à proposta do Ministério da Educação. No entanto, para a presente pesquisa selecionei apenas quatro coleções do PNLD 2012 e três coleções do PNLD 2015, a serem elencadas em uma seção apropriada, na descrição do corpus de pesquisa.

Para Tílio (2014, p. 69), os PNLD vêm trazendo mudanças significativas na produção do livro didático, porém, para ele, as adequações vêm sendo feitas de forma lenta e por esse motivo ainda não correspondem ao desejado. Ainda segundo Tílio, se a avaliação fosse feita de forma rigorosa, atendendo a todas as propostas educacionais presentes nos documentos como PCN-LE (BRASIL, 1998), OCEM-LE (BRASILIA, 2006) e DCE-LE (BRASIL, 2008), não haveria coleções para serem aprovadas e postas nos editais (TÍLIO, 2014, p. 69). De acordo com Ferreira, “[...] as editoras e os avaliadores também necessitam ter conhecimento sobre sociologia, antropologia, história do povo brasileiro [...] esse conhecimento precisa se mostrar presente nas imagens, nos vídeos, nos textos, nos discursos que circulam no LD”. (FERREIRA, 2014, p.113). De acordo com Jorge (2014, p. 87), somente políticas públicas educacionais não são suficientes para sanar os problemas com os livros didáticos, é imprescindível que professores e pesquisadores sejam capazes de compreender os editais e praticar tal escolha de forma consciente.

Para esta dissertação foram elencados 12 temas, dos quais cinco serviram para auxiliar na resposta da questão número um de pesquisa, outros seis para auxiliar na resposta da

questão número dois e apenas um tema para auxiliar na resposta da questão três de pesquisa. Todos os temas surgiram pela percepção de sua aparição frequente em todas as coleções sugeridas pelos PNLD's (2012 e 2015), analisadas por mim. Em relação às imagens, quase que em sua totalidade são de pessoas brancas e negras praticando atividades de lazer, praticando exercícios esportivos, trabalhando, junto de sua família ou praticando algum tipo de atividade intelectualizada. Também, via de regra, os multiletramentos trazidos pelos livros didáticos sugeridos pelos PND's 2012 e 2015, que analisei, não valorizam a imagem do negro, ao contrário, o representam quase que exclusivamente acompanhado de textos que nos levam a crer que todo negro é carente social, inferior ao branco e muitas das atividades trazem imagens estereotipadas, ou caricaturas. Dessa maneira deixam de contribuir para a construção de uma identidade positiva da raça negra, contrariando assim o que é sugerido pelos guias que acompanham o PNLD. Por esse motivo, Baladeli (2014, p. 240) acredita que mesmo assim, a inclusão da língua estrangeira no PNLD foi positiva, mas é necessário que o professor observe a necessidade de refletir sobre as coleções que chegam às escolas antes de fazer uso delas.

1.2.2 Políticas linguística de língua inglesa: PCN-LE, OCEM-LE e DCE

É importante entender como as políticas educacionais compreendem a questão da construção de identidades por meio dos livros didáticos e, portanto, nesta seção discorrerei acerca dos documentos oficiais referentes à educação, com o intuito de perceber como a construção das identidades de raça com intersecção de classe são vistas por tais documentos.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), por exemplo, foram elaborados para servir de padrões para os currículos das escolas brasileiras, na tentativa de transformar em papel da escola a construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos, e os aspectos centrais desse documento são a cidadania e a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem. Segundo Camargo e Ferreira (2014, p.213), para os PCN os alunos precisam aprender a desenvolver o senso crítico na escola e formarem-se cidadãos capazes de interagir e mudar a realidade a sua volta (Idem, p. 177). Conforme se referem, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 7) têm por função orientar os professores para prezarem por uma formação de cidadãos que se posicionem contra “[...] qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”. De acordo com Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 158) os PCN-LE “aconselham” que o ensino de línguas deva ser crítico

para com as questões de pluralidade cultural, bem como para com a construção de cidadãos capazes de entender e questionar a vida social na qual estão inseridos.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 27), “[...] As marcas que definem as identidades sociais são intrínsecas na determinação de como os outros podem agir em relação a elas em várias interações orais e escritas das quais participam”. Isso significa que as identidades de raça e classe são construídas de acordo com as interações discursivas (orais e escritas), em outras palavras, elas são construídas dentro dos discursos e por isso necessitam ser envolvidas nos debates educacionais, como pedem os PCN. Quanto ao aluno, ele “[...] precisa aprimorar na escola as atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, PCN, 1998, p. 7). No decorrer dos PCN – LE é possível verificar que o documento faz referência à raça negra misturada a várias outras questões, ele traz as questões da raça negra juntamente com etnias e a questão da diversidade religiosa, por exemplo, como se fosse tudo igual. O que, a meu ver atrapalha a compreensão dos objetivos específicos da questão da raça negra.

Comparativamente, a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do sul-maravilha, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc. Em relação ao tema Pluralidade Cultural, também é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. (BRASIL, PCN, 1998, p. 49-50).

Este trecho do documento trata dos temas transversais e busca incentivar a inclusão da “pluralidade cultural brasileira” nas salas de aula com o intuito de acabar com visões estereotipadas. Percebe-se também certa preocupação para que o aluno possa se ver representado na sala de aula e sinta que aquele também é o seu lugar e não apenas do “branco, católico”, etc. Considero, porém, que teria sido muito válido se, após esse discurso amplo, se tivesse sentido a necessidade de explicitar cada um, individualmente, para que não ocorresse certo apego a um ou outro aspecto da pluralidade cultural brasileira, deixando as outras de lado, o discurso se tornou muito amplo.

Outro documento importante para a discussão aqui levantada, e que também foi proposto para auxiliar os professores, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio –

OCEM, que ao que consta, foram elaboradas para corrigir as incoerências e incongruências dos PCN (BRASIL, 1998). Afinal, Rojo e Moita Lopes (2003, p. 16), criticam os PCN por acreditar que no documento falta uma reflexão sobre a problemática da aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Os autores especificam que para este documento, a finalidade central da aprendizagem de LE é “[...] o envolvimento na construção de sentido” (ROJO E MOITA LOPES, 2003, p. 46). Rojo e Moita Lopes (2003, p.42) afirmam que “[...] as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas” nos PCN e PCN+ “não dão conta das necessidades da vida contemporânea”. Os autores também declaram que nos PCN e PCN+ “[...] a articulação teórica é fragmentada e não está, portanto, apoiada em uma formulação consistente” (2004, p. 42). Eles também enfatizam a importância de múltiplos letramentos num mundo multissemiótico (ROJO E MOITA LOPES, 2003, p. 43). Segundo os autores, “[...] “enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania” é fundamental, “[...] no contexto do trabalho”, no entanto, neste documento só há preocupação com a cidadania, com a ética e com a interdisciplinaridade e construção das diferentes identidades (Moita Lopes, 2003, p. 44).

De acordo com o Ministério da Educação, as OCEM foram elaboradas a partir da discussão com as equipes técnicas do Sistema Estadual de Educação, com o objetivo de preparar um material que contribuísse com as reflexões que auxiliam na prática docente e para oferecer alternativas didático-pedagógicas para colaborar nas necessidades das escolas e dos professores na construção do currículo para o Ensino Médio. De acordo com o documento Orientações Curriculares para Ensino Médio, Língua Estrangeira – OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 98), “[...] o projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem”, ou seja, vinculado à cultura e as questões sociais. Sendo assim, um dos objetivos de se aprender língua inglesa “[...] está em capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana” (BRASIL, 2006, p. 111). Quanto ao planejamento de curso para as aulas de LE, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 112) exigem que ele deva comportar os seguintes temas, entre outros: cidadania, diversidade, justiça social. O ensino de língua estrangeira para o nível médio, segundo o documento, não pode restringir-se a ensinar língua estrangeira simplesmente para suprir demandas do mercado de trabalho, mas sim lembrar o caráter educativo, de formação de alunos como indivíduos e cidadãos (BRASIL, 2006, p. 119).

Quanto aos LD de língua estrangeira moderna: Inglês, que analisei, pouco parecem estar interessados em formar cidadãos negros e pobres que lutem por seus direitos, pois na generalidade deles pouco trazem sobre a cultura negra e sobre sua colaboração desta raça para o que é a cultura brasileira, hoje, ao contrário do que fazem em relação à cultura europeia. E

quando buscam trazer algo sobre a cultura negra, a traz de maneira estereotipada, por vezes referindo-se ao exótico do continente africano, ou com imagens depreciativas. Um bom exemplo são as figuras 4.2.6 (página 102 desta dissertação) e 4.2.7 (página 104 desta dissertação), que foram retiradas respectivamente das páginas 79 e 72 do LD Freeway, volume 3 (2010). Tal unidade busca incluir a temática “cultura brasileira” (Brazilian Culture). Entretanto, as imagens elencadas para fazer parte desta unidade não passam de armadilhas, onde está disfarçado o preconceito velado, fazendo o aluno crer que está estudando a cultura negra, mas bem pelo contrário, está sendo envolvido por uma ideologia que via de regra busca desfavorecer o negro perante a sociedade. De acordo com Camargo e Ferreira (2014, p. 166), as OCEM orientam para a quebra das noções de verdades que nos foram ensinadas ao longo dos anos nas escolas, como os estereótipos e o preconceito velado em relação aos negros, como os exemplos citados anteriormente. Ou seja, suas orientações são para levantar questionamentos sobre o que nos foram postos como verdades absolutas, almejando desenvolver um pensamento crítico no aluno, para que ele passe a valorizar a cultura do outro, ao em vez de desprezá-la.

Em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), que, apesar de ser um documento específico do estado do Paraná, mesmo considerando que esta pesquisa ficará disponível no Brasil e não somente no estado do Paraná, optei por trazê-las tendo em vista sua relevância para o tema de minha pesquisa. Afinal, o documento trata de uma proposta para o ensino de língua estrangeira, segundo a qual a língua é vista apenas como meio para se atingir fins comunicativos, mas sim como um espaço para que o aluno reconheça e compreenda também a diversidade linguística e cultural, para que possa se envolver discursivamente e construir significados em relação ao mundo em que vive (PARANÁ, DCE-LEM, 2008, p. 53). Dessa forma, ao ensinar uma língua é necessário pensar num cidadão completo, para que ele seja capaz de produzir significados muito além da língua, por isso a importância da diversidade cultural.

Ensinar língua estrangeira, de acordo com as DCE-LEM (Idem, p. 55), tem como objeto de estudo a língua que contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade; por esse motivo é fundamental que compreendamos que:

[...] ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (Idem, p. 57).

Ou seja, a proficiência na língua não é o fator mais importante, antes dele existe a questão do conhecimento cultural, de mundo, de sociedade e de criticidade, para que o aluno aprenda não apenas aceitar, tudo que lhe é imposto. De acordo com o mesmo documento (Idem, p. 56), as aulas de língua estrangeira devem proporcionar aos alunos formas de participação individual e coletiva e conduzi-los à compreensão de que tudo é social e historicamente construído e passível de transformação. Para as DCE-LEM (Idem, p. 49), “[...] é importante o combate às desigualdades sociais e [...] desvelar as relações de poder que as apoiam.” As pesquisas realizadas nesta área têm contribuído para a construção de uma consciência mais crítica a tal respeito.

Também de acordo com DCE-LEM (PARANÁ, 2008), é papel a ser desempenhado pelas aulas de língua estrangeira auxiliar os alunos a compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país (Idem, p. 56). Para Baladeli (2014, p.227), este documento formula a crença que o ensino de línguas precisa favorecer o respeito à diversidade cultural, a construção de identidade e o exercício da cidadania (p. 227), mas ela questiona como isso seria possível e responde que ocorreria por meio da leitura de textos de gêneros variados; de acordo com a referida autora, ter acesso a diversos textos em LEM permite que o aluno reconheça o uso da linguagem em diversas situações, o que contribuirá para que ele desenvolva seu discurso e, além disso, se os textos tiverem temas variados dentro de uma visão sócio-interacionista, ele terá uma formação de cidadão crítico. (BALADELI 2014, p, 226).

1.2.3 LEI Nº 10.639/03

Esta Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) é um documento muito valioso para a presente pesquisa tendo em vista que busquei, em minhas análises, observar se ela está, de fato, sendo posta em prática. Afinal, de acordo com essa lei, sua criação foi devido à busca de uma educação antirracista, com o intuito de que haja um reconhecimento das diferenças para construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Para Jorge (2014) ela “[...] pode ser considerada uma política de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra” (p. 85). Segundo a própria lei, ela é dirigida aos educadores da Rede de Ensino e o seu principal objetivo é continuar subsidiando teórico-metodologicamente esses profissionais no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639, que é de 9 de janeiro de 2003, foi promulgada com o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", como ficou formulado nos novos artigos, o 26-A e o 79-B. Para Camargo e Ferreira (2014, p. 166), esta lei inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da rede de ensino nacional, o que determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, se torne obrigatório o ensino destes temas. Assim como Jorge (2014, p. 85), concordo que é necessário incluir nas discussões de LEM os questionamentos sobre educação racial. (Idem, p. 85).

Para Barreiros e Vieira (2011, p.120) a Lei 10639/03 propõe refletir formas de implementação de ações educacionais para superar o racismo e também para valorizar a identidade afrodescendente. Segundo essas autoras, “[...] ao se incluir o estudo da História da África e dos Africanos e sua colaboração para a cultura brasileira, bem como sua contribuição nas áreas social e econômica, será possível garantir-lhes uma imagem mais digna, do negro perante a sociedade, o que lhes proporcionará uma melhor estima” (BARREIROS E VIEIRA, 2011, p. 120). Espera-se com este documento que seja possível acabar com a representação do negro baseada em estereótipos de submissão e inferioridade em relação aos brancos e também seja possível resgatar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção de nossa história, melhorando assim a valorização e a autoestima dos alunos pertencentes a esse grupo (Idem, p. 120). Dessa forma, Camargo e Ferreira (2014, p. 177) acreditam que essa lei, assim como as OCEM, desejam acabar com o que nos foi ensinado como verdades absolutas, ao longo dos anos, no que diz respeito ao sujeito negro e à colonização brasileira. Ou seja, ambas, Lei e política linguística educacional, têm por objetivo oportunizar um aprendizado crítico em relação ao tema em foco.

1.2.4 Reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais, linguísticas e livros didáticos de língua inglesa e identidades sociais de raça e classe social.

As políticas educacionais se fazem presentes no dia a dia educacional, mas é fácil perceber o quão difícil está sendo pô-las em prática. Talvez esteja faltando formação continuada para um melhor preparo dos profissionais das áreas educacionais a fim de se compreender o que pedem essas políticas educacionais e então agir de forma a alcançar os objetivos desejados. É possível perceber esse despreparo no momento da escolha dos livros didáticos, os quais já são previamente analisados pelo Programa Nacional do Livro Didático -

PNLD. Por esse motivo Ferreira (2011, p. 33) argumenta que “[...] 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”. Ou seja, os documentos oficiais prezam o trabalho com as diferenças, de forma respeitosa e incluyente, e por isso são relevantes na prática em sala de aula, pois são um auxílio para o professor conseguir trabalhar com as diferenças, não que por si só façam a diferença, mas se bem compreendidos iluminam um caminho a seguir.

Em sua pesquisa, Smith (2013, p.118) concluiu que o livro didático tem papel significativo na área da educação por fazer parte da formação do aluno com o intuito de fornecer o conteúdo que ele deverá estudar, o qual está carregado de ideologia desfavorável ao negro, potencializando a sua desvalorização perante a sociedade. (SMITH, 2013, p. 118). Todas as pesquisas de relevância para a área estão respaldadas pelos documentos oficiais sobre educação linguística e relações raciais, que, de acordo com Ferreira (2012, p.21), “[...] trazem a necessidade de inserir assuntos relacionados às identidades sociais e à diversidade racial também nos discursos do currículo escolar”, algo que a meu ver ainda não vem sendo feito de forma adequada. No caso dos documentos, como os PCN, por exemplo, Ferreira, et al (2009, p. 60) afirmam que eles também têm contribuído para refletir sobre a construção social e histórica do negro no Brasil e é possível perceber que os PCN sugerem que os temas transversais sejam propostos nas salas de aula para, por exemplo, promover a construção da cidadania. No entanto, o próprio documento evidencia que há incoerência entre a sala de aula e o mundo real, ao afirmar que “[...] os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico”. (BRASIL, 1998, p. 93). Por esse e muitos outros motivos, as DCE-LEM (PARANÁ, 2008, p. 69) destacam que o livro didático não pode ser a única fonte de informação a ser trazida para a sala de aula, pois segundo este documento há vários outros materiais de multiletramentos, bem como considera importante a valorização da relação entre o espaço escolar e o cotidiano do aluno.

Há algumas semelhanças no discurso dos documentos DCE, PCN e OCEM em relação ao sujeito, pois todos se referem a ele como fruto de seu tempo histórico e prezam as relações sociais em que o sujeito está inserido. Ao analisar esses documentos oficiais relativos à educação, é perceptível que todos concordam em um mesmo ponto: o de que o livro didático não precisa ser o único recurso do trabalho do professor e que há outras fontes que podem contribuir para que as aulas sejam percebidas como momentos de discussão e reflexão com os alunos. Ferreira (2011, p.105) concluiu que a prática pedagógica continua longe do discurso,

pois em sua pesquisa de campo os alunos perceberam a importância da reconstrução das identidades sociais e também apontaram que não é realizado esse tipo de discussão crítica nas aulas de língua inglesa, segundo ela:

[...] 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. (FERREIRA, 2011, p. 105).

Quanto à presença da imagem do negro no material didático utilizado na pesquisa de Ferreira (2011), a autora conclui que de forma geral os alunos não se sentem representados nem no material didático, tampouco nas aulas de língua inglesa, de forma geral, e ela acredita que a realidade é distante da deles, em relação às questões raciais e portanto os alunos negros conseguem perceber que seus grupos não aparecem com frequência nos materiais que utilizam (FERREIRA, 2011, p. 106). Para esta pesquisadora (Idem, p. 107) ainda é importante que se reflita criticamente sobre a diversidade brasileira, para e que, ao se propagarem conceitos na escola, na família, ou em qualquer lugar que seja, se faça sem inferiorizar ou estereotipar nenhuma classe, raça, etnia ou gênero, como pedem os documentos oficiais. Dias et al. (2012, p. 94) concordam que é importante que as políticas públicas visem qualificar melhor os professores e visem também uma educação que não seja privilégio de poucos. Os autores afirmam que elas precisam, também, superar a exclusão social e o insucesso escolar, com práticas de valorização da cultura da periferia e os letramentos locais dos alunos, para que a aprendizagem faça sentido para todos (DIAS, et al., 2012, p. 94).

Parto agora para o capítulo dois, onde trarei a discussão sobre identidades sociais de raça com intersecção em classe social, nos livros didáticos de língua inglesa.

CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA E CLASSE SOCIAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INLESA.

O presente capítulo versa sobre as diferentes identidades que as pessoas assumem no decorrer de suas vidas. É importante sabermos como as identidades são construídas em nós e as influências que elas sofrem do meio que nos cerca. Discutirei essa questão com base nos estudos de Bauman (2005), Hall (2000), Block (2006), Gomes (2005) e Silva (2000), entre outros, e na sequência buscarei descrever algumas possíveis maneiras de construir nossas identidades no decorrer de nossas vidas, limitando-me, neste momento, à construção de identidade no ambiente escolar. Este capítulo se dividirá em três seções: na primeira apresentarei o conceito acerca de identidades e identidade negra; na segunda seção discorrerei sobre o conceito das identidades por intermédio dos letramentos e multiletramentos; e na terceira seção trarei a discussão acerca das identidades sociais de raça e classe em livros didáticos.

2.1 Identidades e identidade negra

Bauman (2005), Block (2006), Hall (2000) e Gomes (2005) discorrem em seus textos sobre identidades, partindo do fato de que elas não são únicas e não nascem conosco. Para Bauman (2005, p. 21), por exemplo, a identidade precisa ser inventada, construída e não descoberta. De acordo com Hall (2000, p. 109), elas são construídas dentro dos discursos e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Gomes (2005, p. 41), também acredita que “[...] a identidade não é algo inato, mas sim um modo de ser no mundo e com os outros”. Ou seja, as identidades são construídas ao longo de nossas vidas, no convívio com tudo o que nos cerca, inclusive com as pessoas. De acordo com a autora, identidade indica traços culturais que são demonstrados através de diversas práticas humanas e populares (GOMES, 2005, p. 41). Desta forma, a identidade não nasce conosco, nós a construímos com nossa vivência e nas relações com os outros.

Hall (2000, p. 108) ainda considera identidade como algo que “[...] não deve ser essencialista, mas um conceito estratégico e posicional”, entendendo-se como estratégico e posicional o envolvimento de todos os níveis das sociedades (social, político e histórico). Para Silva (2000, p. 96), identidade também “[...] não é uma essência, nem é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, nem homogênea, acabada, idêntica”. Pode-se dizer que, para Silva (2000, p. 96), assim como para Hall (2000) e Bauman (2005), as identidades estão, na maior

parte das vezes, em construção e isso é um processo de produção e também uma relação “[...] instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada” (SILVA, 2000, p. 96). Desta forma, ela jamais poderá ser única. Rollemberg (2003, p. 270) também acredita que “[...] as identidades podem ser múltiplas, multifacetadas, fluidas e híbridas”. Ou seja, elas podem apresentar-se de formas variadas, se dissolver e se misturar. Em outras palavras, elas podem mudar ao longo de nossas vidas, pois além de não haver apenas um tipo de identidade para cada pessoa, ela também não pode ser vista como única, pois é possível assumirmos diferentes identidades em diferentes situações do nosso cotidiano. Por esse motivo, Hall (2000, p. 108) afirma que elas frequentemente serão fragmentadas, fraturadas e não singulares, mas multiplamente construídas ao longo do discurso, práticas e posições que podem se cruzar ou ser contrárias. Também, de acordo com Block (2006, p. 76), a identidade de um indivíduo é a mistura de identidades, inclusive a de raça e classe e elas dependem umas das outras, o que, para Block torna difícil vê-las separadamente (BLOCK, 2006, p. 76), por essa razão esse trabalho busca fazer uma análise de raça com intersecção de classe.

A identidade de raça, ou identidade negra, assim como qualquer outra identidade (feminina, masculina, profissional, entre outras), se constrói socialmente, tendo em vista o ambiente histórico e cultural (BLOCK, 2006, p. 76). Conforme Ferreira (2014, p.79), a identidade negra é uma das múltiplas identidades que os alunos podem construir no decorrer de suas vidas, tendo em vista que ela também é construída sócio, histórica e culturalmente. Sendo assim, se ela é sócio, histórica e culturalmente construída, também é “[...] negociada” a vida toda, por meio do diálogo (GOMES, 2005, p. 42). A identidade “[...] não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve também os níveis sócio-político e histórico de cada sociedade” (Idem, p. 41). Em outras palavras, ela é construída pelo convívio pessoal, pela troca e pelo discurso, ou seja, ela é negociada porque as identidades não permanecem via de regra da mesma forma, elas podem mudar com o passar do tempo ou com as circunstâncias com as quais nos deparamos ao longo de nossas vidas.

Dessa forma, compreender os conceitos de identidade tem grande relevância para esta pesquisa, tendo em vista que este trabalho busca compreender como se dá a construção das identidades sociais de raça, com intersecção de classe, nos livros didáticos de inglês sugeridos pelos PNLD’s 2012 e 2015, que fazem parte do dia a dia escolar, com discursos variados que também auxiliam nesta construção. Pois, de acordo com Gomes (2005 p. 44), “[...] a identidade negra é construída na trajetória escolar, por isso a escola tem responsabilidade de compreendê-la, respeitá-la e lidar positivamente com ela, assim como com as outras identidades”. Ou seja, somente com atitudes positivas em relação à imagem do negro é que

ocorrerá a construção da identidade negra de autovalorização, assim como a que ocorre com o branco. De acordo com Ferreira (2014, p. 84), o estudante negro precisa se ver refletido no material de ensino, assim como tem sido com o aluno branco, pois isso viabiliza a construção positiva da identidade negra. Sendo assim, se a fase escolar, bem como o livro didático, influenciam na construção da identidade negra, compreender como se dá o processo de formação da identidade negra nos multiletramentos dos livros didáticos é fundamental.

No entanto, é preciso compreender que a construção da identidade negra diferencia-se um pouco das outras devido à dificuldade, de acordo com Gomes (2005, p. 42), em construir uma identidade positiva do negro em uma sociedade como a nossa que, historicamente, lhes ensina que para serem aceitos é preciso negar a si mesmos. Silva (2011, p. 94) afirma que o processo de construção ou reconstrução da identidade negra se dá por meio da aceitação da sua origem negra e por isso o indivíduo precisa desconstruir, na sua consciência, todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro de um processo de comparação entre o real e a representação (Idem, p. 94). Pois na maioria das vezes o negro não se vê representado no ambiente escolar, a começar pelos livros didáticos.

Sendo assim, é importante destacar a importância do papel da escola na criação e manutenção das identidades no âmbito escolar, tendo em vista a multiplicidade das identidades existentes em sala e que precisam estar representadas nos livros didáticos. Silva (2000, p. 97) sugere uma “[...] incentivação e estimulação dos bons sentimentos e da boa vontade com a diversidade cultural”. A escola poderia desenvolver este papel de expor os discursos que mostram as ideologias da sociedade branca e excludente presentes nos livros didáticos, buscando uma compreensão do preconceito social de raça e de classe, pois, de acordo com Gomes (2005, p. 43), “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)”. Para a autora, a identidade negra se constrói aos poucos, desde as primeiras relações estabelecidas em um grupo social mais íntimo, como o da família (Idem, p. 43). Dessa forma, compreendo que é importante trabalhar a formação da identidade negra em alunos negros de forma positiva desde as séries iniciais, tendo em vista que a escola brasileira, historicamente, veio colaborando para a “negação” desta identidade.

Quanto à identidade não negra, ela já é trabalhada de maneira positiva nos discursos dentro das escolas, desde os livros didáticos e materiais expostos pelas salas de aula, como cartazes, por exemplo, são representados por imagens de crianças e pessoas da raça branca, limpas, livres e bem sucedidas. Sempre trazendo o não negro com representante da espécie,

como o mais esperto o mais bonito e o mais culto. Desta maneira, neste momento as atenções precisam ser voltadas para as representações da raça negra, para buscar um equilíbrio e só então fazer a manutenção das múltiplas identidades no ambiente escolar, tendo em vista que há uma multiplicidade de identidades nas salas de aula.

Essa representação positiva auxilia no aumento da autoestima, pois a identidade negra, assim como qualquer outra identidade, “[...] é uma construção cultural, histórica, social e plural, que implica na construção do olhar de um grupo racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43). Dessa forma, considero que para o sujeito construir uma boa autoimagem, ou uma estima elevada é necessário que o mundo que o cerca proporcione uma visão positiva sobre ele e sobre os membros de seu grupo. Por isso, para Ferreira (2014, p. 79), “[...] as identidades positivas são marcadas pela compreensão, apreciação, valorização e afirmação da condição de ser negro”. De acordo com Silva (2000, p. 81), a construção das identidades se dão em meio a uma disputa pelo poder, onde estão envolvidos tanto recursos simbólicos como materiais, ou seja, tanto fatos inventados como fatos reais, e se as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação, como afirma Hall (2000, p. 108), então, elas podem de fato ser construídas e reconstruídas a todo o momento, e esta é outra relevância para a presente pesquisa: observar se os livros didáticos buscam construir e reconstruir uma imagem positiva do negro em seus recursos de multiletramentos.

Na próxima seção, abordarei as questões da construção das identidades, por meio dos letramentos e multiletramentos.

2.2 Identidades, letramentos e multiletramentos.

Nesta seção trago para a discussão autores que tratam da questão da construção das identidades, por intermédio das várias maneiras de letramentos, ou seja, por meio dos multiletramentos. Entre eles estão Kleiman (1995 e 2005) e Street (2014), que discorrem sobre os letramentos, e Kalantzis e Cope (2008) e Rojo (2009 e 2012), que discorrem sobre os multiletramentos. Esta discussão é importante para este trabalho considerando as escassas pesquisas que relacionam identidades sociais de raça com intersecção de classe e as questões de multiletramentos, conforme já mencionadas.

Início esta seção contando um pouco do histórico dos letramentos que, de acordo com Bevilaqua (2013, p.111) o que diferencia os novos estudos de letramento e os multiletramentos, é que os novos estudos ocorreram no “[...] final de 1970, início de 1980, na

América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos), na Europa (Reino Unido), enquanto os multiletramentos ocorrem na metade da década de 1990, na América do Norte (Estados Unidos), Europa (Reino Unido) e Oceania (Austrália)” (BEVILAQUA, 2013, p. 111). Para Kleiman (1995, p. 16), os estudos dos multiletramentos estão relacionados com o desenvolvimento social que foi acompanhado pela escrita, desde o século XVI, e aos poucos esses estudos foram aumentando e passaram a descrever as condições de uso da escrita, para determinar como e quais seriam os efeitos das práticas de letramentos em grupos minoritários. Segundo Borba e Aragão (2012, p. 229), no Brasil os estudos sobre letramentos iniciaram em meados da década de 1980 e os autores mencionam ainda que Kleiman e Soares teriam sido as precursoras dos estudos de letramento em nosso país: Kleiman com a obra “Os significados do letramento” (1995), e Soares com a obra “Letramento: um tema em três gêneros” (2009). Segundo os autores, tais obras contribuíram para as discussões e reflexões do conceito de letramento (BORBA E ARAGÃO, 2012, p. 230).

De acordo com Kleiman (2005, p. 21), na metade da década de 1980 muitos estudavam a respeito dos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita e foi quando surgiu o letramento propriamente dito, referido a um conjunto de práticas de escrita. Conforme o tempo passou, a escrita passou a ser direito de todos e a relação com a língua mudou, também a tecnologia que dá suporte ao uso da língua escrita e os estudos em relação a esse tema igualmente foram mudando (KLEIMAN, 2005, p. 20). Assim, conforme Kleiman (1995, p. 16), os efeitos dos letramentos estariam relacionados com as práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita e foi então que, segundo Bevilaqua (2013, p. 111) “[...] os multiletramentos emergiram no seio dos Novos Estudos do Letramento, compartilhando, com este, o novo foco no social”. Borba e Aragão (2012, p.232) afirmam que “[...] o surgimento do conceito de multiletramentos pode ser atribuído à publicação em 1996, de um artigo intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, publicado na Harvard Educational Review, pelo The New London Group - NLG, formado por americanos, ingleses e australianos, num total de dez pessoas”.

Os letramentos, de acordo com Kleiman (1995, p. 17), ocorrem desde a nossa infância, ou seja, estamos em um aprendizado contínuo e eles independem da escola para existir. De acordo com Rojo (2012, p. 102), “[...] os novos estudos de letramento têm destacado o caráter sociocultural situado das práticas de letramento, levando em consideração as muitas e diferentes práticas sociais de usos da língua/linguagem”. Por esse motivo Street (2014, p. 35) afirma que devemos usar a palavra “letramentos” no lugar de um único “letramento”, pois em diversos casos de pessoas que participam de programas de alfabetização, elas trazem consigo

uma considerável habilidade letrada. Street (2014) afirma que “[...] todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (Idem, p. 154). Isto significa que o letramento se dá por meio dos discursos, que se apresentam de múltiplas formas, e da interação interpessoal e, por isso, concordo com Kleiman (1995, p.20) quando afirma que o letramento vai muito além da escrita, é ele quem introduz o sujeito no mundo da escrita.

Para a autora (KLEIMAN, 1995, p. 20), a escola, que é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se basicamente com um dos tipos de letramento (a escrita) e se esquece dele enquanto prática social. De acordo com Rojo (2009, p. 98), “[...] práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos do letramento escolar contribuem para a construção da identidade social, pois segundo ela em nossas vidas vamos constituindo níveis de alfabetismo, ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre esses níveis estão as práticas escolares.” Em suma, utilizar-se de letramentos dentro da escola gera um aprendizado que ultrapassa os portões escolares, auxiliando na construção e reconstrução das identidades que serão expostas na sociedade, na vida cotidiana desses alunos.

De acordo com Kleiman (2005, p. 19), Paulo Freire já usava o termo alfabetização com um conceito bem próximo do que significaram mais tarde os letramentos, no sentido de prática sociocultural que se transforma com o passar do tempo. Temos visto que o letramento voltado às práticas de leitura e escrita de texto como conhecemos não têm sido suficientes para dar conta do mundo de letramentos que está a nossa volta, pois “[...] as esferas de atividades e de circulação de discurso não são estanques, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida” (ROJO, 2009, p. 11). Para Kleiman, há duas formas de letramento: o letramento autônomo, que seria a escrita, pela escrita, sem considerar o social, o conhecimento se dá de cima para baixo, desconsiderando as diferenças e características individuais (KLEIMAN, 1995, p. 22); e o letramento ideológico, que é contextualizado, que parte das experiências sociais do aluno e do reconhecimento das ideologias presentes nos discursos. (Idem, p. 39).

Quanto aos multiletramentos, de acordo com Orlando e Ferreira (2013, p. 8), eles não têm por objetivo criar novas teorias, têm apenas o intuito de englobar todas as discussões que já vinham sendo feitas sobre os letramentos e letramentos críticos e ressignificá-las. Por meio dos multiletramentos o aluno pode deixar de ser apenas receptor e passar a ser visto como sujeito que já tem certo conhecimento em relação ao mundo em que está inserido e que pode agir na sociedade (ORLANDO E FERREIRA, 2013, p. 8). Segundo Kalantzis e Cope (2008, p. 197), os multiletramentos buscam uma mudança social do sujeito, onde estão envolvidas

noções de cidadania, identidade e de ser humano enquanto sujeito ativo do contexto onde está inserido. Borba e Aragão (2012, p. 233) afirmam ainda que os multiletramentos abrigam vários outros, entre eles, as habilidades para o letramento crítico e letramento digital, o qual também envolve estar familiarizado com as linguagens digitais e o uso de ferramentas do computador e de navegação.

Conforme Orlando e Ferreira (2013, p. 8), a diferença entre multiletramentos e letramento é que este se refere à variedade de práticas letradas enquanto aqueles se referem à variedade e multiplicidade cultural e crítica dos discursos. Em outras palavras, os multiletramentos nada mais são que letrar por meio de múltiplas formas. Quanto aos alunos, nesta perspectiva, estes precisam ser analistas críticos de discurso e defender a igualdade de poder, compreendendo a ideologia que cerca todo e qualquer discurso. De acordo com Borba e Aragão (2012, p.232), os multiletramentos também requerem dos seus usuários o domínio não só das novas linguagens e tecnologias, mas também das cores, sons, imagens, para a construção de significados para agir no mundo social.

Em sua análise, Bevilaqua (2013, p.110) observou que há pontos que aproximam e outros que afastam as teorias dos novos estudos de letramentos e dos multiletramentos. Para ela, o que aproxima as teorias de estudos de letramentos é que ambos são baseados em práticas sociais e ideológicas e por isso não podem ser tomadas como habilidades e competências estáticas. Tanto um como outro deslocam o foco para as relações sociais e do contexto cultural e ideológico, a partir do qual sujeitos constroem sentidos (BEVILAQUA, 2013, p. 110). De acordo com Kalantzis e Cope (2008, p. 197), os multiletramentos sugerem que o estudo gramatical seja flexível e que ajude na descrição da linguagem, que seja perpassado pelas diferenças culturais, regionais ou por contextos específicos. Neste sentido, é preciso letrar por meio de múltiplas formas, o que envolve o conhecimento de mundo dos alunos e as diferentes culturas que os rodeiam. Em seu artigo “Language education and multiliteracies”, Kalantzis e Cope (2008) concluíram que hoje não há maneira única de aprendizado e o que se propõe é a formação de um cidadão crítico, que saiba buscar seus ideais, com criatividade, e que possa interpretar as entrelinhas. Sendo assim, os autores acreditam que a comunicação é importante e o aprendizado precisa ser estabelecido por meio dos diferentes discursos. (KALANTZIS E COPE, 2008, p. 203).

Orlando e Ferreira (2013, p. 7) afirmam que pensar os multiletramentos dentro da prática escolar é pensar que por meio dele o aluno pode ser transformado, de modo a mudar de lugar social. Segundo essas autoras, o aluno necessita ter acesso ao conhecimento e assumir seu papel social, sem deixar de lado sua subjetividade (Idem, p. 8). Ou seja, ele

precisa se reconhecer e fazer com que seu papel social seja reconhecido como importante para a sociedade, mudando assim seu papel social de lugar social; em outras palavras, ele precisa deixar de ser mero receptor e ser atuante no meio em que vive. As aulas de língua estrangeira também podem possibilitar que os alunos se tornem críticos e letrados por meio dos multiletramentos oferecidos nos livros didáticos, por exemplo, ajudando-os, assim, nesta mudança de lugar social, pois é:

[...] por meio da aula de língua estrangeira, especificamente, [que] o aluno pode passar a ter acesso a novos conhecimentos e discursos que podem possibilitar sua inclusão no mundo globalizado. Além disso, um melhor conhecimento de outras culturas e de outros modos de vida ajuda em um melhor entendimento de si mesmo, de sua própria cultura e realidade (TÍLIO, 2012, p. 109).

Kalantzis e Cope (2008, p. 206) dão quatro orientações para a boa utilização do multiletramentos, a primeira delas é que a prática necessita ser, na maior parte das vezes, situada. Ou seja, é preciso partir do conhecimento de mundo do aluno em relação ao objeto de estudo. De acordo com Rojo (2009, p. 44), o ato de ler não é somente conhecer o alfabeto, ele tem que estar relacionado ao conhecimento de mundo, para interpretar e contrapor com seu ponto de vista e também para escrever não basta saber as normas cultas da escrita, é preciso estabelecer relações e progressões de temas e ideias com coerência. A segunda é a instrução franca e ostensiva, que significa interpretar de diferentes modos e significados o objeto de estudo (KALANTZIS E COPE, 2008, p. 206). Rojo (2009, p. 118) afirma ainda que “[...] trabalhar a leitura e a escrita na escola é trabalhar com os multiletramentos, os conceitos de gênero discursivo e suas esferas de circulação, que podem nos ajudar a organizar esses textos e as práticas de letramento”.

Quanto à terceira orientação, a concepção crítica, Kalantzis e Cope (2008, p. 206) afirmam que consiste em mediar o processo de maneira a conduzir o aluno a interpretar de forma crítica o contexto social e cultural dos discursos com os quais está trabalhando e captar deles seus significados locais e globais. A quarta orientação diz respeito ao momento em que deverá ocorrer a transformação da prática, que é quando há a apropriação do discurso, de forma que seja possível acrescentar algo e dessa forma consiga transformar sua prática nos diferentes contextos culturais em que possa se inserir. De acordo com Rojo (2009, p. 106), “[...] a escola de hoje é um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados”. E se ela ainda não se adaptou, precisa buscar os caminhos para acompanhar essas mudanças. A esse respeito Rojo afirma que:

[...] na contemporaneidade, o papel da escola é de colocar em diálogo os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, para criar coligações contra hegemônicas. Pois a escola pode formar alunos cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e políglotas em sua língua [...]. Portanto, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros a cultura local, popular e de massa, para torná-las vozes de diálogo e para isso é necessário que a escola se interesse e admita essas culturas locais. (ROJO, 2009, p. 115)

É na escola que os alunos passam boa parte de seu tempo, diariamente, sendo assim, é por ela que a mudança precisa iniciar. Street (2014, p. 122) acredita que a escola ainda não está sendo capaz de incluir em seu cotidiano escolar as diversas culturas e que a maior parte dos multiletramentos e das práticas letradas estão sendo aprendidas em outras instituições sociais, que não a escola.

2.3 Identidades sociais de raça com intersecção de classe em livros didáticos

Nesta seção buscarei apresentar o que vem sendo discutido sobre construção de identidade de raça com intersecção de classe em livros didáticos. Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, as pesquisas mais significativas são as de Freitag (1993), de Pinto (1993) e Ana Célia da Silva (1995). Quanto às pesquisas realizadas nos últimos anos, no Brasil e fora, é possível citar os seguintes autores: Street (2014), Van Dijk (2012), Moita Lopes (2003), Faria (2008), Rollemberg (2003), Schimanski (2011), Ferreira (2012), Barros (2013), Pereira e Gottheim (2013), Santos (2013), Jovino (2013) e Jorge (2014).

A importância de tais pesquisas, incluindo esta que está sendo realizada no presente momento, reside no fato das identidades sociais também serem construídas por meio dos livros didáticos, afinal, eles também são veículos transmissores de discurso. Como argumenta Rollemberg (2003, p. 250), “[...] as identidades sociais são construídas no discurso, determinam e são determinadas por contextos sócios culturais específicos nos quais os sujeitos atuam”. Sendo assim, os livros didáticos, que atuam por intermédio dos professores nas mentes dos alunos, por fazerem parte do dia a dia escolar, também auxiliam na construção de suas identidades. De acordo com Smith (2013, p. 26) os livros didáticos, muito utilizados na escola, desempenham um papel importante na formação dos alunos por influenciarem na construção da identidade social. Por este motivo se justifica a importância desta seção no trabalho.

Quando se trata de pesquisas relacionadas à identidade social de raça, o que se observa é que o livro didático tem estado presente nas salas de aula como principal instrumento de trabalho e, segundo Menegassi e Ribeiro (2006, p. 5), são livros onde há ausência da diversidade étnico-cultural brasileira, também da representação dos grupos que compõem a população nacional, e que mesmo assim, negam as práticas de racismo. Silva (2006, p. 6) afirma que mesmo o tema racismo em livros didáticos sendo pauta nas discussões das políticas educacionais no Brasil, há muito tempo, eles continuam produzindo e transmitindo discursos racistas, só que geralmente adequado à época atual. Algum tempo depois, Silva Teixeira e Pacífico (2014, p. 42) também observou que apesar de haver uma cobrança dos editais do PLND em relação à visibilidade do negro que preze sua imagem positiva, as mudanças nos livros didáticos distribuídos ainda são pequenas.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2000, p. 129) consideram que as expressões de racismo nos livros didáticos são mais que a ponta do iceberg, para os autores o livro didático constitui uma das formas de produção e de sustentação do racismo brasileiro. Afinal, levando em consideração as leituras realizadas para a produção deste trabalho, são os livros didáticos a base da educação brasileira atual. Entre os estereótipos presentes nos livros didáticos pesquisados, pelos autores citados anteriormente, há ainda a invisibilidade da imagem do negro nestes exemplares e apesar de, segundo Silva (2006, p. 18), ter havido certo aumento no número de personagens negros nos livros didáticos, e não podemos deixar de concordar que isso é um passo importante, ainda assim, o problema é que essa inclusão da imagem, além de pequena, não significou tratamento igualitário (SILVA, 2006, p. 18). Para Silva (2006, p. 19), tal fato não mudou a representação desse grupo para a sociedade brasileira, somente pelo aumento das imagens, sem nenhuma equivalência de valor social como tem a raça branca.

Entretanto, não ser visível nas ilustrações dos livros didáticos ou, então, aparecer desempenhando papéis subalternos, ou ainda não ser representado exercendo tantos outros papéis que existem na sociedade, pode contribuir para que a pessoa negra desenvolva um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo racial (SILVA, 2005). Segundo Ferreira (2012, p. 100), quando não estão invisíveis, as pessoas negras são representadas nos livros didáticos como intelectualmente incapazes ou, então, sem família, fora da escola, sem trabalho, mostradas somente na função de empregados domésticos ou das fazendas, via de regra em posição de inferioridade. Por esse motivo, Ferreira (2012, p. 101) acredita que é possível que a maneira como os estudantes são representados nos LD contribui para que negros sintam baixa estima, por si e pelo seu próprio grupo racial, sentindo-se excluídos e dessa forma acabem por evadir escola.

De acordo com Silva (2011, p. 31), “[...] a representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo”. Em outras palavras, é preciso desconstruir essa visão estereotipada e reconstruir uma visão positiva, para que dessa forma seja possível o negro ter uma identidade positiva de si mesmo. Segundo Jorge (2014, p. 83), é importante que os textos presentes nos livros didáticos apresentem, explorem e ilustrem temáticas para o desenvolvimento das identidades do aluno negro e da aluna negra. Para Smith (2013, p. 29), se os livros didáticos desconstruíssem visões estereotipadas e também acompanhassem as transformações nas demandas sociais e educacionais e prestigiassem as origens históricas, auxiliariam no seu desenvolvimento e no aumento da autoestima do aluno negro, por se reconhecerem em situações que não depreciassem suas origens históricas e culturais. Para Camargo e Ferreira (2014, p. 165), nas escolas os livros didáticos têm sido um exemplo do racismo velado, pois muitos deles têm representado a raça branca como norma e, em específico, os de inglês são marcados pela ideologia da branquitude e branquidade. Para Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 155), deixar de incluir a raça negra nos livros didáticos, que dão suporte ao ensino de língua estrangeira, contraria o que dizem os documentos oficiais, pois eles propõem que as salas sejam ambientes de formação reflexiva e crítica, onde haja estudo da cultura negra, com valorização das diferentes culturas.

Nessa perspectiva, segundo Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p.158), o ensino de língua, com o uso desse tipo de livro, se torna excludente, pois vem carregado de discurso que não traz representação inclusiva das diferentes identidades para que alunos de diferentes realidades possam se identificar. Sendo assim, deixa transparecer que não há preocupação com uma inclusão democrática por meio do ensino de língua, tendo em vista que o discurso está baseado em um discurso excludente (MASTRELLA-DE-ANDRADE e RODRIGUES, 2014, p. 159). Os pesquisadores Ferreira et al. (2009, p. 71), em seu artigo sobre racismo e preconceito em livros didáticos, revelam que se depararam com preconceito e estereótipo tanto nos discursos como nas imagens que buscavam relacionar a imagem do negro a fatos desfavoráveis a ele. O que, de acordo com Ferreira (2014, p. 97), tem poder de privilegiar algumas identidades sociais, “empoderando” ainda mais essas identidades que já são privilegiadas. Para Barros (2013, p. 109), os textos presentes nos livros didáticos de língua estrangeira apresentam textos verbais e visuais que contêm conteúdos ideológicos que buscam legitimar as relações de poder, assim como estereótipos e outras formas de diferenciação. Segundo Santos (2013, p. 47), as identidades representadas no livro através das imagens

contribuem para que os/as aprendizes construam suas próprias identidades de maneira a questionarem relações de poder e resistirem a discursos hegemônicos.

Em se tratando do aprendizado de língua inglesa, Jorge (2014, p. 77) afirma que o sucesso acadêmico precisa ser garantido a todos, independente das desigualdades sociais, e, para isso, é necessário que sejam oferecidas ferramentas que possibilitem esse sucesso. Por este motivo, Jorge (2014, p. 78) acredita que é importante, ao mesmo tempo em que se ensina uma língua estrangeira, é preciso valorizar as diversas culturas, pois se o ensino fizer uso de tais culturas e conseguir mostrar aos alunos que há desigualdade em nossa sociedade, em vez de camuflá-la, será mais fácil construir identidades raciais positivas, por meio do ensino da língua estrangeira. De acordo com Block (2014, p. 177), o desenvolvimento linguístico também é resultado da interação do conhecimento. Para tanto, se as desigualdades estiverem à mostra, será mais fácil buscar mudá-las, pois Jorge (2014, p.78) considera que as aulas de língua estrangeira também são um lugar propício para construir identidades positivas, porque elas são sócio, histórica e culturalmente construídas, e deste modo, a identidade negra também é uma das múltiplas identidades que os alunos podem construir e reconstruir no decorrer de suas vidas (JORGE, 2014, p. 79). Ferreira (2014, p. 97) também acredita que nas aulas de língua estrangeira, as identidades sociais estão interagindo o tempo todo e a questão do poder perpassa pela linguagem. Quanto às pessoas, nas aulas de língua estrangeira, podem ser tratadas de forma diferenciada devido a sua raça ou classe social, o que propicia situações de maior ou menor poder dentro do grupo.

O mesmo se dá em relação à construção de identidade de classe em livros didáticos, pois, por mais que no Brasil se busque esconder, para Faria (2008, p. 11), vivemos numa sociedade dividida em classes, sendo assim, é preciso pensar numa educação de classe, caso contrário a classe que detém o poder continuará se utilizando da escola como instrumento de dominação (FARIA, 2008, p. 12). Em relação a essa afirmação, Van Dijk (2012, p. 48) verificou em seus estudos que todas as ideologias englobam a reconstrução da realidade social dependendo dos interesses de quem a reconstrói e, para atingir seus objetivos, as classes que detém o poder não se impõem com violência, de acordo com Van Dijk (2012, p. 150), essa dominação de classe na maior parte das vezes não é exercida por meio de atos abusivos, mas por atos incorporados às ações do cotidiano, que podem ser refletidos por discursos políticos, por exemplo. Esses discursos também podem surgir por intermédio da mídia, bem como podem fazer parte dos discursos escolares, por meio dos livros didáticos. Para Block (2004, p.177), há nos livros didáticos interesses daqueles que detêm o poder e eles ainda uma buscam apagar a questão da classe social ou marginalizada, mas a linguística aplicada tem tido com

objetivo pensar sobre a sociedade e sobre esta marginalização social em geral (BLOCK, 2014, p. 184).

Em sua análise de livros didáticos utilizados no ambiente escolar, Freitag, Costa e Motta (1993, p. 53) observaram que os livros didáticos têm caráter ideológico e que este, que é produzido pela indústria cultural, pretende que os consumidores não percebam que as relações de trabalho estão disfarçadas em situações descritas pelos livros didáticos. Freitag, Costa e Motta (1993, p. 86) ressaltam ainda que a ideologia contida no livro didático busca consolidar a hegemonia da classe que detém o poder e que o livro didático, além de ser ideológico, é alheio à realidade, portanto, de acordo com Freitag, Costa e Motta (1993, p. 86), ele é inadequado para crianças carentes, porque representa somente crianças burguesas e brancas. Para Woodward (2000, p. 36), não é concebível deduzir pela raça a posição de classe, bem como já não é mais concebível a forma pela qual elas são representadas no livro didático. Ou seja, não é todo negro que é pobre, assim como não é todo branco que é rico, essa representação de classe e raça precisa estar melhor evidenciada no livro didático, brancos pobres e ricos, bem como negros também ricos e não somente pobres.

Segundo Block (2014, p.177) muitas das crianças pelo mundo, independente de sua classe social e raça, podem ter acesso à língua inglesa e, portanto elas precisam se ver representadas, independente de sua condição social e de sua raça. Não representa-las é o mesmo que dizer que elas não podem, ou não devem ter acesso à língua inglesa. Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 158) afirmam que, se o aluno não se vê representado no material didático do ensino de línguas, esse ensino acaba por se tornar excludente e isso graças ao discurso do livro didático, que não traz representação inclusiva das diferentes identidades para que alunos das mais variadas realidades possam se reconhecer. Desta maneira, deixa transparecer que não há preocupação com uma inclusão democrática, por meio do ensino de língua, tendo em vista que o discurso está baseado em um discurso de exclusão. Para Block (2014, p. 187) vivemos em um mundo no qual os discursos sobre injustiça e desigualdade tendem a ser enquadradas no que diferencia um do outro, na mesma sociedade e dessa forma, as discussões sobre diversidade e diferença, injustiça e desigualdade, no ambiente de pesquisa, giram em torno dos temas sexo, raça, sexualidade, nacionalidade e incapacidade e quanto à questão da classe social é pouco discutida.

Pereira (2014, p. 215) considera que o livro didático tem o poder de construir e espalhar discursos que reproduzem valores, ideias e normas de comportamento que se tornam padrão, esses discursos são impostos pela classe que detém o poder na sociedade, o que acaba por excluir e marginalizar os que fogem deste padrão predeterminado. Para o autor, os livros

didáticos de inglês por vezes reproduzem discursos genéricos que, pela sua importância no contexto da educação, contribuem para impor como padrão determinadas identidades em relação a outras, que passam a ser consideradas marginais ou anormais. (PEREIRA, 2014, p. 220). Para Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 148), o livro didático traz a voz das editoras, que representa o poder e por muitas vezes limitam até mesmo a voz dos escritores e autores. Elas determinam as verdades sobre o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, de acordo com Jorge (2014, p. 86), influenciando no aumento das desigualdades, pois para o autor elas são ideologicamente construídas e também são sustentadas dentro das páginas dos livros didáticos, o que acaba envolvendo questão de poder. Portanto, para romper com essa reprodução de valores hegemônicos é preciso mudar os discursos presentes nestes materiais (JORGE, 2014, p. 86).

Para que haja tal mudança, Jorge (2014, p. 77) defende que os alunos precisam desenvolver consciência sociopolítica que lhes permita se oporem às normas de cultura e de valores que produzem as desigualdades sociais. Afinal, para Ferreira (2014, p. 96), as questões de classe são construídas social, histórica e discursivamente, sendo que classe também está imbricada nas questões de raça e as identidades sociais. As concepções de raça e classe são determinadas pelas questões de poder, possibilitando que determinados grupos tenham privilégios sobre outros (p. 96). Pereira (2013, p. 119) afirma que “[...] as práticas sociais presentes no contexto de sala de aula produzem, reproduzem e corroboram com as relações de poder fundadas na desigualdade presente na sociedade”. Ou seja, a escola está apenas repetindo a dominação de classes e ensinando aos alunos a também repetirem-na, bem como a perpetuar a desigualdade presente em nossa sociedade. E em relação aos livros didáticos de língua inglesa investigados por Baladeli (2014, p. 233), as análises apontaram que eles priorizam a visão hegemônica e imperialista de língua e cultura, ao destacar os EUA e a Europa (Inglaterra e Reino Unido) como berço do inglês.

2.4 Pesquisas recentes sobre identidades sociais de raça e classe em livros didáticos.

Nesta seção apresento um quadro demonstrativo (Quadro 1) com pesquisas do Banco de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que é um portal do governo brasileiro, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que trazem teses e dissertações que foram devidamente registradas como pesquisas idôneas, no período de 2006 a 2014, com estudos recentes sobre livro didático de língua estrangeira e sua relação com raça e classe em livros didáticos, com o

objetivo de buscar o que está sendo pesquisado sobre o tema. Busquei dissertações recentes, utilizando as palavras-chaves que possuem relação com o tema de minha pesquisa, situadas entre os anos de 2010 a 2015, e não foi possível encontrar muitos trabalhos referentes ao mesmo assunto. Dessa forma, mais uma vez é possível justificar a necessidade do presente estudo para a área da linguística aplicada, pois o pequeno número de pesquisas recentes aponta para a necessidade desta investigação. Dentro desta perspectiva, elenquei estes cinco trabalhos, para discussão.

QUADRO 1- BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD: IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS EM ESTUDOS DA LINGUAGEM.

NOME DO AUTOR E DA PESQUISA, TÍTULO E ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÕES E RESULTADOS
Jaqueline da Silva Barros. “Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira.” Dissertação de mestrado. 2013.	Analisar a maneira como o livro didático: “Español em Marchal” constrói identidades de falantes de espanhol para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas e questionar a naturalização dos discursos hegemônicos ideologicamente estruturados.	Pesquisa documental e Análise Crítica do Discurso (ADC) (FAIRCLOUGH, 2008), a qual contempla o discurso como prática discursiva e social. Também foi utilizada a Gramática do Design Visual (GDV) criada por Kress e Van Leeuwen (2006), para análise de imagens.	A autora concluiu que a relação de poder que opera na construção de identidades continua a legitimá-las e contribui para a promoção de ideologias dominantes. O discurso mostrado pelos autores do livro refere-se ao espanhol dos nativos da Espanha como língua de prestígio (poder simbólico) e a Espanha como centro do mundo. Concluiu também que é preciso buscar a desconstrução do que é tomado como familiar, como o intuito de compreender que a linguagem, experiência e comportamento são socialmente construídos e, por esse motivo, estão sujeitos à transformação.
Leda Regina de Jesus Couto. “O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva do <i>world englishes</i> .” Dissertação de mestrado. 2012	Analisar como são as seções de leitura do livro didático “New English File”, nos níveis iniciante, pré-intermediário, intermediário e intermediário avançado, utilizado nas aulas de laboratório instrumental de língua do Curso de Letras.	Esta pesquisa teve por base o paradigma kachruviano e discutem-se temas como inteligibilidade, identidade, ensino de inglês e uso de materiais didáticos no Brasil e imperialismo linguístico. São analisadas todas as seções de leitura dos livros-textos, avaliando a presença do Brasil. Aponta a importância dos “world Englishes” para futuros professores de inglês, para que estes possam construir o respeito às identidades e às variedades linguísticas, sociais, culturais e políticas.	A autora concluiu com esta pesquisa, que, nas seções de leitura, os países do Círculo Interno, principalmente Estados Unidos e Reino Unido, têm um papel mais significativo do que os países do Círculo Externo e em Expansão.
Susana Aparecida Ferreira. “Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as.” Dissertação de mestrado. 2011	Investigar de que forma o/a aluno/a do Ensino Fundamental é representado/a nos materiais de ensino, mais especificamente nos de língua inglesa, e de duas 8ª séries, e se ele/a se sente	Como encaminhamento metodológico a autora fez uso de questionários e entrevistas.	Como resultado de sua pesquisa, ela percebeu que o discurso está longe da prática, que apesar das 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, e quanto a seus alunos/as também não conseguem se ver

	representado/a nesses materiais no que se refere à questão de raça/etnia e de gênero.		representados/as no material de ensino que utilizam, nem realizar muitas reflexões sobre esses temas. Aposta 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.
Marcelo Sousa Santos. "A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma Perspectiva Crítica." Dissertação de mestrado. 2013	Averiguar as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático de língua estrangeira (LE), com o propósito inicial de revelar a concepção que se tem nele de identidade.	Para a realização da pesquisa, adotou-se o paradigma qualitativo (CHIZOTTI, 2006), com instrumentos metodológicos advindos do arcabouço da Análise Crítica do Discurso (RAMALHO e RESENDE, 2011; DIAS, 2011), o que permitiu o pesquisador expor sua visão interpretativista face ao objeto de análise.	O autor concluiu que as identidades dos/as aprendizes de inglês são uma possível desidentificação para com as identidades representadas no livro didático. Diante disso, segundo o autor, esta pesquisa é favorável à conscientização crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 1999) como ferramenta pedagógica para minimizar as desigualdades sociais e trazer um vislumbre de mudança social para os/as sujeitos-aprendizes.
Alessandra Melo Smith. "Mudanças e/ou permanências: Relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa." Dissertação de mestrado. 2013	Debater sobre a educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa com referência às DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Esta investigação trata de uma análise documental cuja teoria está embasada nas práticas interpretativas do pesquisador.	Observou que inúmeras modificações foram realizadas nos livros didáticos de língua inglesa, com o passar do tempo, embora essas mudanças não contemplem, corretamente, os princípios das Diretrizes. Sugeriu o uso e a adequação do proposto pelas Diretrizes nas obras, considerando-se necessária a apropriação da cultura e história afro-brasileira que não estão presentes na maior parte dos livros didáticos.

Fontes: CAPES. Banco de Teses. Assunto: Identidades Sociais de Raça com intersecção de Classe em Livros Didáticos. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2014. BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Assunto: Identidades Sociais de Raça e Classe em Livros Didáticos. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/>. Acesso em: 26 jan. 2015.

As pesquisas mostradas no Quadro 1 que também são de análise de livros didáticos, trouxeram grande contribuição para minha pesquisa. No entanto, não encontrei nenhuma que se referisse direta e exatamente ao mesmo tema que o meu e por esse motivo foi possível comprovar que o tema que investiguei cobre algumas das lacunas deixadas por essas pesquisas. Entre as lacunas existentes, tenho procurado cobrir, por exemplo, o fato dos LD dos PNLD's 2012 e 2105 ainda não terem sido explorados em estudos, nem analisados e, portanto, não há pesquisa de análise quantitativa, qualitativa e documental de raça com intersecção de classe realizada nesses LD de Inglês sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, quanto às pesquisas existentes (CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) outra lacuna encontrada foi a não contemplação de análise da construção de identidades de raça com intersecção de classe nos multiletramentos dos LD de inglês. Sendo assim, até o presente momento, nas dissertações mencionadas de: Ferreira (2011), Barros (2013), Couto (2012), Santos (2013) e Smith (2013), essas lacunas não foram preenchidas.

Em relação ao Quadro 1, os autores concluíram as suas pesquisas deixando claro que ainda há muito a se fazer em relação à construção de identidade de raça em livros didáticos. Smith (2013, p. 20), por exemplo, considera que houve um melhoramento da representação racial nos materiais didáticos, com as políticas afirmativas, com a inserção de aspectos históricos e culturais das populações africana e afro-brasileira, mas que ainda não é o suficiente (SMITH, 2013, p. 27). Quanto às relações de poder existentes nos livros didáticos, ficou evidente que ela existe, pois, de acordo com Barros (2013, p. 5), ela opera na construção das identidades. Na conclusão de seu estudo, a autora afirma que a maneira como os diálogos foram produzidos nos livros em que ela pesquisou, mesmo quando é solicitada a opinião do aluno, são diálogos feitos de forma alienante, e a escolha de textos e atividades feita pelos autores são para enaltecer o colonialismo eurocentrista (BARROS, 2013, p. 110).

Segundo Smith (2013, p. 35), ao analisar alguns trechos de obras didáticas, a autora também percebeu que houve a perpetuação de poder e o favorecimento de alguns povos em relação a outros quanto às questões culturais, históricas e às de pertencimento étnico-racial. De acordo com Smith (2013, p. 15), outro fator que também evidencia essa relação de poder é a utilização de figuras nos livros didáticos referentes às relações raciais que, em vez de auxiliar neste estudo, acaba por enfatizar os (pré)-conceitos e estereótipos, e esse fato tende a reforçar a que grupo pertence aquele espaço escolar e em quem os negros precisam espelhar-se, enfatizando a relação de poder e dominação. Ferreira (2011, p. 106), em sua dissertação, evidenciou que os alunos que participaram de sua pesquisa apontaram que seria melhor um trabalho mais voltado à raça/etnia em sala de aula, porém a pesquisadora percebeu que, mesmo assim, eles não são capazes de compreender que as brincadeiras e os xingamentos proferidos em sala de aula e fora dela são inferiorizantes.

Após realização de sua pesquisa, Smith (2013, p. 117) observou que o livro didático só evitará a repetição de estereótipos e preconceitos, na língua estrangeira, quando nele ocorrer a introdução da cultura negra nos textos e a proposta de atividades de forma efetiva com a valorização da diversidade racial brasileira, sem restrições à abordagem das culturas e histórias do povo negro, e quando o ensino se tornar crítico. Então, talvez dessa forma será possível, segundo Smith (2013, p. 118), que os a raça negra se veja como cidadãos partícipes e atuantes no meio social, educacional, econômico e profissional. Para Smith (2013, p. 29), se os livros didáticos cumprissem a função de desconstruir visões estereotipadas, se estivessem de acordo com as transformações das demandas sociais e apresentassem situações onde não houvesse desprestígio das origens históricas e culturais do negro em obras didáticas,

auxiliariam no desenvolvimento de sua autoestima, apenas por se reconhecerem em contextos bem estruturados.

Segundo Santos (2013, p. 207), a forma como as identidades de classe são representadas nos livros didáticos em relação aos capitais econômico, cultural e social, apontando para sujeitos com alto poder de consumo e intelectuais com acesso à cultura, como se todo o usuário do material didático tivesse na mesma situação de classe social. Essa é uma ideologia que a classe que detém o poder busca incutir nos alunos através do livro didático para, de acordo com Santos (2013, p. 206), construir uma realidade social com atores idealizados e fictícios e dessa forma excluir e alienar aqueles que não pertencem àquela classe, e assim os excluídos não busquem por seus direitos dentro da sociedade em que vivem. A construção das identidades sociais de classe no livro didático analisado por Santos (2013) revela a tentativa de construção de identidades fixas, coerentes, essencialistas, homogêneas e unificadas. Sabemos que tais identidades não existem na sociedade real e, por isso, essas tentativas acabam por legitimar as relações de poder existentes nos LD e o que as torna mais fortes e colaboram para a prática de exclusão das identidades dos aprendizes de língua estrangeira (SANTOS, 2013, p. 206). Ou seja, há uma tentativa de impor algo como padrão, para que nem todos grupos possam se identificar e no processo de construção de suas identidades tornem-se cada vez mais submissos.

De acordo com Barros (2013 p. 15), “[...] pela visão estruturalista de identidade, o sujeito é visto como produto das condições sociais em que se desenvolveu, isto é, os sujeitos são determinados pela sua participação em categorias sociais baseadas em classe social”. Em outras palavras, nesta visão estruturalista, se o sujeito é produto do seu meio, cada qual precisa permanecer em sua classe social de origem, e quem domina tem direito de continuar no poder, enquanto quem é dominado precisa aprender com o meio que seu papel na sociedade é de submissão ao primeiro. Quanto a Santos (2013, p.205), os livros didáticos analisados por ele são livros com concepção de identidades supostamente “[...] fixa, coerente, essencialista, homogênea e unificada (Idem, p. 205).” Visão que corrobora a concepção estruturalista descrita acima.

Santos (2013, p. 6) concluiu em sua pesquisa que há uma “desidentificação” dos aprendizes para com as identidades representadas no livro didático analisado por ele. Ou seja, a questão de classe não é representada e, sendo assim, o que ele conclui é que os alunos não se identificam com o material, nem com o local (escola), o que colabora para uma formação negativa das identidades em questão. O autor sugere que se busque conscientização crítica do discurso como ferramenta pedagógica, criando possibilidades reais de posicionamentos

identitários (SANTOS, 2013, p. 16). Ou seja, somente o discurso crítico tem o poder de ajudar no ensino crítico e na formação de identidades sociais reais e críticas, com capacidade e confiança para lutar por seu lugar dentro de uma sociedade mais justa.

As pesquisas do Quadro 1 juntamente com essa dissertação são de grande valia para o campo da pesquisa em linguística, aplicada no que diz respeito aos estudos de raça e classe, e por isso, parto agora para o capítulo 3 da metodologia de pesquisa, onde discorri de que maneira organizei meu trabalho de pesquisa que culminou nesta dissertação.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo visa apresentar o caminho metodológico que trilhei durante a realização desta pesquisa, contextualizando a análise quanto a sua natureza e também quanto aos métodos utilizados e os instrumentos para sua execução. Na primeira seção abordo a importância desta pesquisa para a linguística aplicada, baseada em Moita Lopes (1996) e Ferreira (2014). Na segunda seção mostro a metodologia de pesquisa, que será qualitativa interpretativa e documental, norteadas por Lüdke e André (2012), Bortoni- Ricardo (2008) e De Grande (2011). Nas subseções que seguem, abordo a pesquisa qualitativa e quantitativa, embasada nas discussões de Bortoni-Ricardo (2008), Severino (2007) e André (1995). Na terceira seção, apresento o contexto de pesquisa, mostrando o instrumento de coleta e análise de dados. Na sequência, abro a quarta seção, na qual discuto a análise crítica do discurso, com os aportes teóricos de Van Dijk (2012), Wodak (2004), Herbele (2004) e Rojo (2009, 2012), e ainda nessa seção também discutirei sobre análise de imagens fundamentada na perspectiva de Joly (2005). Na quinta e última seção deste capítulo trago considerações sobre ética na pesquisa, embasada por Kramer (2002) e pela Resolução nº 169, de 10 de outubro de 1996.

Neste momento, é importante retomar os objetivos, bem como as perguntas de pesquisa, para visualizar de forma mais adequada a metodologia de pesquisa.

Objetivos:

- Entender como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe;
- Verificar como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos;
- Observar se os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizarem os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03.

Perguntas de pesquisa:

1. Como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe?

2. Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos?
3. Os livros didáticos de inglês do ensino médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizar os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03?

3.1 Pesquisa em linguística aplicada

Esta pesquisa pretende refletir sobre os discursos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, situando-se, portanto, dentro dos estudos em linguística aplicada, pois, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 4), a linguística aplicada é utilizada na reflexão sobre o uso da linguagem, em determinados contextos das relações humanas. Como esta pesquisa tem por objeto de análise o livro didático, que traz várias formas de discursos, carregados de ideologias e que estão presentes nas relações humanas das salas de aula brasileiras, é fato que ela se encaixa nos estudos da linguística aplicada, pois para ela é importante a problematização de questões sociais, como as referentes à classe e raça, bem como são importantes para ela os discursos relacionados ao ensino de língua estrangeira e a formação de professores de língua estrangeira (FERREIRA, 2014, p. 95).

Segundo Moita Lopes (2006, p. 20), a linguística aplicada não é utilizada para solucionar problemas de linguagem, ela é a aplicação da linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas e tal processo depende de outros fatores, como aspectos sociais e psicológicos, por exemplo, (MOITA LOPES, 2006, p.18). Ou seja, tudo o que se refere ao social e ao sujeito, que produz a linguagem, tem a ver com a linguística aplicada. Sendo assim, minha pesquisa, ao buscar discursos racistas e preconceituosos nos livros didáticos, situa-se na área da linguística aplicada. Ainda de acordo com Moita Lopes (2006, p. 15), a linguística aplicada não pode ser pensada de maneira homogênea, pois as pesquisas nessa área investigam a vida social. Considera-se, desta forma, que os seres humanos não são estáticos, não agem frequentemente da mesma forma, bem como a linguagem e as maneiras de manipulação não se dão na maior parte das vezes da mesma forma. Para Moita Lopes (2006, p. 19), a função da linguística aplicada é trazer à tona o que está sendo deixado à margem pelas outras pesquisas; esse tipo de pesquisa tem se espalhado para o estudo da linguagem e é construído de maneira interdisciplinar, ou seja, em diferentes contextos, seja nas escolas, nos livros didáticos, nos hospitais, nas igrejas, ou em qualquer outro lugar.

De acordo com Baladeli (2014, p. 227), o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, como também é produzido pelas interações sociais, está dentro dos estudos da linguística aplicada. Em suas conclusões, Baladeli (p. 227) afirmou que esse processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sofre influência de poder sobre essas interações, por meio de grupos sociais e das ideologias discursivas no próprio ensino. Segundo Moita Lopes (2006, p. 27), as pesquisas ligadas à linguística aplicada buscam contemplar questões como “quem somos”, para chamar atenção para vidas marginalizadas e suas identidades de classe social, raça, etnia, entre outras. Dentro deste contexto, pode-se dizer que a linguística aplicada é centrada na vida social, cultural, política e na vida histórica. Por isso, muitas vezes ela também tem o papel de colaborar na percepção das injustiças sociais (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Talvez por esse motivo, de acordo com Ferreira (2014, p. 95), têm aumentado os estudos sobre identidade e as questões de raça, na área da linguística aplicada. Afinal, as injustiças sociais, discriminações e preconceitos precisam ser combatidos também por meio da ciência.

3.2 Metodologias de pesquisa

3.2.1 Pesquisa qualitativa interpretativa e documental

De acordo com De Grande (2011, p. 103) é por meio da pesquisa qualitativa que o pesquisador busca compreender a realidade à sua volta e as várias vozes, ou discursos, que fazem parte do mundo social a que pertence. Também de acordo com a autora (DE GRANDE, 2012, p. 103), a pesquisa qualitativa pode vir a proteger os grupos desprestigiados e menos escolarizados. Esta pesquisa não pretende afirmar que o LD é o único responsável pela construção das identidades sociais, sejam elas positivas, ou negativas, mas sim reconhecendo que ele é parte do problema, talvez até o ponto de partida para a construção das identidades sociais e justificando, assim, o cunho qualitativo deste estudo, tendo em vista que, segundo De Grande (2011, p. 108), a pesquisa qualitativa procura compreender o mundo social.

Afirmo ainda que, além de ser uma pesquisa qualitativa, trata-se também de pesquisa interpretativa por desenvolver análise dos dados e dar condições de contextualizar os resultados. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 33-34), o fato de ser interpretativa significa que a pesquisa abrange um conjunto de métodos e práticas empregadas na pesquisa qualitativa e essa denominação ocorre por ela ter compromisso com a interpretação das ações sociais. O que farei em minha pesquisa é uma análise dos livros didáticos, comparando-os e observando

as características em comum, que auxiliam na formação da identidade daqueles que os utilizam. Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) afirma que as pesquisas interpretativistas estão, de fato, interessadas em pesquisar os detalhes para compará-los e, por isso elas, fazem parte da pesquisa qualitativa.

Como o próprio título dessa seção diz, minha pesquisa foi realizada com vistas qualitativa, interpretativa e documental, isso devido ao fato de que a análise documental faz parte da pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (2012, p. 26), há vários métodos de coleta de dados que fazem parte da pesquisa qualitativa, dentre eles está a análise documental. E o que é possível considerar como documento para uma análise documental? Segundo essas autoras, para análise documental é relevante considerar como documento quaisquer materiais escritos, que podem ser leis, normas, decretos, arquivos e, entre outros, os livros escolares (LÜDKE; ANDRÉ 2012, p. 38), portanto, nesta pesquisa faço uso dos livros didáticos sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, como meus documentos.

Optei por realizar uma análise documental pelo fato de que utilizei e utilizo algumas dessas coleções nas minhas aulas de língua inglesa para o ensino médio, nas escolas em que trabalho, na rede estadual. Nas próprias aulas, já percebia que eles colaboravam na construção das identidades sociais, sendo assim, por intermédio dos livros didáticos que fizeram parte do PNLDs 2012 e 2015, é possível ter uma noção geral dessa construção a nível nacional. Conforme Lüdke e André (2012, p. 39), os documentos são uma forma de pesquisa que permite obter os dados mesmo quando não é possível ter acesso aos sujeitos que os produziram. De acordo com essas autoras, outra vantagem da análise documental é que os documentos podem durar muito tempo e por isso seria possível consultá-lo várias vezes, para as autoras, esse fato de persistir por longo tempo gera estabilidade aos resultados obtidos (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 39). Segundo elas (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 39), o valor dos documentos também está no fato de que eles são uma fonte de onde pode-se retirar afirmativas que fundamentam as afirmações do pesquisador. O próprio documento analisado serve de prova para o que o pesquisador está relatando.

Lüdke e André (2012, p. 40) afirmam ainda que o uso dos documentos selecionados não é algo accidental, para essa seleção via de regra existe um propósito que guiará a escolha. Em outras palavras, ela na maior parte das vezes tem um porquê de existir, ela nunca é neutra, pois um mesmo documento tem variados aspectos que podem ser analisados, depende de cada analista apresentar o que mais tem a ver com suas crenças.

Tudo o que foi discutido anteriormente está relacionado com este trabalho, pelo fato dele, por meio da pesquisa qualitativa interpretativa e documental, buscar analisar a influência

e as consequências que o uso dos livros didáticos de língua inglesa possam vir a causar na construção das identidades sociais de raça e classe dos alunos do Ensino Médio. Tendo em vista que, de acordo com De Grande (2011, p. 103), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade à nossa volta e os vários discursos, compreendo que a escola é nossa realidade e vários discursos fazem parte dela, inclusive o livro didático. Sendo assim, podemos compreendê-la como parte do mundo social a que pertencemos. A pesquisa qualitativa interpretativa nos permite contextualizar os resultados sugeridos e ter compromisso com a interpretação das ações sociais. Neste ponto se encaixa a análise propriamente dita das coleções dos PNLDs 2012 e 2015. Quanto à pesquisa a ser realizada nos livros didáticos, Lüdke e André (2012, p. 38) afirmam que documento é qualquer material escrito, suponho, então, que dentre eles, os livros didático, escolhidos como objeto de estudo, também possam ser considerados como documentos.

3.2.2 Pesquisa qualitativa e quantitativa

Nesta pesquisa utilizei-me de métodos qualitativos, fazendo apenas uma quantificação sobre as questões sociais de raça com intersecção de classe, para assim possibilitar-me a análise das identidades sociais de raça, onde apenas quantifiquei os personagens negros e brancos presentes nos LD de língua inglesa sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015. Para Severino (2007, p. 118), o modelo de conhecimento científico quantitativo é usado no mundo das ciências exatas, mas os cientistas perceberam que também pode ser usado na área das humanas; no entanto, somente este método não daria conta e por isso é importante utilizar juntamente os métodos quantitativo e qualitativo, um complementando o outro. Porém, para esta pesquisa, como já citado anteriormente, só realizei uma quantificação dos dados e não uma análise quantitativa, propriamente dita.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), a pesquisa quantitativa busca maior objetividade na prática do pesquisador e a pesquisa qualitativa aceita o pesquisador como parte do mundo, membro da sociedade. Assim, considero que uma completa a outra, tendo em vista que a de maior objetividade tenderá a gerar credibilidade para a outra. Segundo Severino (2007, p. 119), as metodologias quantitativa e qualitativa não se referem apenas a uma modalidade de metodologia, mas envolvem várias metodologias de pesquisa. Para André (1995, p. 7), o foco de interesse em fazer pesquisa qualitativa está na questão da prática escolar, pois esse tipo de pesquisa contribui para encontrar maneiras de melhorar a aprendizagem. O que discuto nos parágrafos anteriores se relaciona com minha pesquisa pelo fato dela se constituir de uma

análise de sete coleções de livros didáticos e que, para iniciar essa análise, julguei necessário, num primeiro momento, realizar a contagem do número de imagens (quantificação), criando assim tabelas e a partir delas desenvolver a análise qualitativa interpretativa documental.

3.3 Geração de dados

A geração de dados desta pesquisa foi realizada entre os meses de março a setembro do ano de 2015, por meio da análise de 4 coleções de livros didáticos de língua inglesa, do Ensino Médio, sugeridos pelo PNLD 2012, e mais 3 coleções de livros didáticos de língua inglesa, do Ensino Médio, sugeridos pelo PNLD 2015, totalizando 7 coleções analisadas, consideradas, portanto, como o objeto de estudo desta pesquisa.

A justificativa para esta pesquisa é crer que contribuirei para que, a partir da leitura dela, sejam levantadas discussões relacionadas à construção e reconstrução de identidades sociais de raça e classe por meio dos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015 (ou tantos outros que não de vir, baseando-se nesta pesquisa como ponto de partida), para que professores e alunos possam se posicionar criticamente frente aos livros didáticos, tendo em vista uma mudança social, e assim haja uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês nas diferentes práticas sociais nas quais o livro didático estiver envolvido.

Quanto aos LD analisados (sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015), todos trazem uma sequência didática bem organizada, de acordo com o que pedem os documentos oficiais em relação ao ensino de língua estrangeira, seguindo o mesmo estilo: iniciando-se a unidade com a exploração do tema, na sequência pede a leitura e compreensão do texto da unidade (oral e escrita), seguido do estudo de vocabulário e da gramática. Depois, propõe atividades para treinar a audição (listen), a fala (speak) e a escrita (write). A coleção *Alive High*, sugerida pelo PNLD 2015, traz uma representação um pouco maior de pessoas da raça negra e em atividades e locais mais variados, o que é muito valioso. No entanto, assim como as outras coleções, não traz discussões para proporcionar discussão crítica sobre questões de raça e classe. Quanto ao restante das coleções, via de regra, parecem estar apenas cumprindo uma obrigação de representar uma espécie de “cota” de imagens de pessoas da raça negra para cumprir o que é exigido pelos editais dos PNLD's. Para compreender melhor essa afirmação, buscar as tabelas no apêndice desta dissertação.

3.4 Análise crítica do discurso e os multiletramentos.

A análise crítica do discurso contribuirá com esta pesquisa auxiliando na compreensão da relação entre o contexto social, o texto escrito e os recursos de multiletramentos, entre eles as imagens presentes nos livros didáticos. De acordo com Wodak (2004, p. 226) a ACD (Análise Crítica do Discurso), que foi “[...] desenvolvida nos anos 1970 e 1980, principalmente pela University of East Anglia” e tem como objeto a análise dos discursos nas relações políticas, sociais e identitárias.

A análise crítica do discurso investiga o poder do discurso reproduzido em nossa sociedade, com o intuito de que os críticos do discurso possam opor-se às desigualdades sociais (VAN DIJK, 2012, p. 113). Quanto aos estudiosos, Van Dijk (2012, p. 15) afirma que eles também não são neutros, muito pelo contrário, são engajados aos grupos minoritários e assumem posição explícita, pois buscam tratar de problemas sociais complexos para os quais é necessário satisfazer os critérios sociais. De acordo com Herbele (2004, p. 87-88), a análise crítica do discurso investiga fenômenos discursivos, os quais também se relacionam com questões de poder, ideologia e discriminação. Van Dijk (2012, p. 140) acredita que o papel da análise do discurso é compreender a função desses fenômenos discursivos na sociedade, atentando para as ideologias de poder que carregam.

De acordo com Wodak (2004, p. 224), o que diferencia a análise de discurso da análise crítica do discurso é que esta tem interesse na relação entre linguagem e poder e tem sido usada para tratar de assuntos referentes à linguística crítica. Wodak (2004, p. 235) considera também, que a análise crítica do discurso vê a ideologia como algo que cria e mantém as relações de poder, e Herbele (2004, p.90) afirma que a análise crítica do discurso vê os textos como construtores de traços identitários dos participantes discursivo. Segundo Wodak (2004, p. 234), o acréscimo da palavra “crítica” significa o distanciamento dos dados, buscando uma posição política, de autorreflexão. Quanto à aplicação dos resultados sugeridos, a análise crítica do discurso considera extremamente importante que haja uma aplicação dela, seja em seminários, em pareceres técnicos ou em desenvolvimentos de livros didáticos (WODAK, 2004, p. 234).

Ainda segundo Wodak (2004, p. 237), o poder não surge da linguagem, porém ele tem condições de agir por meio dela e a análise crítica do discurso está interessada em estudar essas formas de manipulação do poder por meio do discurso da linguagem. Por isso, Van Dijk (2012 p.34) acredita que os estudos críticos de discurso trazem à tona discursos públicos das elites, que podem influenciar as mentes dos cidadãos, reproduzindo a estrutura social. Para

Rajo (2009, p. 107), “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta os multiletramentos e os letramentos multissemióticos.” Em outras palavras, o olhar crítico para os multiletramentos é capaz de auxiliar os alunos a se livrarem das tentativas de controle exercidas pelas ideologias embutidas nos textos e nos gêneros textuais.

Van Dijk (2012 p. 84) acredita que o poder se manifesta de forma indireta e esse disfarce serve para convencer as pessoas que elas praticam ações desejadas em nome de seus interesses, quando, na verdade, é bem o contrário. Também Wodak (2004, p. 235) assume que a análise crítica do discurso vê a ideologia como criadora e mantenedora de relações desiguais de poder, e Van Dijk (2012, p. 21) argumenta que, quando se trata da disseminação de ideologias de grupos que detém o poder, professores e livros didáticos são os que mais influenciam as mentes dos alunos e que os impedem de desenvolver um potencial crítico. No entanto, não é falha do professor, pois este, além de ter carga horária de trabalho elevada, ainda tem centenas de alunos e de acordo com Van Dijk, antes dos professores e alunos fazerem uso dos livros didáticos, estes passaram pelas mãos do Ministério da Educação, ao estabelecer parâmetros curriculares, dos autores e editores que os produziram, e que posteriormente foram aprovados por comitês de professores, pela revista do PNLD, para enfim chegarem aos professores que os utilizam para ensinar (VAN DIJK, 2012, p. 21). Então, não nos cabe, de maneira alguma, culpar o professor, que muitas vezes acredita que, pelo fato desses livros já terem passados por tantos órgãos, sejam um material com representações justas e idôneas.

A importância da análise crítica do discurso para esta pesquisa reside no fato de que, se ela investiga as relações de poder nos diversos tipos de discursos produzidos pela sociedade, ela ajudará a compreender os tipos de discurso que têm sido produzidos por meio dos multiletramentos dos livros didáticos analisados, quais as ideologias que vêm sendo disseminadas por meio desse material e como essas ideologias se relacionam com a questão de poder da sociedade que nos rodeia; dessa maneira será possível a compreensão de como se dá a construção das identidades através dos multiletramentos dos livros didáticos, que constitui uma de minhas perguntas de pesquisa.

3.5 Análise de imagens

Esta pesquisa exigiu uma exploração visual e crítica das imagens dos documentos pesquisados (os livros didáticos sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015). Para Ferreira (2012, p.201), o letramento visual é o ato de visualizar a imagem internamente, ter condição de interpretar essa imagem, julgando-a de forma a perceber a ideologia que ela carrega. Afinal, de acordo com Joly (2005, p. 40) as imagens são a representação ideológica e segundo Oliveira (2007, p. 182), elas também são vistas como textos. No entanto, de acordo com a autora, as imagens, ou os textos, precisam estar inseridos em um contexto (OLIVEIRA, 2007, P. 183). Para Oliveira (2007, p.183) a leitura de imagens está contemplado nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.7-8).

Oliveira (2007, p.194) afirma que as imagens não existem e não falam por si, elas não são neutras, são fruto de escolhas que são direcionadas por nossos pensamentos e por nossas crenças. De acordo com Oliveira (2007, p. 195) nossos alunos precisam ser conscientizados dessas ideologias para que consigam identificar o papel que uma imagem desempenha nos variados contextos que elas aparecem, para que assim ele também seja capaz de questionar a intenção de quem a produziu. Para Joly (2005, p. 55) por essas imagens carregarem mensagens e elas também são um tipo de discurso e portanto, de acordo com Oliveira (2007, p.184), elas trazem valores consigo e entre esses valores, está o da representação socialmente produzida. Segundo Oliveira (2007, p.186) é preciso que seja oportunizado aos alunos a identificação das características da comunicação visual, por meio de um o currículo escolar que possibilite tal ação. Sendo assim, o currículo escolar precisa possibilitar tal trabalho, mas nada impede que os professores pratiquem essas reflexões dessas imagens com seus alunos.

Portanto, a importância da análise visual, para este trabalho de pesquisa, é o fato de eu ter buscado, por meio desta dissertação, fazer essa análise das imagens dos LD de inglês sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, observando de que forma as imagens contidas nas unidades deles fazem a representação de raça com intersecção de classe e também observando, de forma crítica, se as imagens contidas buscam fazer uma representação positiva da imagem do negro, como pede a Lei 10639-03 (BRASIL, 2003).

3.6 Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é constituído de quatro coleções de três volumes de livros didáticos do ensino médio de Inglês, aprovados pelo PNLD 2012, totalizando doze livros e de mais três coleções de três volumes de livros didáticos do ensino médio de Inglês, aprovados pelo PNLD 2015, totalizando mais nove livros, num total geral de vinte e um livros didáticos, sendo, então, sete coleções de livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLD's 2012 e 2015. Quanto ao interior das unidades de cada um dos 21 livros didáticos, é facilmente perceptível que a sequência didática deles se assemelham muito, todos iniciam com uma “explosão” de ideias em relação ao tema da unidade, na sequência leitura do texto, estudo de vocabulário, compreensão escrita do texto, estudo gramatical e informações complementares sobre o tema da unidade. Nas coleções de LD analisadas não foi possível encontrar muita representação de raça e por isso selecionei somente as unidades que estão diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa “raça com intersecção de classe”, as quais estão especificadas no quadro 2, que está logo abaixo, onde contém o nome de cada coleção, com seu respectivo ano de publicação, bem como os volumes a serem analisados e o nome das unidades selecionadas de cada volume para ser analisada.

QUADRO 2- COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS PARA ANÁLISE.

Coleções e anos de edição	Volumes a serem analisados	Unidades a serem analisadas e seus respectivos temas
Freeway, 2010	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 1: Family Life; Unit 2 : Education Issues. VOL. 2 - Unit 2: Cultural Heritages; Unit 4: Eating Disorders; Unit 5: Varieties of English; Unit 8: Space Travel. VOL. 3 - Unit 4: The World of work; Unit 5: The African-Brazilian Culture; Unit 6: Coming to Brazil.
On Stage, 2012	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 5: Climate change, Global Warming, Climate Crises; Unit 7: Can you live without it?; Unit 10: Robots “R” Us?. VOL. 2 - Unit 1: Modern Paradoxes; Unit 3: Making a difference; Unit 5: The Universal Language; Unit 8: NASA Recycles a precious Liquid; Unit 9: What’s on TV?; Unit 12: Biopiracy. VOL. 3 – Unit 1: The body is the hero; Unit 3: Hero of our time; Unit 6: A Tale of two jugs; Unit 8: Who Was Galileo?; Unit 10: Focus on Reading Comprehension.
Take Over, 2010	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 4: Very Good Ideas; Unit 5: The Future is around the corner; Unit 6: RU Ok? Communicating in Today’s World. Unit 7: Fitness for All; Unit 8: Reduce, Reuse, Recycle. VOL. 2 - Unit 1: When are you an Adult? Unit 2: Lifelong learning; Unit 4: Use your Creativity; Unit 6: Read, read, read; Unit 7: Beauty Standards. VOL. 3 - Unit 1: Language in Society; Unit 2: Choices; Unit 3: Do Something Amazing; Unit 4: Crime and Punishment; Unit 6: Are you money Smart?; Unit 8: What Will Your Generation Be Remembered For?
UpGrade, 2010	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 1: Teen Matters; Unit 2: The Earth – We Still Care! Unit 4: Different Eras, Different Idols; Unit 7: A Melting Pot; Unit 8: Globalization: Good or Bad. VOL. 2 - Unit 1: We are what we eat; Unit 2: Protecting the amazon; Unit 3: Being a Volunteer; Unit 4: People We Admire and Respect; Unit 5: Voices of Africa. VOL. 3 - Unit 1: Ethical decision-making; Unit 2: Coping with stress; Unit 3: The Battle For Equality; Unit 4: The way to success;

		Unit 6: Fighting The Flu; Unit 8: Causes and Prevention of Obesity.
Alive high, 2013	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 1: What is your talent?; Unit 2: Street art; Unit 5: On the runway; Unit 6: Visual arts; Unit 7: Handicrafts. VOL. 2 - Unit 1: Making connections; Unit 2: Security on the web; Unit 3: On the waves of the radio; Unit 4: Going mobile; Unit 5: Extra! Extra! VOL. 3 - Unit 4: Sound Body; Unit 5: Intelligences and abilities; Unit 6: Affirmative action; Unit 7: Man-made wonders.
High up, 2013	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 2: Brazil our people, our country; Unit 4: How can you change the world; Unit 6: Study Skills and strategies; Unit 7: Beyond digital gadgets. VOL.2 - Unit 2: Are you a digital learner?; Unit 4: Hip Hop Culture e Music; Unit 5: Eating: pain or pleasure? Unit 7: Eyes and Nind on the road. VOL. 3 - Unit 2: All that glitters is not gold; Unit 5: Love is for everyone; Unit 7: Are you more human than me?
Take Over, 2013	1, 2, 3	VOL. 1 - Unit 4: Very Good Ideas; Unit 5: The Future is around the corner; Unit 6: RU Ok? Communicating in Today's World. Unit 7: Fitness for All; Unit 8: Reduce, Reuse, Recycle. VOL. 2 - Unit 1: When are you an adult?; Unit 2: Lifelong learning; Unit 4: Use your Creativity; Unit 6: Read, read, read; Unit 7: Beauty Standards; VOL. 3 - Unit 1: Language in Society; Unit 2: Choices; Unit 3: Do Something Amazing; Unit 4: Crime and Punishment; Unit 6: Are you money Smart?; Unit 8: What Will Your Generation Be Remembered For?

Fonte: Sistematização da pesquisadora (2015).

No capítulo quatro, que segue, apresento a análise e discussão dos dados, retomando as perguntas de pesquisa, para respondê-las por meio dos temas gerados a partir delas e encontrados pelas análises realizadas nos livros didáticos elencados acima. O Quadro 3, na sequência, mostra a geração dos temas que farão parte do capítulo quatro.

QUADRO 3 - GERAÇÃO DOS TEMAS

Perguntas de pesquisa	Instrumento de geração de dados	Temas
1- Como os livros didáticos de língua inglesa sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015 constroem as identidades sociais de raça e classe?	Análise descritiva de 7 coleções de livros didáticos e seus respectivos CDs.	4.1. A construção das identidades sociais de raça e classe por meio dos livros didáticos de língua inglesa sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015. 4.1.1 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade de lazer. 4.1.2 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade esportiva. 4.1.3 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade profissional. 4.1.4 Identidades sociais de raça e classe representadas em âmbito familiar. 4.1.5 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade intelectualizada.
2- Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos?	Análise descritiva de 7 coleções de livros didáticos e seus respectivos CDs.	4.2 A representação da identidade racial negra e da identidade racial branca através dos letramentos e recursos dos multiletramentos dos livros didáticos sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015. 4.2.1 Letramentos colaborando para uma imagem desfavorável do negro. 4.2.2 O negro visto enquanto carente social. 4.2.3 O enaltecimento da raça branca em detrimento da raça negra. 4.2.4 Identidade racial negra e identidade racial branca: letramentos e multiletramentos. 4.2.5 O estereótipo e a caricatura: isso também é

		preconceito. 4.2.6 A representação da cultura negra.
3- Os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizarem os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03?		4.3 Discussão a respeito da Lei 10.639/2003: a maneira como os LD analisados tem colaborado para o ensino de inglês em relação a construção da identidade racial.

3.7 Ética em pesquisa

Nesta dissertação procurei adotar aspectos éticos necessários à pesquisa científica, desde o que tange à originalidade das reflexões aqui apresentadas até no que se refere à utilização das referências e das fontes consultadas. No que diz respeito às questões éticas, fui buscar embasamento em diretrizes e normas, que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. A Resolução nº 169, de 10 de outubro de 1996, é uma delas, que se baseia em documentos internacionais.

Apesar deste trabalho não envolver seres humanos diretamente, essa dissertação traz uma grande preocupação com a ética em relação à apresentação das fontes citadas. A respeito disso, Celani (2005, p. 106) afirma que é necessário que a pesquisa científica seja feita de forma ética e também discorre sobre a manipulação de dados, assim como sobre o plágio (p. 107). Ou seja, a questão ética envolve a seriedade do pesquisador com a sua produção, sem copiar ou apoderar-se do que não é seu. Ainda de acordo com Celani (2005, p. 118), para que a pesquisa, no caso documental, seja considerada científica, portanto fiel à realidade, os dados também precisam estar de acordo com a ética, sem manipulação deles ou das fontes sem as devidas explicações. Segundo Celani (2005, p. 111;112), a pesquisa e seus resultados devem ser apresentados por meio de uma linguagem acessível a todos na divulgação dos dados. Ainda de acordo com Celani (2005, p. 114), o pesquisador necessita aprender as questões de ética ainda antes da pós-graduação, desde o início da formação acadêmica, nos cursos de metodologia de pesquisa (Idem, p. 119), tendo em vista que os alunos vêm de diferentes culturas e com diversos hábitos de aprendizagem, e o que de fato importa é que ao se ensinar a questão de ética as diferenças culturais devam ser respeitadas (Idem, p. 114). Celani (2005, p.115) argumenta ainda que para ser ético é necessário, também, criar um ambiente de respeito, livre de medos e humilhações, onde se respeitam as discussões e se evitam ataques pessoais.

No próximo capítulo, tratarei da análise e discussão dos dados das 7 coleções de livros didáticos, sugeridos pelos PNLDs de 2012 e de 2015, da disciplina de língua estrangeira moderna: inglês, destinados ao Ensino Médio.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise e discussão a respeito das 7 coleções de livros didáticos da disciplina de língua estrangeira moderna: Inglês, destinados ao Ensino Médio, que foram sugeridos pelos PNLD's de 2012 e de 2015, com o intuito de responder às perguntas geradoras desta pesquisa, alinhando-as a outros estudos feitos anteriormente com temas semelhantes. Este capítulo se divide em três seções, as quais juntas auxiliaram a responder minhas perguntas de pesquisa. Os temas que norteiam cada uma das seções e suas subseções foram explicitados no capítulo 3, na descrição do corpus da pesquisa (Quadro 3), com o título “Geração dos temas”. Sendo assim, passo à primeira das três seções deste capítulo, que buscou responder à questão “como os livros didáticos de língua inglesa sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015 constroem as identidades sociais de raça com intersecção de classe?”

4.1. A construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe por meio dos livros didáticos de língua Inglesa sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015.

Esta seção é subdividida em cinco subseções, nas quais busquei responder à pergunta de pesquisa número 1: “Como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, constroem as identidades sociais de raça com intersecção de classe?”, com o intuito de compreender a respeito da construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe por meio dos livros didáticos de língua inglesa sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015. Do Quadro 4 até o Quadro 10, que estão no apêndice deste trabalho, represento cada uma das coleções de livros analisados, onde cada quadro traz a junção (a contagem/soma) das imagens contidas nos 3 livros pertencentes àquela coleção identificada por seu título, portanto 7 coleções em 7 quadros com somatória de imagens de 3 livros em cada quadro/coleção. Sendo assim, por meio de métodos qualitativos e com a quantificação das imagens que realizei nas 7 coleções (representadas pelos 7 quadros, no apêndice) mostro a contagem do número de criança, homens e mulheres negros e de criança, homens e mulheres brancas exercendo atividades de lazer, esportivas, profissionais, intelectualizadas e se relacionando no ambiente familiar. Em relação aos quadros, separei as imagens para contagem de acordo com as seguintes categorias: 1- atividades de lazer; 2- atividades esportivas; 3- atividades profissionais; 4- atividades intelectualizadas; 5- ambiente familiar. Abaixo trago um resumo dos quadros referente a cada categoria. Portanto, parto agora para a

resposta da questão número 1, discorrendo a respeito das categorias elencadas e englobadas nos temas que seguem.

4.1.1 Identidades sociais de raça com intersecção de classe representadas exercendo atividade de lazer.

As atividades de lazer são parte comum da vida cotidiana, como já dizia Magnani (2003, p. 18). As atividades de lazer são comuns em nosso dia a dia, sejamos negros, brancos, ricos, pobres, trabalhadores ou não. Afinal quem nunca jogou uma “bolinha”, fez uma caminhada, algo somente para passar o tempo de maneira prazerosa, sozinho, com a família, com os amigos, ou mesmo para distrair as crianças? Pois bem, dos vinte e um (21) livros didáticos, sete (7) coleções de livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLD’s 2012 e 2015, parecem não acreditar muito nisso, de acordo com Ricci (2001, p.13) muitas vezes o lazer é tratado como irrelevante, algo que ficou bastante claro nos livros analisados, pois não trazem uma representação satisfatória da categoria lazer para todas as classes e raças. Quatro delas, On Stage (MARQUES, 2012), Freeway (RICHMOND, 2010), Alive High (MENEZES et al, 2013), High up (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2013), trazem uma representação reduzida de negros desempenhando atividades de lazer e quanto às outras três coleções Up Grade (RICHMOND, 2010), Take over (SANTOS, 2010) e Take over (SANTOS, 2013), trazem a representação da raça negra com intersecção de classe de maneira reduzida em todos os papéis sociais, ao contrário do que ocorre com a imagem da raça branca.

Tais livros se destacam pela tentativa de impor a superioridade da raça branca por meio de ideologias, onde, de acordo com Schucman (2014, p.136) a raça branca tem lugar privilegiado e melhores acessos somente pelo fato de ser branco. Assim como Jorge (2014, p. 86) e Ferreira (2014, p. 155), considero que as desigualdades existentes são social e ideologicamente construídas e os livros didáticos continuam sustentando e reproduzindo valores hegemônicos que envolvem a questão de poder (JORGE, 2014, p. 86). Ou seja, a ideologia da branquidade é uma das maneiras de construir a desigualdade de raça e classe e também pode estar representada nas páginas dos livros didáticos. De acordo com Silva, P. (2014, p. 13), no Brasil a branquidade, também é conhecida como branquitude e ela é usada nas relações raciais levando todos a crerem que a raça branca é o modelo a ser seguido (SILVA, P., 2014, p. 13).

Em minha dissertação, ao fazer a quantificação dos dados, que está representada do Quadro 4 ao Quadro 10, no apêndice, foi possível perceber a presença marcante da tentativa

de imposição da branquitude nos livros didáticos analisados, desde o número elevado de imagem do branco em relação à imagem do negro, praticando atividades de lazer, por exemplo, que foram 168 aparições de personagens brancos, enquanto apenas 68 representações de personagens negro. Outra questão, que para mim diz mais que os números, em relação à ideologia da branquidade, é o tipo de atividade de lazer exercida pelos grupos, pois os personagens brancos são representados em diferentes papéis sociais, como praticando alpinismo, indo à academia, participando de festas e etc. Quanto aos negros, seus papéis sociais estão limitados à beira da piscina, são pouco representados e as representações existentes também são bastante limitadas. Esse fato leva a crer, assim como Silva (1995, p. 32), que se os livros analisados neste trabalho mostram a raça branca exercendo vários papéis em atividades de lazer diferenciadas e quanto ao negro só é mostrado em determinada situação, com papel limitadíssimo, dessa forma ele está sendo representado como constituinte de uma minoria social, o que caracteriza discriminação do negro nos outros ambientes sociais.

Foi possível observar a imbricação de raça com a questão de classe, como já analisou Ferreira (2014, p. 96), pois há diferenças entre os tipos de atividades de lazer representadas pelos LD, pois elas se dão de acordo com a raça da pessoa, demonstrando maior ou menor poder aquisitivo. Esta análise evidencia que há bastante diferença entre os dois segmentos, pois enquanto brancos são representados em viagens, descansando, indo à praia ou passeando pela praia, acampando, praticando alpinismo, indo à academia, frequentando festas e dançando diferentes estilos musicais, entre eles samba e break; o negro é representado apenas em festas como carnaval ou roda de samba, dançando somente samba, axé e break. Ou seja, ao representar o negro somente nessas atividades específicas, as quais se repetem nos livros das diferentes coleções, como se ele não praticasse outras atividades de lazer, ou não dançasse a mesma música que o branco, os livros didáticos analisados estão omitindo a diversidade de papéis que o negro exerce na sociedade.

Os LD continuam carregados de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas que não sejam ocidentais (MUNANGA, 2005, p. 15), pois as formas de lazer valorizadas e que dão “status”, ainda são apenas as que reproduzem a cultura europeia, e o negro não aparece representado exercendo-as. Sendo assim, é possível destacar que as atividades de lazer representadas anteriormente demonstram que negro só faz atividades de lazer onde não haja gasto excessivo de dinheiro, e que não seja pertencente à cultura europeia, já a raça branca participa de atividades de lazer onde pode ter esses gastos e principalmente que represente a cultura valorizada, que é a Europeia.

Conforme Ferreira (2011, p. 107), representar o branco em várias atividades de lazer e o negro apenas em algumas limitadas é uma tentativa de construir uma ideia de inferiorização do negro em relação ao branco, influenciando na auto percepção, causando baixa estima, estimulando cada vez mais o racismo, dos colegas não negros e internalizando a ideologia do branqueamento ou branquitude (FERREIRA, 2011, p. 107). Assim como Ferreira (2011, p. 107), considero que não inserir negros e brancos de forma igualitária pode trazer consequências graves aos alunos usuários desses livros, como a perda da autoestima, rejeição ao outro e o desrespeito. De acordo com Silva (1995, p. 33), a ausência do negro e de seus ambientes socioculturais, nos livros didáticos é uma tentativa de negar sua existência, porque, segundo a autora, omitir essa participação diversificada do negro nos diversos ambientes sociais é proposital para que ele não se sinta à vontade para participar de tais atividades (SILVA, 1995, p. 71).

De acordo com Jorge (2014, p. 75) um dos critérios do PNLD 2012 era que todas as coleções, inclusive as de LEM, devessem trazer no ensino da língua, textos e imagens que promovessem as diversas culturas. No entanto, as 7 coleções analisadas por mim não dão abertura a esse objetivo na questão de raça com intersecção de classe, duas delas merecem destaque por se diferirem de maneira ainda mais negativa, são as coleções “Take over”, do PNLD 2012, e “Take over”, do PNLD do 2015, que não trazem representação nem de brancos nem de negros praticando atividades de lazer. Então, seria possível presumir que os autores de tais coleções acreditam que atividades de lazer não são importantes para as pessoas, ou, ainda, que as pessoas não têm lazer, ou, pior ainda, que esse tipo de atividade não precisa ser representada? Na verdade não tenho respostas para tais perguntas, porém, baseada em Ferreira (2012, p. 103), considero que o aluno precisa ver a si e ao seu mundo representado no livro didático, para que ele consiga se sentir parte daquele lugar. Mesmo porque, sendo os adolescentes, o público alvo dos livros didáticos analisados, é evidente que se há de valorizar a importância do lazer para o jovem. De acordo com Ricci (2001, p.14) atualmente o lazer esta tendo maior destaque na vida cotidiana, principalmente quando é associado à qualidade de vida. Muitas vezes a representação em relação ao lazer, vem ligada as questões de valores e de controle e não somente a questão do lazer pelo lazer, que é o que destaca Ricci (2001, p. 17) em seu livro “Juventude, lazer e esportes radicais”.

SÍNTESE DOS QUADROS 4, 5, 6, 7, 8, 9 E 10 (do apêndice)

Profissões /Atividades	Coleções	Foto e figura de homens e meninos negros; mulheres e meninas negras.	Foto e figura de homens e meninos brancos; mulheres e meninas brancas.	Total
Lazer	On Stage- PNLD 2012.	03	20	23
Lazer	Take Over - PNLD 2012.	00	00	00
Lazer	Freeway - PNLD 2012.	00	31	31
Lazer	Up Grade - PNLD 2012	31	31	62
Lazer	Alive High- PNLD 2015.	25	44	69
Lazer	High up - PNLD 2015.	09	42	51
Lazer	Take Over - PNLD 2015	00	00	00
Total	7	68 = 29%	168 = 71%	236 = 100%

Fonte: Organização da própria pesquisadora.

Para melhor visualização e compreensão, trago em anexo imagens representativas desta seção “4.1.1 Identidades sociais de raça com intersecção de classe representadas exercendo atividade de lazer”.

4.1.2 Identidades sociais de raça com intersecção de classe representadas exercendo atividade esportiva.

Como discutido no capítulo 2, seção 2.3, os multiletramentos dos livros didáticos, de acordo com Ferreira (2014, p. 84) precisam representar os alunos negros nas diversificadas atividades que fazem parte dos livros. Afinal, como já explicado anteriormente, estereótipo no campo das relações raciais é uma generalização excessiva, é o fato de se repetir determinadas ações, características, para fixar determinados grupos em determinados locais, buscando um congelamento desses grupos nesses locais fixos (CASHMORE, 2000, p.194). Portanto, é possível perceber que nesta categoria, das atividades esportivas, das coleções de livros didáticos de inglês que analisei, há pouca representação da raça negra, bem como pouquíssima representação de negro em comparação com o branco. No total de 91 imagens, entre fotos e figuras, foi possível encontrar 53 representações de brancos praticando esportes variados e apenas 38 imagens de negros, com uma variedade bem inferior à do branco. Sendo assim, o que se tenta fixar aqui, é uma falsa ideia de que há um número pequeno de negros na sociedade brasileira.

Assim como Silva (2006, p. 6), julgo que o discurso contido em meu objeto de análise trata a raça branca como representante da espécie e o negro como à margem do grupo, pois a este, só lhe permite participar de determinadas temáticas e de determinados espaços sociais. Nas 7 coleções de livros didáticos dos PNLD's 2012 e 2015 que analisei, brancos são representados praticando 12 modalidades diferentes de esportes, enquanto que negros apenas

4, menos da metade. As modalidades dos esportes exercidas pelos brancos são: hipismo, natação, corrida, judô, basquete, críquete, tênis, piloto de fórmula um, skate profissional, ciclismo, alpinismo e tae-kwon-do. Enquanto que as modalidades de esportes exercidas pelos negros são corrida, capoeira, lutador de MMA e jogador de futebol.

No Quadro 9, a coleção “High up” (PNLD 2015), por exemplo, só representa o negro lutando e jogando futebol. Será que ele só é capaz de praticar essas modalidades de esportes? É claro que não, isso é uma forma de estereótipo é algo imposto por uma ideologia da classe dominante, pois para Van Dijk (2012, p.82) os grupos minoritários tendem a ser ignorados e suas diferenças culturais via de regra passam a ser representadas de maneira estereotipada. Ainda de acordo com Van Dijk (2012, p. 101) os livros didáticos do ensino médio reproduzem alguns estereótipos, entre eles o estereótipo dominante, com o intuito de naturalizar práticas como a de representar negros somente jogando futebol, ou sendo lutador de MMA, como se ele não fosse capaz, ou se não houvesse lugar para ele nas outras diversas categorias de esporte como tênis, hipismo e alpinismo, por exemplo. Desempenhando tais atividades esportivas só encontrei representação de pessoas da raça branca. Quanto às pessoas da raça negra observei que há uma tentativa em não inseri-las nessas outras práticas esportivas, citadas anteriormente, por serem consideradas praticas esportivas de elite e, portanto, aos olhos dessa ideologia dominante, devem ficar reservadas a representação por pessoas da raça branca. Segundo Van Dijk (2012, p. 101), essa prática pode acirrar ainda mais a diferença entre brancos e negros e enfatizar ainda mais a discriminações e o racismo.

De acordo com Oliveira (2007, p.186) do mesmo modo que impomos juízos de valor via texto escrito, também é possível impormos por meio de outros recursos visuais, como as imagens dos LD, por exemplo. Segundo Oliveira (2007, p.189) desenvolver as habilidades de letramento visual, nos alunos, é proporcionar a eles que ao ler, decodifiquem os elementos visuais por meio de práticas de técnicas de análise. A técnica de análise que busquei usar neste trabalho foi a ACD de Van Dijk, a qual procura proporcionar às pessoas uma visão crítica da sociedade em que está inserida, com a compreensão das ideologias que cercam os discursos (VAN DIJK, 1993, p. 251). Afinal, para Oliveira (2007, p. 189) o aluno precisa criar significados, a partir do que lê e vê, enfim, dos discursos que o rodeia, como uma ferramenta para sua própria comunicação. Dessa forma, após a análise das imagens que compõem o quadro 9, percebi que essa pouca representatividade tem por objetivo fixar nas mentes de quem as vê que o negro é incapaz de realizar outras modalidades de esporte e que precisa ficar restrito, ou fixo naquele espaço social.

Quanto às duas coleções “Take over” (SANTOS, 2010; 2013), sugeridas pelos PNLD’s 2012 e 2015, não há representação de negro praticando esportes, assim como não havia negros praticando atividades de lazer. Como bem sabemos, os livros didáticos auxiliam na construção das identidades, assim como afirmam Rollemberg (2003, p. 250) e Smith (2013, p. 26). Também, de acordo com Silva (2000, p. 81), quando nos referimos à construção de identidade é preciso estarmos cientes que ela está em meio a uma disputa de poder e envolve questões materiais da sociedade, e é por isso que Street (2014, p. 17) e Van Dijk (2012, p. 15) afirmam que é importante ver o letramento como uma prática ideológica, que envolve relações de poder, e não como algo neutro. Ou seja, o fato dessas coleções simplesmente não representarem o negro, evidencia que há uma ideologia, há um motivo pelo qual eles não foram representados e isso está relacionado à questão de poder, a falta de representação não ocorreu simplesmente porque quem organizou o livro não se deu conta disso, mas porque uma ideologia socialmente construída estava agindo por meio dele, e em momento algum essas pessoas que estavam por trás da produção desses LD agiram de forma neutra. Afinal, nas duas coleções Take over (SANTOS, 2010; 2013), houve uma completa inexistência da imagem do negro na prática de esportes. Por esse motivo, Faria (2008, p. 85) afirma que o professor precisa se preocupar com as informações a serem transmitidas e as ideologias contidas nelas.

Como já mencionado anteriormente, concordo com Ferreira (2014, p.95) ao afirmar que identidade é sócio e historicamente construída e também concordo com a autora ao afirmar que o estudante negro, que na maioria das vezes é pobre, precisa se ver refletido no material de ensino, para auxiliar na construção de uma identidade positiva (FERREIRA, 2014, p. 85). Em relação a essa representação esportiva, a coleção “Alive High”, sugerido pelo PNLD 2015, varia um pouco mais as atividades esportivas representadas por negros, representando-o exercendo lutas marciais, futebol americano, judô e basquete, ou seja, traz mais imagens de pessoas negras exercendo outras atividades esportivas, além do futebol, e em outros espaços sociais, espaços esses que os outros LD analisados tentam delimitar aos negros, como se só pudessem permanecer nele. Já as coleções “Up Grade” e “Freeway”, sugeridas pelos PNLDs 2012 e 2015, respectivamente, só representam o negro jogando capoeira e futebol. De acordo com Faria (2008, p.50), os livros didáticos são formulados com valores e interesses dos grupos da elite, com o objetivo de controlar o discurso educacional e exercer influência sobre sua reprodução ideológica. Neste caso, seria a reprodução ideológica de que o negro só consegue jogar futebol e capoeira? Qual é a ideologia por trás dessa

“afirmação”? Certamente a ideologia do preconceito, com o intuito de deter o poder em suas mãos, afinal a capoeira não é um esporte europeu e, portanto “não tem valor”.

Assim como Ferreira (2014, p. 155), considero que esses livros didáticos, analisados por mim, ao deixarem de incluir a raça negra, neste caso na categoria esporte, contrariam as orientações dos documentos oficiais, pois esses documentos propõem que as salas sejam ambientes de formação reflexiva e crítica, onde haja estudo da cultura negra, com valorização das diferentes culturas. Também em relação a isso, Rojo (2009, p. 107) acredita que um dos principais objetivos da escola é o de possibilitar que o aluno possa participar das várias práticas sociais, de maneira ética, crítica e democrática; para isso ele precisa se sentir pertencente ao grupo e ao utilizar os livros didáticos ele precisa se ver representado neles. Sendo assim, mais uma vez, as coleções de livros didáticas que analisei (On Stage, 2012; Up Grade, 2012; Freeway, 2012; Take Over, 2012; Take Over, 2015; High up, 2015; Alive high. 2015) não têm cumprido seu papel na construção positiva de raça e classe em relação à categoria “representação de prática de esporte”.

SÍNTESE DOS QUADROS 4,5, 6, 7, 8, 9 e 10 (do apêndice)

Profissões /Atividades	Coleções	Foto e figura de homens e meninos negros; mulheres e meninas negras.	Foto e figura de homens e meninos brancos; mulheres e meninas brancas.	Total
Esporte	On Stage- PNLD 2012.	10	10	20
Esporte	Take Over - PNLD 2012.	00	03	03
Esporte	Freeway - PNLD 2012.	08	13	21
Esporte	Up Grade - PNLD 2012	01	09	10
Esporte	Alive High- PNLD 2015.	05	09	14
Esporte	High up - PNLD 2015.	09	06	15
Esporte	Take Over - PNLD 2015	00	03	03
Total	7	33 = 38%	53 = 62%	86 = 100%

Fonte: Organização da própria pesquisadora.

Para melhor visualização e compreensão, trago em anexo imagens representativas desta seção “4.1.2 Identidades sociais de raça com intersecção de classe representadas exercendo atividade esportiva”.

4.1.3 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade profissional.

Nesta subseção procuro analisar a representação das identidades sociais de raça e classe exercendo atividade profissional, e em todas as coleções, sem exceção, a representação em dados numéricos continua sendo mais elevada para os brancos que para os negros. As 7 coleções analisadas, também nessa categoria, permanecem enaltecendo a raça branca em detrimento da negra, deixando subentendido que há mais empregos para brancos do que para

negros e que os brancos trabalham mais que os negros. Os LD, de acordo com Jovino (2013, p. 8) deveriam trazer discursos que não apresentassem o negro somente exercendo profissões de menor poder ou status na escala social como, por exemplo, empregadas domésticas ou trabalhadores braçais, mas com os mesmos tipos de profissões exercidas pelos brancos, para acabar com esse estereótipo (JOVINO, 2013 p. 8). Pois, de acordo com Ferreira (2014, p. 165) os livros didáticos têm representado a raça branca como norma e quanto aos de inglês, são marcados pela ideologia da branquitude, onde segundo Schucman e Cardoso (2014, p.5) somente pelo fato do indivíduo ser branco merece privilégios em relação às outras raças.

Os quadros no apêndice comprovam que o número da representação total de negros e brancos, nesta categoria: “atividade profissional”, é de 413 imagens totais, das quais 332 delas representam brancos e apenas 81 representam negros. Em relação às coleções “On Stage” (2012), “Up Grade” (2012), “Freeway” (2012), “Take Over” (2012), “Take Over” (2015) e “High up” (2015), todas contêm uma variedade de profissões muito superior para brancos em comparação com a variedade de profissões de negros, ou seja: 38 para 16, respectivamente. Além das profissões representadas por negros serem pouco variadas, algumas delas se repetem nos livros das 7 coleções. Enquanto brancos são representados como: cantor/a de diferentes gêneros musicais, entre eles samba e rap, como ator/atriz, pesquisador/a, piloto de avião, cientista, presidente da república, religioso/a, professor/a, médico/a, escritor, artista plástico, editora, bailarino/a, guia turístico, piloto de fórmula 1, técnico, garçom/garçonete, executivo/a, carteiro, açougueiro, pianista, violinista, repórter, chefe de cozinha, assistente social, radialista, nutricionista, maquiadora, psicóloga, designer, advogada, juíza, policial, modelo, bióloga, veterinária e produtor de vídeo; os negros são representados como: ator, professor, religioso, músico, porém somente de banda de axé, samba, reggae e rap, como engenheiro (pouco, uma representação em um ou outro LD), executivo/a ((pouco, uma representação em um ou outro LD), enfermeira, representante político, guia turístico, entrevistador e violinista (uma representação em um LD).

Assim como Corossacz (2014, p.203) considero que a questão de classe e de raça estão imbricada, pois de acordo com a autora, essa questão de classe é central para definir a branquitude na sociedade brasileira (COROSSACZ, 2014, p.203). Dessa maneira, ao passo que os livros didáticos que analisei carregam em seus multiletramentos diferentes tipos de profissões para as diferentes raças e também em números bastante inferiores, de uma em relação à outra, concluo que há de fato uma tentativa de manter a ideologia de branquitude. E acima de tudo de mostrar nas mãos de quem o poder deveria se manter, tendo em vista que as profissões elencadas para brancos e negros se diferenciam pela remuneração das profissões, e

também pelas mais elitistas, a exemplo é possível citar que não foi possível encontrar nos LD analisados, imagens de negro cientista, piloto de avião, escritor, artista plástico, bailarino/a, piloto de fórmula 1, chefe de cozinha, assistente social, nutricionista, psicóloga, designer, advogada/o, juiz/a, modelo, sendo que de branco havia tais representações e em grande escala.

Para criar os quadros, que estão no apêndice deste trabalho de pesquisa, realizei uma quantificação sobre a questão social de raça e nesta quantificação foi possível observar, assim como Camargo e Ferreira (2014, p. 170), que a mulher negra geralmente é enfermeira, cantora, está no carnaval ou dançando. A partir desta verificação, uma pergunta começou a rondar minha cabeça “então, a mulher negra não teria capacidade de exercer outras profissões?” A meu ver, os livros didáticos que analisei, assim como os livros que Camargo e Ferreira (2014, p. 172) e Barros (2013, p. 111) analisaram, buscam fixar a ideia de incapacidade da mulher negra, ainda mais que a do homem negro. Também, observei que quando se trata de profissionais, por exemplo, os livros didáticos reservam aos negros personagens menos complexos e com espaços delimitados. Na representação da profissão músico, por exemplo, é possível ver personagens da raça branca cantando e tocando todos os estilos musicais, inclusive samba, rap, axé e reggae. No entanto, quando se trata de personagens da raça negra, ficam limitados a tocar e cantar somente samba, rap, reggae e axé. Como se o negro não pudesse “curtir”, ou tocar/cantar outro estilo como o rock, por exemplo. Ou se todas as pessoas de raça negra tivessem que dançar muito bem samba, por exemplo, como se não existissem negros e negras que não gostassem ou não soubessem dançar samba.

Onde está a representação da diversidade para o negro, assim como há para o branco? Ela não está existindo, nos LD que analisei e de acordo com Hall (2003, p.146) também é preciso dirigir nossa atenção para a diversidade negra, pois é momento de reconhecer as diferenças pelas quais se posicionam o povo negro. Hoje as pessoas pertencem a diferentes posições e lugares na vida social (HALL, 2003, p.79) e essa representação da diversidade de papéis que o negro pode exercer na sociedade precisa ser respeitada, também nas imagens dos LD, pois ser negro, assim como ser branco não pode representar limitações. Conforme as pesquisas de Ferreira (2014, p.98-99), a autora concluiu que os livros didáticos não têm trazido representação suficiente da imagem do negro, ao contrário, eles têm tido a função de reproduzir a ideologias daqueles que detêm o poder. E assim, o livro didático ajuda a construir e fixar nas mentes a ideologia de que a raça negra é menos capaz e menos merecedora que a raça branca (VAN DIJK, 2012, p. 21)

SÍNTESE DAS TABELAS 4,5, 6, 7, 8, 9 E 10 (do apêndice)

Profissão/ atividade	Coleções	Foto e figura de Homens e meninos Negros; mulheres e meninas negras	Foto e figura de Homens e meninos brancos; mulheres e meninas brancas	Total
Profissão	On Stage - PNLD 2012.	03	30	33
Profissão	Take Over - PNLD 2012.	07	38	45
Profissão	Freeway - PNLD 2012.	13	74	87
Profissão	Up Grade - PNLD 2012	07	42	49
Profissão	Alive High - PNLD 2015.	21	58	79
Profissão	High up - PNLD 2015.	09	61	70
Profissão	High up - PNLD 2015.	07	38	45
Total	7	67 =16%	341 = 84%	408 =100%

Fonte: Organização da própria pesquisadora.

Para melhor visualização e compreensão, trago em anexo imagens representativas desta seção “4.1.3 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade profissional”.

4.1.4 Identidades sociais de raça e classe representadas em âmbito familiar.

Dentre as 7 coleções de livros didáticos analisados e expostos nos quadros do apêndice, “On Stage” (2012) – quadro 4, “Take Over” (2012) – quadro 5, “Freeway” (2012) – quadro 6, “Up Grade” (2012) – quadro 7, “Alive high” (2015) – quadro 8, “High up” (2015) – quadro 9 e “Take Over” (2015) – quadro 10, é possível dizer que algumas coleções deixam mais a desejar que outras. No entanto, em relação ao número de representatividade, todas elas, sem exceção, pecam na representatividade de negros em relação a brancos, pois num total de 117 imagens de representação de pessoas em meio familiar, 93 delas são de brancos e apenas 24 são de negros. Em se tratando da categoria “família” foi possível encontrar representação de famílias tradicionais (pai, mãe e filhos), representação somente de mães e filhos, encontrei pouquíssima representação de idosos, e em 4 das 7 coleções não encontrei representação de negros e brancos no meio familiar.

Quando se trata de família tradicional, a coleção “On Stage” (2012) só representa branco, já as coleções “Freeway” (2012), “Up Grade” (2012) e “High up” (2015) representam tanto negros quanto brancos, entretanto negros em um número bem inferior. De acordo com Silva (2011, p.113), constatei que os personagens negros representados privilegiam a família nuclear, composta de negros de classe média, com poucos filhos (Idem, p. 113). Sendo assim, considero que este trabalho vem contribuir para provar que, da pesquisa de Farias (2012) até esta presente pesquisa, não houve alteração, ou seja, não houve uma melhora significativa na representatividade desta categoria “representação em âmbito familiar”. Isso pode ocorrer

devido à ausência de compreensão sobre a flexibilidade da forma como a língua estrangeira é ministrada, afinal, para Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 148), a língua estrangeira tem importante papel na produção das identidades, desde que ela seja entendida como flexível (Idem, p. 148). Portanto, é preciso considerar as questões de família do negro assim como se tem considerado as questões de família do branco.

Em sua pesquisa, Silva (1995, p. 32) constatou que brancos exerciam papéis e funções conceituadas pela sociedade e a família é uma delas, já o negro era representado como incapaz, até mesmo de constituir família, em outras palavras, a representação do negro, da pesquisa de 1995, continua a mesma em 2015, ele ainda é visto pela sociedade preconceituosa como minoria, dentro desta categoria família, como se negro fosse sozinho no mundo, sem família. Nas coleções “Take Over” (2012) e “Take Over” (2015) só representam mães brancas, a coleção “Up Grade” (2012) representa mães brancas e negras, porém estas como minoria, e a coleção “High up” (2015) apenas representa negras na situação de mães com seus filhos, sem pais. Não foi possível encontrar em nenhuma das coleções, nem homens brancos nem homens negros constituindo família onde só existe a relação pais (do sexo masculino) e filhos. Ou seja, essas coleções, exceto em “Up Grade” (2012), não representam famílias tradicionais (pai, mãe e filho) de negros, e isso não significa que não existam famílias nucleares de pessoas da raça negra. Pelo fato delas existirem na vida real é que devem ser representadas nos LD ou materiais de apoio. Já na coleção “Alive high” (2015) foi possível encontrar apenas casais de idosos representando famílias de negros e de brancos; na coleção “High up” (2015) a representação também foi apenas de casais de idosos, no entanto somente brancos e nas outras 5 coleções não foi possível encontrar representatividade de idosos, nem brancos, muito menos negros.

Também constatei a baixa representatividade de negros e brancos no meio familiar, nos LD analisados e a representação é nula, tanto para brancos como para negros em 4 coleções. As coleções “Take Over” (2012) e “Take Over” (2015) foram as que mais me desapontaram, pois a representação é apenas de uma família de branco (mãe e filho) e nenhuma representatividade de família negra. Na coleção “On Stage” (2012) também não há representação de família negra, de maneira alguma, somente de família branca. Assim como Barros (2013, p.15), percebo que isso ocorre porque os sujeitos são marcados de acordo com sua participação em categorias sociais, entre elas a família, a qual é moldada de acordo com uma visão fixa de um determinado grupo da sociedade. Ou seja, a não representatividade é uma maneira de demonstrar que tal grupo os considera inferiores e, portanto, tal grupo não merece estar representado nas páginas dos livros didáticos porque não são capazes de

constituir família. Embora Martins (2009 – dissertação de mestrado intitulada “Racismo Anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985-2005)”) seja da área da publicidade, é importante trazer suas reflexões para este trabalho, porque ele também trata da neutralidade ou invisibilidade da representação do negro nos livros e de acordo com ele estar “neutro”, é quando a imagem do negro não aparece associada a nada negativos, mas também não aparece relacionada a nada positivo, que o valorize (MARTINS, 2009, p.94). Sendo assim, não influencia em absolutamente nada, de forma positiva, é quase que o mesmo que haver um estereótipo.

Na coleção “Alive high” (2015) só há representação de família de brancos e de negros por meio de idosos, como citado anteriormente, apesar de ser a coleção que traz maior representatividade de negros em todas as categorias já mencionadas neste trabalho (lazer, esporte, profissão e família). Porém, de acordo com Ferreira (2012, p. 100), é preciso que haja representação de pessoas negras em todas as categorias dos livros didáticos. Assim como há de pessoas brancas, representadas em diversas categorias dentro do livro didático, e por isso, a imagem da pessoa negra também deve ser, ou ficará subentendido que determinadas categorias do setor social não são lugares para pessoas negras.

SÍNTESE DAS TABELAS 4,5, 6, 7, 8, 9 E 10 (do apêndice)

Profissões /Atividades	Coleções	Foto e figura de homens e meninos negros; mulheres e meninas negras.	Foto e figura de homens e meninos brancos; mulheres e meninas brancas.	Total
Família	On Stage - PNLD 2012.	00	07	07
Família	Take Over - PNLD 2012.	00	01	01
Família	Freeway - PNLD 2012.	08	43	51
Família	Up Grade - PNLD 2012	05	14	19
Família	Alive High - PNLD 2015.	02	00	02
Família	High up - PNLD 2015.	09	27	36
Família	Take Over - PNLD 2015	00	01	01
Total	7	24 = 20%	93 = 80%	117 = 100%

Fonte: Organização da própria pesquisadora.

Para melhor visualização e compreensão, trago em anexo imagens representativas desta seção “4.1.4 Identidades sociais de raça e classe representadas em âmbito familiar”.

4.1.5 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade intelectualizada.

Nesta subseção discuto a construção identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade intelectualizada. Durante todo o trabalho de análise vim me utilizando da análise qualitativa, sendo que, ao levantar a quantidade da representação do negro em relação

ao branco, busco, assim como afirma Severino (2007, p. 59), realizar uma análise interpretativa a partir da compreensão da mensagem que está nas entrelinhas dos multiletramentos contidos nas coleções de livros didáticos das coleções sugeridas pelos PNLDs 2012 e 2015. Afinal, de acordo com Rojo (2009, p. 119-120), trabalhar os letramentos e multiletramentos, entre eles as imagens, ajuda a desvelar as ideologias, para que dessa forma os alunos possam dialogar com estes textos de maneira crítica.

Sendo assim, uma das coisas que observei é que em todas as 7 coleções analisadas foi possível encontrar pessoas exercendo atividade intelectualizada; dentre essas atividades destaco a prática da leitura de livros e revistas, pessoas representadas como estudantes, utilizando computadores, celulares, com acesso à internet, videogames, apreciando obras de arte, dando palestras e em formaturas. O que também fica bastante evidente, em todas as coleções, sem exceção, é o número muito maior de pessoas utilizando a tecnologia (celulares e computadores), que lendo livros ou revistas impressos. Neste contexto, considero, tal como Watthier (2008, p. 47), que como “[...] os livros didáticos possuem forte influência na Educação”, pode haver neste fato a ideologia de subentender o uso da tecnologia como mais moderno, em detrimento da leitura de livros e revistas impressos, incentivando assim o uso da tecnologia em vez dos impressos.

Assim como nas categorias anteriormente analisadas, o número de brancos, classe média e alta, em relação ao número de negros e classe baixa, exercendo atividade intelectualizada é bastante superior em todos os livros, de todas as coleções, fazendo parecer que não há brancos pobres e que também não há negros classe média ou alta. Os livros querem passar a falsa ideologia de que todo negro é pobre (intersecção raça e classe). Quanto ao professor, que faz uso destes livros didáticos em sala de aula, sem um olhar crítico, por exemplo, pode ser um agente desses atos. Tal fato, de acordo com Faria (2008, p. 83), também pode proporcionar à criança da escola pública, da classe operária, apropriar-se de um discurso parecido com o da criança, ou um discurso que não a representa.

Diante disto, questiono se é possível que tais livros estejam pondo em prática o que pede a Lei 10639/03, se, de acordo com Barreiros (2011, p. 120), ela propõe que haja reflexões, também nos livros didáticos, com o intuito de implementar ações educacionais que busquem superar o racismo e a valorização da identidade afrodescendente, para resgatar a contribuição desse povo para a sociedade e a economia brasileira. Assim como Ferreira et al (2009, p. 59), meus dados apontam para a discriminação contra negros e a classe dominada, a qual está presente nos livros didáticos e estes podem influenciar no processo de construção de identidade crítica dos alunos de forma negativa. Isto é, a representação de forma minoritária

pode levar os usuários a conclusões como a de que branco, classe média, lê mais que negros e pessoas de classe baixa e, portanto, os primeiros teriam maior capacidade intelectual.

Em relação ao que foi analisado nesta categoria, a coleção “On Stage” (PNLD 2012) representa somente mulheres em atividade intelectualizada, tanto negras, quanto brancas, privando a representação masculina de ambas as raças. Quanto às atividades intelectualizadas realizadas por negros, destaca-se a leitura de revistas, o uso de computadores, participação em formatura e vestido como estudante, de mochila, também há representação de figuras ilustres da sociedade, como o atual presidente dos Estados Unidos da América, porém, repete muito a representação de determinados negros importantes para a sociedade, como Obama, Martin Luther King e Mandela. Quanto à maioria dessas representações, elas aparecem nas “notas de rodapé”, ou seja, estão bem no final da página, em preto e branco e em tamanho reduzido, ou nas páginas finais, nos extras das unidades e são figuras, em sua grande maioria, de norte-americanos.

No entanto, quando há reflexão sobre essa falta de representação, é possível reconstrução das identidades e por isso a escola precisa mudar seu papel de reprodutora da ideologia burguesa, afinal como afirma Van Dijk (2012, p.47), a ideologia é a confirmação do poder e ela é determinada pelos interesses de um grupo e é posta em prática por vários meios institucionais, inclusive a escola. Os livros didáticos, que são uma das formas de discurso utilizado pela escola, são uma das estratégias para a elite controlar o discurso educacional e permanecer detendo o controle (idem, p. 50), ou seja, o poder. Um exemplo do porquê desses livros didáticos estarem a serviço do grupo que detém o poder é que eles, além de não trazerem o mesmo número de representatividade de negros e brancos em suas páginas, ainda não representam o negro desempenhando diversos papéis sociais, ao contrário do que ocorre com o branco.

De acordo com pesquisas recentes de Silva (2011, p. 112), Ferreira (2014, p. 165) e Silva (2006, p. 11), os livros didáticos estão colaborando para conservar a teoria do branqueamento. De maneira velada, esses livros têm representado a raça branca como norma, eles são marcados pela ideologia da branquitude (FERREIRA, 2014, p. 165). No entanto, Silva (2006, p. 11) afirma que em sua pesquisa constatou que, mesmo havendo modificações no número de representações do negro, elas foram muito pontuais e mesmo assim não significam a ausência de discurso racista, ao contrário, permanece um discurso centrado numa branquitude normativa (SILVA, 2006, p. 11).

Já quanto às atividades representadas pelos brancos, são variadas: temos leitores, estudantes, usuários de tecnologia, jovens jogando videogame, pessoas apreciando exposição

de arte, palestrando e se formando na escola ou universidade, bem como variadas representações de figuras ilustres para a sociedade. O que, de acordo com Van Dijk (2012, p. 101), é uma reprodução de estereótipos acadêmicos, que é reproduzida nas páginas dos livros didáticos do Ensino Médio. Portanto, a partir desse contato do aluno com tais livros, é possível se construir nele a crença de que a raça branca é superior, pois desempenha muitos e diferenciados papéis na sociedade, diferentemente do negro.

SÍNTESE DAS TABELAS 4, 5, 6, 7, 8, 9 E 10 (do apêndice)

Profissões /Atividades	Coleções	Foto e figura de homens e meninos negros; mulheres e meninas negras.	Foto e figura de homens e meninos brancos; mulheres e meninas brancas.	Total
Exercendo atividade Intelectualizada	On Stage- PNLD 2012.	06	25	31
Exercendo atividade Intelectualizada	Take Over - PNLD 2012.	09	33	42
Exercendo atividade Intelectualizada	Freeway - PNLD 2012.	16	37	53
Exercendo atividade Intelectualizada	Up Grade - PNLD 2012	06	17	23
Exercendo atividade Intelectualizada	Alive High - PNLD 2015.	21	18	39
Exercendo atividade Intelectualizada	High up- PNLD 2015	16	55	71
Exercendo atividade Intelectualizada	Take Over-PNLD 2015.	09	33	42
Total	7	83 = 27%	218 =73%	301= 100%

Fonte: Organização da própria pesquisadora.

Para melhor visualização e compreensão, trago em anexo imagens representativas desta seção “4.1.5 Identidades sociais de raça e classe representadas exercendo atividade intelectualizada”.

Dessa forma, destaco que será possível visualizar melhor o que foi descrito acima apreciando os anexos, onde trago mais figuras, retiradas dos LD analisados, que colaboram para a compreensão das discussões realizadas neste capítulo 4.1, referente aos temas: 4.1.1 Lazer, 4.1.2 Esporte, 4.1.3 Profissão, 4.1.4 Família e 4.1.5 Atividade Intelectualizada.

Agora parto para a segunda seção (4.2), onde buscarei responder minha segunda questão de pesquisa: “Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos?”

4.2 A representação da identidade racial negra e da identidade racial branca através dos letramentos e recursos dos multiletramentos dos livros didáticos sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015.

Esta seção é dividida em seis subseções, as quais estão assim intituladas: 4.2.1 Letramentos e multiletramentos colaborando para uma imagem desfavorável do negro; 4.2.2 O negro visto enquanto carente social; 4.2.3 O enaltecimento da raça branca em detrimento da raça negra; 4.2.4 Identidade racial negra e identidade racial branca: letramentos e multiletramentos; 4.2.5 O estereótipo e a caricatura do negro: isso também é preconceito; e 4.2.6 A representação da cultura negra. Nelas buscarei responder a pergunta de pesquisa número dois: “Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos?”. Para esta discussão respaldo-me nos estudos de Kleiman (1995), Street (2014), Kalantzis e Cope (2008), e nas pesquisas realizadas e reproduzidas em artigos por Rojo (2009; 2012), Faria (2008), Ferreira (2012; 2014) e Moita Lopes (2003).

Como discutido anteriormente, os livros didáticos são muito utilizados em sala de aula e muitas vezes passam a ser o único instrumento utilizado por alguns professores, e muitas pesquisas vêm demonstrando que eles carregam valores e ideologias que transmitem os preconceitos da sociedade burguesa (BITTENCOURT, 2010, p. 72). Por isso, juntamente com a coleta de dados que realizei nas 7 coleções de livros didáticos de língua inglesa dos PNLDs 2012 e 2015, é possível afirmar que os livros ainda carregam ideologias da classe que detém o poder. Para Faria (2008, p.79), o livro didático é feito pela e para uma pequena burguesia assumir essa ideologia burguesa e assim se manter-se na posição social em que está, de detentora do poder.

4.2.1 Letramentos e multiletramentos colaborando para uma imagem desfavorável do negro.

A figura apresentada a seguir foi retirada do livro “On stage”, do segundo ano do Ensino Médio (PNLD 2012), página 120, e traz um texto que fala sobre o impacto negativo que os programas televisivos exercem sobre a sociedade atual.

FIGURA 4.2.1 WHATS ON TV?

The invention of television has had a largely negative impact on society. Although television is a medium that is ideally suited for educational purposes, it has failed to fulfill that mission. Television watching replaces healthy social interaction in the home, discourages healthy physical activity, and promotes poor eating habits.

Television is a perfect medium for education, but few television networks devote much time to educational programming. For every nature program or cultural event, there are hundreds of shows that are anything but educational, where bad taste, sex and violence seem to be the rule.

Television has also eroded the time available to devote to social exchange at home. Taking up more and more of people's time, it has discouraged individuals from reading. With commercials and programming more likely to stun rather than stimulate, television has also discouraged the exchange of ideas in conversation.

Television promotes some very unhealthy behavior. It does not involve the viewer because it cannot; it is a one-way system. It needs the audience to be passive and uninvolved, but receptive. The companies that own this service view it as a marketing tool, so that is what it has become. These companies need their audience to be idle. They want them to sit still for long hours and steadily consume the processed foods advertised on television.

Instead of improving society, television has had the opposite effect. Most opportunities to educate people are passed over for the chance to shock or offend. The time for reading, conversing, and taking meals together as a family has been usurped in many homes by television viewing. Television has done little or nothing to advance the education, health, or welfare of people in our society today.

(from Essay Writing for High School Students, Alexander L. Terego, Thomson Peterson's, 2005)



120 Unit 9 • What's on TV?

A partir das reflexões de Street (2014) e Rojo (2009), compreendo que é preciso inserir, no contexto escolar, os letramentos locais, as discussões relacionadas a atitudes e ações que fazem parte do dia a dia dos alunos, pois, de acordo com Street (2014, p. 35), os alunos já trazem consigo habilidades letradas, ou seja, ao fazer uso desse letramento trazido pelo aluno é mais fácil dar conta da diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, creio que um texto como esse da Figura 4.2.1(WHAT'S ON TV?), que busca refletir sobre o impacto negativo dos programas televisivos na sociedade, é bastante pertinente para ser trabalhado em sala, tendo em vista que hoje em dia a televisão é mobília “obrigatória” nos lares. No entanto, o problema inicia no momento em que é feita uma associação deste tema com a imagem somente do negro. Se voltarmos um pouco na discussão desta pesquisa (seção 4.1), é possível lembrar que vínhamos discutindo exatamente o fato da escassez de representação do negro nas diversas esferas sociais, ou seja, na seção 4.1 concluí que os livros analisados trazem um número de imagem de negros bem inferior ao número de imagens de brancos. Entretanto, essa imagem, onde só há representação de negros, associada a esse texto que trata de aspectos desfavoráveis em relação ao que a televisão proporciona para quem a

assiste, não é nada positiva para a construção da identidade do negro, pois assim como Silva (1995, p. 31), acredito que quando aparece a figura do negro associada a algo inferiorizante, há uma busca de inferiorização da imagem do negro perante o branco.

Ao analisar a Figura 4.2.1(WHAT'S ON TV?), concordo com Camargo e Ferreira (2014, p. 164) a respeito do que concluíram em sua pesquisa em relação ao fato de a identidade racial branca ainda ser vista como superior pelos livros didáticos de língua inglesa utilizados nas salas de aula. Essa conclusão da pesquisa de Camargo e Ferreira (2013) vem ao encontro com o que Street (2014, p. 17) afirma em relação ao letramento, que ele não é neutro, ao contrário, o letramento é uma prática ideológica que envolve as relações de poder, bem como o livro didático (FERREIRA, 2014, p. 49). Para Bourdieu (2004, p. 27) assim como para Street (2014, p. 17), não existem palavras inocentes ou neutras, e compreender isso desfaz a ideia de que existe uma unidade de linguagem, como deseja a ideologia de quem detém o poder. Dessa forma, chamo a atenção para o porquê desta representação de negros neste contexto, e indago ainda: por que não há brancos nesta imagem, para falar deste tema (impacto negativo dos programas televisivos na sociedade)? A resposta é bastante simples, trata da ideologia da raça branca, que detém o poder e é excludente, que deseja incutir na cabeça de negros e não negros que aqueles são inferiores a esses em tudo, inclusive intelectualmente. Para Faria (2008, p. 12), esse fato se dá graças às ideias que detêm o poder da época a que pertencem, pois são as ideias da classe que domina a sociedade, naquele determinado momento histórico e que ajudam a manter o controle por parte desta classe. De acordo com Bourdieu (2004, p. 11), as culturas dominantes legitimam as diferentes culturas como inferiores ou como subculturas em relação elas. Também Van Dijk (2012, p. 14) acredita que o discurso racista é uma ideologia utilizada pelos membros de um determinado grupo, que serve de estratégia para reproduzir discursivamente várias formas de desigualdade social. Ou seja, à medida que determinado grupo menospreza e inferioriza o negro e o pobre, ele mantém o poder e aumenta a desigualdade social.

É possível observar que o texto trata da questão da ignorância que a televisão pode proporcionar àqueles que dedicam muito tempo do seu dia para apreciá-la. Mas é somente a população negra que assiste tevê? Mais uma vez questiono: por que não há brancos nesta imagem? Porque, apesar de ser um texto de relevância para essa faixa etária, por tratar da televisão, que é algo bastante utilizado pelos adolescente, a ideologia que pretende ser passada aqui é justamente a de que os negros são ignorantes pelo fato da cor de sua pele ser negra, enquanto que os brancos são intelectualmente mais capazes que os negros e por isso não podem ser representados assistindo televisão neste contexto, tendo em vista que, de acordo

com o texto, a prática de assistir televisão não permite que a pessoa pratique a leitura, o diálogo com a família e não melhore intelectualmente.

Segundo Van Dijk (2012, p. 233), a maior parte da manipulação ocorre através da fala e da escrita, por meio da manipulação da mente, neste caso por meio da associação do texto com a imagem. Para Van Dijk (2012, p. 233) assim como para Silva (1995, p. 32) acreditam na manipulação das mentes. Silva (1995, p. 32) também acredita que o branco via de regra é associado ao inteligente e o negro associado ao incapaz e constituinte da minoria social, e para que haja essa associação, do negro e do pobre com a inferioridade, Van Dijk (2012, p. 84) considera que essa manifestação de forma indireta nos discursos serve para legitimar os atores do poder e suas ideologias, buscando as representações mentais desejadas.

Em sua pesquisa, Silva (1995, p. 33) também observou que os livros didáticos colocam a capacidade intelectual dos alunos negros em dúvida e esse tema, trazido pelo texto analisado e associado a essa imagem, está construindo sentimentos de inferioridade bem como a perda da autoestima e da identidade nas crianças e nos jovens negros (SILVA, 1995, p.75; FERREIRA, 2012, p. 100). Esse é um dos exemplos de letramento que pode influenciar negativamente na construção de identidade de crianças e adolescentes negros/as, pois está deixando marcado qual é o lugar do negro na sociedade, pela ideologia que detém o poder, tendo em vista que essa ideologia deseja que o negro seja visto como intelectualmente inferior ao branco. De acordo com Street (2014, p. 144), a ideologia trazida pelos letramentos não é neutra e deriva dos padrões culturais impostos pela classe que detém o poder. Por isso, enquanto professores precisamos estar atentos a tais ideologias, pois, de acordo com Van Dijk (2012, p. 21), professores e livros didáticos influenciam as mentes dos alunos e tornam possível a difusão das ideologias de grupos ou poderosas organizações da sociedade, o que impede que os alunos desenvolvam um potencial crítico.

Além do mais, por meio de minha análise das 7 coleções de livros didáticos sugeridas pelos PNLDs 2012 e 2015, evidencia-se que essa ideologia da classe que detém o poder está fortemente presente nos letramentos e multiletramentos que compõem esses livros didáticos e, em muitos casos, assim como afirma Rojo (2009, p. 52), a falta de relação entre a cultura do aluno negro e do aluno pobre com os letramentos pode causar o insucesso escolar e culminar na exclusão desses alunos das salas de aula, pois aquele aluno não se vê representado naquele ambiente ou quando se vê representado, é de uma maneira que não condiz com a realidade, muitas vezes estereotipado ou ainda inferiorizado em relação ao branco e raramente de forma positiva, e assim não sentirá aquele lugar como seu também.

4.2.2 O negro visto enquanto carente social.

Apresento a Figura 4.2.2, que foi retirada do livro *Take Over* (SANTOS, 2013, p.30), do segundo ano do Ensino Médio (PNLD 2015), página 30, que traz um texto sobre “projetos educacionais em bairros pobres”.

FIGURA 4.2.2: NEW YORK STREET KIDS OFFERED CHOICE.



New York Street Kids Offered Choice

Mike Goodwin is a counsellor at the TASS state school in Manhattan, attended by kids from housing projects in the poorer neighbourhoods of the East Village. He describes how art, yoga and being a good listener help him to distract pupils from the culture of drugs and gangs waiting for them outside the school gates.

1. It's a melting pot, an ever-changing part of the city. It's an artistic area, so in many ways it's known for being liberal. The school seems to fit in well with the community, but we're always looking for new ways to bond the two, such as internships and community service for the students.

2. It's important to us. We went through some major incidents in the US – such as the shootings in Columbine and Virginia Tech – where teens expressed themselves in an extremely negative way, and this has highlighted the need for counselling in schools. We need to address the problems before they become too big.

3. We teach programmes in drama, music and visual arts, and try to use art as a tool to build bridges between subjects. The kids can even do yoga in their music class. [...]

4. Some of them can be neglectful of their children. Others are in prison, or have disappeared completely. [...]

5. As in many schools in New York, students begin to be targeted by gangs as early as junior high. Some are approached by gang members outside of school. I'd say we have about three or four funerals a year related to gang violence – not among our students but the members of their families, their cousins or siblings. This is a high-risk area and the kids have to grow up fast. [...]

6. Our kids don't have access to the after-school activities or private tutoring that more affluent kids do. Eventually they'll be faced with college and the question of how they're going to pay for it. But all our students are capable of good work, and we try to promote that and make sure they're on the right track. [...]

7. We've come such a long way: we're now in our fourth year and we're one of the top three schools in the area. I think it's reflected in the students. They really enjoy being here, they're learning, and furthermore, most of their parents feel the same way. I'm excited about where we're going.

(From <<http://www.guardian.co.uk/world/2009/apr/08/new-york-teaching>>, retrieved 18 November 2012.)



MINI-GLOSSARY

melting pot	lugar onde pessoas de várias etnias e nacionalidades vivem juntas
to bond	ligar
internships	estágios

Fonte: SANTOS, D. *Take Over*, v. 2. 2 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013. p.30

O texto contido na Figura 4.2.2 (intitulada: New York street kids offered choice) relata sobre projetos educacionais em bairros pobres, realizados na vila leste de Manhattan para afastar os jovens da cultura das gangs e das drogas. Porém, ao utilizar imagem somente de crianças e adolescentes negros para relatar tal projeto social o livro didático deixa transparecer o estereótipo, que carrega a ideologia do negro enquanto carente social, usuário

de drogas, envolvido com violência e que precisa da ajuda do “herói” branco. Por isso concordo com Faria (2008, p.78) ao afirmar que as ilustrações dos livros didáticos reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir. Sabemos muito bem que não é somente o LD que torna este estereótipo pernicioso e, portanto cabe aqui também destacar o que Martins (2009, p.67) concluiu em suas pesquisas com anúncios, que mostraram que metade dos negros dos anúncios analisados apresenta estereótipos de carente social, atleta, músico ou trabalhador braçal. Nesta Figura 4.2.2 (New York street kids offered choice), por exemplo, ao representar somente negros como representantes de carentes sociais e envolvidos com violência, o livro didático está reforçando a ideologia de que nesta região somente os negros são carentes e marginais. Dessa forma, o livro didático, de acordo com Silva (1995 p. 48), leva os alunos negros e não negros a terem visões distorcidas da realidade social, ou seja, quando se fala de carente social há também brancos carentes sociais, não somente negros, como é representado nesta imagem. De acordo com Ferreira e Camargo (2014, p. 165), os livros didáticos têm trazido o racismo velado, e Silva (2006, p. 17) também cita pesquisas que vêm sendo realizadas sobre estereótipos raciais em livros didáticos e que trazem em sua conclusão que o preconceito e a discriminação em livros didáticos, no Brasil, continuam existindo, porém de forma velada.

No entanto, assim como Silva (2011, p. 22), acredito que o problema maior está no fato de professores não perceberem a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos, como esse da imagem desta subseção, por exemplo. Quando o professor é capaz de perceber e identificar o estereótipo e o preconceito relacionado nos multiletramentos trazidos pelos livros didáticos, ele consegue trabalhar de forma crítica com os alunos, pois, de acordo com Silva (2011, p. 24), somente a partir da compreensão da diferença como contribuição e não como desigualdade é que será possível o negro encontrar na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania, buscando, assim, diminuir a desigualdade. Pois, de acordo com Ferreira et al (2009, p. 62) os estereótipos em relação às pessoas negras trazem graves consequências, a começar pela discriminação no mercado de trabalho, porque o negro passa a ser visto como desonesto, mau, sujo, feio e incapaz, mas isso não significa que tenhamos que deixar de utilizar os livros didáticos, para Faria (2008, p. 90) não é preciso jogar fora o livro didático e nem transmitir a ideologia que detém o poder, basta refletir sobre elas e propor novas ideologias.

4.2.3 O enaltecimento da raça branca em detrimento da raça negra.

Apresento a Figura 4.2.3 que foi retirada do livro *Up Grade* (RICHMOND, 2010), do segundo ano do Ensino Médio (PNLD 2012), página 67, que traz um texto que tem como título “Bono: estrela humanitária do rock mundial”, onde somente ele é branco, em meio a adolescentes negros.

FIGURA 4.2.3: BONO: GLOBAL ROCK STAR AND HUMANITARIAN



Bono:
Global Rock Star and Humanitarian

Bono is the lead singer of the Irish rock band U2, one of the most popular and successful rock bands of the 1980s. His real name is Paul Hewson. Bono is an earnest worker for various social and political causes and an international rock star. With their incredible music, U2 has touched the hearts of millions of people worldwide. With occasional help from guitarist The Edge, Bono has penned all of U2's lyrics, often favoring unconventional subject matter over the typical rock-and-roll fare of love and sex. Bono is always seen in public with his sunglasses on. He told *Rolling Stone* that the reason is he has "very sensitive eyes to light. If somebody takes my photograph, I will see flash for the rest of the day. My right eye swells up. I have a blockage there, so that my eyes go red a lot." His nickname "Bono Vox" literally translates to "good voice". Bono is involved in a lot of political and social causes. Since 1999, he has become increasingly involved in campaigning for third-world debt relief and the plight of Africa. Bono was also among the 191 nominees for the Nobel Peace Prize in the year 2003 and 2006.

Extracted from <<http://www.shvoong.com/internet-and-technologies/fans/259274-bon0-global-rock-star-humanitarian>>. Accessed on November 4, 2009.

Picture Dictionary
page 159

blockage: obstrução	sensitive: sensíveis
campaigning: fazer campanha	subject matter: tema
lead: principal	worldwide: por todo o mundo
nominees: pessoas nomeadas	

67

Fonte: RICHMOND (Org). *Up Grade*. v. 2. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010. p. 67.

O texto descrito na Figura 4.2.3 (BONO: GLOBAL ROCK STAR AND HUMANITARIAN), inicialmente conta um pouco sobre quem é Bono, sua nacionalidade Irlandesa (portanto Europeu), seu nome real e seu trabalho com as causas sociais, também conta sobre o fato de ter olhos muito sensíveis e por isso ter que usar óculos o tempo todo. O texto traz uma descrição de Bono como o herói branco. Finalmente nas últimas quatro linhas do texto é comentado sobre seu envolvimento em campanhas a favor do perdão das dívidas do terceiro mundo e a situação da África. O texto finaliza relatando o fato de seu nome estar entre os 191 nomes indicados ao prêmio Nobel da paz em 2003 e 2006. De acordo com Van Dijk (2012, p.14), esses discursos só colaboram para enaltecer a raça branca em detrimento da raça negra. Desde o título do texto já se percebe nitidamente a busca por enaltecer a imagem do branco como herói, com a palavra “humanitário”, por exemplo, o autor do texto praticamente põe uma aréola sobre a cabeça do cantor Bono.

De acordo com Van Dijk (2012, p.50), as ideologias surgem de crenças elaboradas por construções e práticas sociais dos grupos que detém o poder e os livros didáticos têm sido os grandes aliados destes grupos, pois são formulados com ideologias, valores e interesses dos grupos da elite, e dessa maneira eles controlam o discurso educacional que reproduz a ideologia da classe que detém o poder, cheia de preconceito e discriminação de raça (VAN DIJK, 2012, p.50) e também de classe, pois a imagem é de negros (representa raça), mas o texto deixa bem claro a que classe eles pertencem. No texto, a África toda é vista como pobre e necessitada do perdão de sua dívida, de forma generalizada. O fato desse tipo de representação, tão enaltecedora de uns em detrimento de outros, se dá, segundo Bourdieu (2004, p. 115), pelos agentes que procuram colocar as representações a serviço de seus interesses para se manter no poder. Afinal, inexistente criança branca carente, ou só existe criança negra carente? Certamente, que nunca houve pobreza e carentes somente na raça negra. Esses multiletramentos podem estar combinados para imputar a ideologia da classe dominante por meio das páginas do LD e com o intuito de que os alunos negros e não negros passem a crer que o negro será sempre um coitado que dependerá da boa vontade do branco. De acordo com Martins (p. 88, 2009), esse estereótipo é uma releitura do escravo que é incapaz e depende do seu senhor para sobreviver.

Algo que também me chamou a atenção neste texto foi a generalização, pois o texto não deixar claro a que parte do continente Africano o autor se refere, seria ao continente todo? Não sei, e os alunos que fizerem a leitura deste texto também não saberão responder a essa questão. Além do mais, isso me leva a crer que se o livro didático não se dá ao cuidado de esclarecer a qual região do continente africano se refere, não está dando o devido valor aos

negros presentes na imagem selecionada. Sendo que ao se referir ao branco, foi explicado exatamente de onde era o cantor, no texto (homem branco, Europeu, Irlandês). Dessa maneira, o que é possível depreender deste texto é que o herói branco mais uma vez busca salvar os pobres negros da África, vista como única.

Outro fato importante a ser destacado no texto, é quando fala da luta social do cantor, pois diz que sua luta é pelo perdão da dívida do terceiro mundo, sendo assim, onde estão os representantes brancos desses países de terceiro mundo? Só tem negros carentes no mundo todo? Na verdade, eles não são mostrados representando a população carente com a intensão de embutir na cabeça dos alunos o que Bourdieu (2004, p. 107) apresenta como representação mental realizada pelos agentes. E dessa forma o negro e o pobre continuam sendo vistos como coitados que dependem da elite para sobreviver, sem reação perante esses agentes. Para Van Dijk (2012, p. 18), esse pensamento passa a controlar a mente de forma indireta e consequentemente controla as ações, ou seja, é realizada uma representação mental, de coitado e carente social, a qual se torna real, na mente dos agentes e das pessoas manipuladas por esses indivíduos, e como consequência essa ideia passa a controlar também as ações das pessoas preconceituosas, gerando mais e mais preconceito contra raça e classe.

Na próxima subseção, tratarei da construção das identidades raciais negras e brancas, por meio dos letramentos e multiletramentos.

4.2.4 Identidade racial negra e identidade racial branca: letramentos e multiletramentos.

Esta imagem de número 4.2.4 foi retirada da coleção High up (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2013, p.116), do segundo ano do Ensino Médio, do PNLD 2015, página 116. Ela traz uma garota negra, representada em segundo plano, percebo ainda que nesta imagem há uma representação de minoria de raça e ao mesmo tempo de exclusão racial e discriminação de gênero (feminino). Perceba que os dois garotos brancos (masculinos) estão conversando, no centro (como personagens principais), enquanto que o asiático (masculino), somente observa, mas está numa posição melhor que da garota. Já, a menina negra está representada atrás até mesmo do asiático, sem direito nenhum a participar do diálogo. De acordo com Martins (2009, p. 67), assim como esta imagem dos livros didáticos, também os anúncios analisados por ele tendem a representar o negro em segundo plano, raramente em posição de igualdade.

FIGURA 4.2.4: TALKACTIVE: SHARING



Fonte: DIAS, R. JUCÁ, L. FARIA, R. **High Up**, v. 2 .1. ed. São Paulo: Macmillan, 2013. p. 116.

Nesta subseção passo a refletir sobre as questões de identidade racial negra e identidade racial branca e os letramentos e multiletramentos presentes nos livros didáticos de inglês sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015. Como bem sabemos, os livros didáticos são compostos pelos multiletramentos e estes, de acordo com Kalantzis e Cope (2008, p. 197), são as múltiplas formas pelas quais ocorre a aprendizagem, e entre essa variedade de formas de letrar estão os conhecimentos de mundo dos alunos e as diferentes culturas que os rodeiam. Sendo assim, os livros didáticos precisam contemplar em seus multiletramentos os conhecimentos de mundo dos alunos e as diferentes culturas que nos cercam, como sugerem Kalantzis e Cope (2008, p. 197).

Assim como Barros (2013, p. 14), Hall (2003, p. 109), Street (2014, p. 144) e Ferreira (2014, p. 95), também creio que as identidades são históricas e socialmente construídas, desta forma, um letramento escolar, por exemplo, segundo Street (2014, p. 144), contribui para a construção de identidade e da personalidade. Sendo assim, imagens como essa da Figura 4.2.4, da página 116 do livro didático “High Up” (volume 2), é uma entre tantas outras que há nos livros sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015 que analisei. A escolha desta imagem para representar as outras neste trabalho, foi porque, além do fato do negro ser representado em número bem menor, ele ainda é representado em segundo plano, o que é desfavorável à construção da identidade negra, bem como é desfavorável à maneira como os não negros o verão. De acordo com Barros (2013, p. 15), os sujeitos são determinados pela sua participação em categorias sociais baseadas em classe social, dentre outras, e essas categorias são moldadas pela visão de mundo de um determinado grupo de pessoas. Para Freitag (1993 p.53), o caráter ideológico contido nos livros didáticos é produzido pela indústria cultural, que pretende que os consumidores não percebam as tentativas de manipulação.

Assim como Smith (2013, p.26), escolhi os livros didáticos como objeto deste estudo, pois da mesma maneira que a pesquisadora acredita que os livros didáticos desempenham um

importante papel na formação dos alunos, eles influenciam na sua formação (SMITH, 2013, p. 26) e consequentemente na construção de suas identidades. Sendo assim, quando o negro é representado no livro didático por meio de estereótipos e de maneira preconceituosa, Silva (2011, p. 30) argumenta que essa representação pode estigmatizá-lo em papéis negativos e subordinados, podendo provocar a discriminação e sua exclusão. Dessa forma, a representação, para Silva (2011, p. 30), pode construir e reconstruir a identidade do aluno negro. De acordo com Freitag (1993 p. 111), em muitos casos o conteúdo ideológico contido no livro didático é absorvido pelo professor e passado para o aluno sem espaço para a crítica, e essa ideologia que está presente nos conteúdos faz parte também da formação do professor.

Santos (2013, p.29) acredita que os aspectos identitários são tratados nos livros didáticos, direta e indiretamente e podem (re) construir as identidades de professores e alunos, interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro (2010, p. 111), o preconceito racial no Brasil se detém às marcas fenotípicas e, portanto, são mais discriminadas as pessoas que têm mais marcas fenotípicas (cor de pele, tipo de cabelo, etc.). Na imagem em análise, a menina negra está fora da conversa, atrás do menino (branco) centralizado e do outro menino (branco) que dialoga com o primeiro. Isso é um exemplo bem concreto de como a discriminação e o preconceito agem na sociedade em que vivemos de maneira velada (WODAK, 2004, p. 225). De acordo com Hall (2003, p.234) toda esta tentativa de discriminação da pessoa negra está relacionada à questão de poder, pois as relações de poder são criadas pela diferença. Sendo que para Hall (2003, p.234) afirma que a diferença se faz na comparação com o outro.

Rojo (2009, p. 23), afirma que na última década do século passado o país já caminhou alguns passos com a universalização do Ensino Fundamental, mas ainda metade da população está longe de uma escolarização de longa duração e significativa. Portanto, os livros didáticos precisam parar de excluir o negro e o pobre de suas páginas e consequentemente da escola, porque, segundo Freitag (1993 p. 125), os alunos estão frente a livros pouco estimuladores e cheios de ideologias, estereótipos, com juízos prévios e imagens cristalizadas do negro. Para Silva (2011, p. 32) e para Rojo (2009, p. 52), esse é um fator que tem causado a exclusão dos alunos, essa falta de relação entre as culturas locais dos discentes e os multiletramentos, pois necessitaria haver relação entre eles e a cultura que é valorizada pela escola (ROJO, 2009, p. 52), assim os alunos se sentiriam valorizados e mais estimulados. Freitag (1993, p. 116) antecipava a com Rojo (2009, p. 52) e a Silva (2011, p. 32) ao afirmar que os conteúdos contidos nos livros didáticos estão desvinculados da realidade das crianças e adolescentes e buscam disfarçar e omitir os problemas sociais e as minorias às quais pertence grande parte

dos alunos. Sendo assim, acredito que representar a imagem de uma pessoa negra em segundo plano, em um livro didático, é o mesmo que dizer ao aluno negro e à aluna negra que aquele local, a escola no caso, não lhe pertence.

Sendo assim, é preciso escolher livros didáticos que tragam uma representação positiva do negro e promover discussões críticas a respeito dos multiletramentos apresentados por esses livros que contêm racismo velado, pois é necessário construir identidades positivas do negro, por meio dos livros didáticos. Outro exemplo de preconceito sobre o qual discorrerei no tópico a seguir, muito presente nos livros didáticos, são as caricaturas da imagem do negro nos multiletramentos.

4.2.5 O estereótipo e a caricatura do negro: isso também é preconceito.

A Figura 4.2.5 (write is going to happen) representa o tema “O estereótipo e a caricatura do negro: isso também é preconceito”, e foi retirada da coleção “Free way”, do segundo ano do Ensino Médio, do PNLD 2012, e está na página 120. Ela traz uma mulher negra e grávida, representada de forma estereotipada.

FIGURA 4.2.5: WRITE WHAT IS GOING TO HAPPEN.

2 Look at the pictures below and write what is going to happen, using the verbs from the box.

travel play have watch



1 She is going to have a baby.

2 She is going to watch TV.

120

Fonte: RICHMOND (Org). *Freeway*. v. 2. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010. p. 120.

Na Figura 4.2.5 Write what is going to happen, há uma tentativa de inferiorizar a mulher negra por meio do exagero dos traços fenotípicos, para Bourdieu (2004, p. 109), esses traços podem ser estrategicamente utilizados com interesses materiais do grupo que detém o poder,

com o intuito de torná-la feia. De acordo com Ribeiro (2010, p. 111), as marcas fenotípicas são traços físicos, como cor de pele, tipo de cabelo e etc. e que em alguns momentos são utilizadas de forma exagerada para inferiorização da imagem do outro. Segundo Ferreira (2012 p. 100), geralmente as pessoas negras são representadas nos livros didáticos como feias, ou em posição de inferioridade em relação ao branco. Nesta figura, em especial, a mulher negra está sendo representada grávida, indo ganhar um bebê sozinha, sem nenhum acompanhante, em um lugar vazio, além do mais, parece que está descalça, há também, o exagero na representação de seus lábios, nariz e face de modo geral. Enquanto que a personagem branca está sentada em sofá confortável, com tapete, em frente televisão e quanto aos seus traços faciais, são mais delicados. Nesta imagem, a questão de classe está imbricada na questão de raça, pois representa o branco em ambiente confortável enquanto que o negro visivelmente em posição menos favorável. De acordo com Wodak (2004, p. 237), esse fato ocorre porque o poder é exercido por meio de gêneros textuais associados a ocasiões sociais, para dessa forma marcar o local, ou posição social em que cada pessoa ou raça deveria ficar.

De acordo com Van Dijk (2012, p. 140) o papel da análise do discurso é compreender a função dos discursos de quem detém o poder, os quais só exercem influência dentro do contexto, ou seja, entenda-se contexto como local e momento histórico e social em que as pessoas do discurso estão inseridas. Por meio dos discursos nos livros didáticos que tenho analisado, tenho percebido que os livros didáticos ainda trazem em seus multiletramentos a desigualdade de raça com intersecção em classe, isso significa que elas continuam sendo construídas e legitimadas através dos discursos, entre eles, as imagens. O que tenho observado a partir dessa Figura 2.4.5, é que como a linguagem é um meio de dominação, que serve para legitimar relações de poder (WODAK, 2004, p. 225). Assim, de acordo com Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014, p. 158), o ensino de língua pode se tornar excludente caso o discurso proferido por este ensino esteja baseado também em um discurso excludente (MASTRELLA-DE-ANDRADE e RODRIGUES, 2014, p. 158).

Para Street (2014, p. 141), o letramento, seja escolar ou não, é chave simbólica para vários dos problemas graves da sociedade, pois se você é letrado consegue ler as entrelinhas. A análise crítica do discurso, de acordo com Van Dijk (2012, p. 15), não é neutra, assim como os letramentos e multiletramentos também não são (STREET, 2014, p. 17), e por isso a Figura 4.2.5 não pode ser considerada ingênua, ela é um multiletramento carregado de ideologias, inclusive de repúdio ao negro. A análise crítica do discurso tem me ajudado a investigar, com apoio em Van Dijk (2012, p. 113), o abuso de poder, a dominação e a desigualdade reproduzidas em nossa sociedade por meio de uma imagem, por exemplo.

Segundo Menegassi (2006, p. 5), uma representação adequada e positiva para os negros é importante por favorecer uma convivência cidadã entre os estudantes negros e não negros, que se utilizam dos livros didáticos, com o objetivo de realçar o respeito, a cultura, a tradição e uma valorização concretizada e o respeito à diversidade. Para tanto, há de se adotar a análise crítica do discurso em todas as situações de discurso dos livros didáticos e refletir sobre ele e sobre si mesmo, e os próprios discursos. A palavra “crítica” neste contexto, de acordo com Wodak (2004, p. 234), significa adotar uma posição política de forma explícita e estar frequentemente fazendo autorreflexão. Segundo Van Dijk (2012, p. 27), os estudos críticos do discurso precisam ter um cuidado especial ao examinar as reproduções discursivas, pois estão repletas de ideologia da classe que detém o poder, com a intenção de se manter nele, e para isso praticam diversas formas de manipulação, até mesmo no momento em que o professor fornece suas informações em sala de aula (VAN DIJK, 2012, p. 237). Dessa forma, se o professor não consegue ver que o livro didático é manipulador e que ele está repleto de estereótipos, o professor pode se tornar reproduzidor de determinada ideologia e permanecer disseminando-a. É por isso que devemos dar muita atenção para qualquer tipo de discurso em sala de aula e fora dela. Pois Silva (2011, p. 30) afirma que para o processo de reconstituição da identidade do negro, é necessário considerar os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos – que estão internalizados na consciência dos indivíduos.

Passo agora à última análise dos multiletramentos, em que usei uma imagem retirada de um dos livros didáticos analisados por mim e discutirei sobre a questão da representação da cultura negra nos livros didáticos.

4.2.6 A representação da cultura negra.

Quanto à última imagem selecionada, a Figura 4.2.6, foi retirada coleção de livros “Freeway”, do terceiro ano do Ensino Médio, do PNLD 2012, e está na página 79. Esta figura é uma atividade que faz parte de uma unidade que tem a intenção de trazer um pouco da cultura brasileira para a sala de aula, é uma atividade para construção de frases mediante um modelo preestabelecido.

FIGURA 4.2.6: ACTIVITY- READ THE PROMPTS AND WRITE COMPLETE SENTENCES

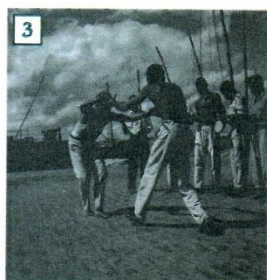
Read the prompts and write complete sentences. Use the pictures to help you with your answers. Follow the model.



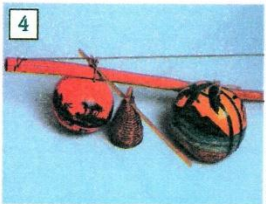
MONTEIRO LOBATO - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



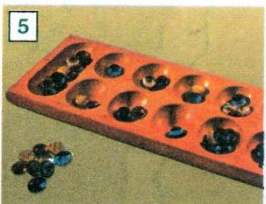
PAOLO DI GIULIO / SAMBARPHOTO



MARCEL GAUTHEROT / ACRIVO INSTITUTO MOREIRA SALLES



MARCELO BARABANI / FOLHA IMAGEM



KENNETH SPONSLEY / SHUTTERSTOCK



IARA VENANZI / KINO

- 1 Saci-Pererê / Chibamba / Negrinho do Pastoreio – famous legend in Brazilian folklore
Saci-Pererê is the most famous legend in Brazilian folklore.
- 2 maracatu / forró / samba – fast rhythm people can dance to
Samba is the fastest rhythm people can dance to.
- 3 regional capoeira / Angola capoeira / contemporary capoeira – old capoeira style
Angola capoeira is the oldest capoeira style.
- 4 sakara / goje / berimbau – popular African musical instrument in Brazil
The berimbau is the most popular African musical instrument in Brazil.
- 5 mancala / yoté / morabala – interesting board game
Mancala is the most interesting board game.
- 6 quindim / cocada / cuscuz – sweet dessert
Cocada is the sweetest dessert.

79

Fonte: RICHMOND (Org.). **Freeway**. v. 3 . 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010. p. 79

Desde que a Lei 10639/03 foi criada, os livros didáticos têm buscado incluir a questão da cultura negra. De acordo com Barreiros e Vieira (2011, p. 120), a Lei 10639/03 pretende propor ações educacionais para superar o racismo e para valorizar a identidade afrodescendente, e o que a Lei deseja, ainda de acordo com Barreiros e Vieira (2011, p. 120), é incluir o estudo da história da África, dos africanos, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade, para resgatar a contribuição desse povo na história do Brasil. No entanto, em minha análise dos livros didáticos de língua inglesa, do Ensino Médio, sugeridos pelos PNLDs 2012 e 2015, observei que a cultura brasileira que é trabalhada nesses livros não

tem valorizado a identidade afrodescendente e, conseqüentemente, não tem contribuído para superar o racismo, afinal, os livros continuam trazendo uma cultura estereotipada, como a imagem representada pela Figura 4.2.6 (ACTIVITY- READ THE PRONPTS AND WRITE COMPLETE SENTENCES), acima. Esta figura foi um dos exemplos que escolhi para discorrer sobre a representação da cultura negra nos livros didáticos que analisei, pois, como já mencionado, ela traz um dos multiletramentos do livro didático, faz parte da unidade 5 do livro “Freeway”, v. 3 (2010) e tem a intenção de trazer um pouco da cultura brasileira. Essa unidade é nomeada de “Brazilian Culture”(cultura brasileira), porém ela se limita a utilizar estereótipos como a capoeira, as comidas como acarajé, caruru, cocada e moqueca.

Nas páginas desta unidade além do personagem lendário Saci-Pererê o autor ainda inclui imagem de favela, que também não é uma representação positiva e de acordo com Pacífico (2011, p. 71), em sua análise, a autora constatou que também na literatura os personagens negros são construídos por meio de estereótipos negativos. Para Pinto (1993, p.26), a discriminação de raça no ambiente escolar é um reflexo da sociedade. Afinal, os autores e ilustradores não as inventam, eles se utilizam dos modelos já existentes na sociedade. Na escola, professores não conseguem argumentar e colaboram para a perpetuação da imagem negativa do negro e das camadas mais pobres (PINTO, 1993, p. 27), para ela é nessas camadas que os negros estão maciçamente presentes. Nesta unidade, há também a descrição de um macaco (em inglês), a Figura 4.2.7 “Did you know that all portuguese equivalentes come from african languages?”, que é a mais pura representação do preconceito racial disfarçado, pois é uma imagem que não tem relação alguma com o restante do que é tratado na unidade, mas está lá, buscando uma associação do macaco com o povo africano, assim como argumenta Van Dijk (2012, p. 234). Dessa forma, acredito que essa unidade, do referido livro, mesmo que traga esse tema “cultura brasileira”, não está valorizando em nada a identidade negra, pois continua dizendo-o, de maneira velada, que ele é feio, sujo, isolado, etc. Ao fazer associação com imagem de favela, macaco e Saci-Pererê, ela não está contribuindo em nada para superar o racismo, ao contrário, está incitando-o.

FIGURA 4.2.7 “DID YOU KNOW THAT ALL PORTUGUESE EQUIVALENTS COME FROM AFRICAN LANGUAGES?”

3 Look at the pictures and read the definitions. What do you call them in Portuguese? Did you know that all Portuguese equivalents come from African languages?



seesaw – a long board children play on



okra – a plant commonly used to thicken soup



monkey – an animal that has a long tail and climbs trees



hunchback – a person who has an abnormal convex curvature

ART: RAQUEL BUIM; PHOTOS: 1. VEDRAN VIDOVIC / SHUTTERSTOCK, 2. ANA LIA VALERIA URANI / SHUTTERSTOCK, 3. ANDREAS WEISS / SHUTTERSTOCK, 4. PICTURE CONTACT / ALAMY / OTHER IMAGES

RICHMOND (Org). **Freeway**. Vol. 3. São Paulo: Richmond, 2010, p. 72.

Assim como Schimanski (2011, p. 41) e Jovino (2013, p.4), considero que o professor, enquanto mediador no processo de ensino – aprendizagem não precisa deixar de utilizar o livro didático, porém, precisa ter o cuidado de verificar se os multiletramentos contidos nele corroboram ou não a visão estereotipada do negro. E este multiletramento retirado do livro “Freeway” para demonstrar o preconceito existente nos livros didáticos é um ótimo exemplo, afinal, a atividade proposta traz muitos estereótipos sobre a cultura brasileira, nas frases que os alunos deverão formar.

4.3 Discussão a respeito da Lei 10.639/2003: a maneira como os LD analisados tem colaborado para o ensino de inglês em relação a construção da identidade racial.

Para Ferreira e Müller (2015, p.730) a Lei 10639/03, veio para alterar outra lei já existente, a Lei 9394/ 1996 (BRASIL,1996). O intuito da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) é o de garantir a obrigatoriedade de ensino da cultura negra e africana, com o objetivo de

transformar as injustiças sociais, reconhecendo assim as diversidades como algo positivo. De acordo com Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.721) a lei 10639/03 busca fazer um resgate histórico, com o objetivo de que as pessoas negras e brancas conheçam as contribuições que as culturas africanas deram ao Brasil, bem como desconstruir as ideologias que buscam colocar os afrodescendentes e sua cultura em posição de inferioridade, em relação ao branco. Segundo Ferreira e Müller (2015, p. 734) e Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.81), ela é resultado de muita luta, mas ainda, para haver uma contraposição consistente a essa ideologia dominante que combata de fato o mito da democracia racial. Portanto, é fundamental revisar o conhecimento repassado pela escola, bem como, o LD utilizado por ela.

Quanto à análise realizada nesta pesquisa, foi possível detectar que, mesmo com a Lei e todas suas tentativas de garantias, a imagem do negro ainda não é valorizada pelos LD, a obrigatoriedade deu espaço para se falar do negro, no entanto, as diversidades ainda não são trabalhadas de maneira positiva. Também, é perceptível que ainda há preconceito embutido nos multiletramentos dos LD e que a tal democracia racial, tão defendida, ainda não passa de mito. De acordo com os autores esse mito é simples e puramente ideologia racista (FERREIRA e MÜLLER, 2015, p.732). Para Ferreira e Müller (2015, p.738) a implantação da lei requer melhor atenção sobre o currículo a ser trabalhado, bem como com o que os LD trazem em suas páginas, inclusive relacionados a conteúdos canônicos, entenda-se canônicos aqueles que valorizam somente o branco, o europeu e sua respectiva cultura. Os autores sugerem a formação de professores, como fundamental para a desconstrução da ideologia de que existe sobre a existência de uma democracia racial (FERREIRA E MÜLLER, 2015, p.738).

De acordo com Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.12), por si só a Lei 10639/03 não garante a sua eficácia, junto com ela, é preciso aplicar outras práticas, como no ambiente escolar, sendo assim, o papel do professor torna-se fundamental. Para Ferreira e Müller (2015, p. 729) quando se institui uma lei, é porque se devem cumprir as normas impostas por ela, visando por uma mudança social. O que não tem ocorrido, pois o que tenho percebido, em minha análise, é que os livros trazem a imagem do negro de três maneiras: invisibilizado, inferiorizado ou neutro, a neutralidade já foi discutida anteriormente, tendo em vista Martins (2009, p. 94).

O que se constata é que há uma ênfase, ou seja, vangloria-se via de regra os personagem branco, as atividades positivas são representadas por pessoas brancas, enquanto que o carente social, por exemplo, é representado pelo negro, em especial por crianças negras. Em uma conversa o negro não tem voz e está representado em segundo plano, ou ainda, a

invisibilidade, o apagamento da imagem do negro, onde para cada cinco imagens uma é de negro. Como afirmam Ferreira e Müller (2015, p.738) os professores precisam identificar essas ideologias para combatê-las. De acordo com Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.94) a implantação efetiva da Lei 10639/03 ainda se encontra em construção. Considero, assim como Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.14), que para haver práticas bem sucedidas para o ensino de inglês e identidade racial, é necessário que o professor tenha um conhecimento mais adequado sobre os propósitos da Lei 10639/03 e aliado a isso, uma formação intelectual que compreenda e valorize as lutas dos negros pela inclusão do tema no currículo escolar, pois é chegada a hora de derrubar chavões, como o da “democracia racial”.

Jovino (2013, p.8), também concorda que é preciso considerar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. E, se os LD continuam trazendo estereótipos o professor deve buscar desconstruir o preconceito velado. Pois se ele conhece a Lei e as diretrizes, ele será capaz de lançar um outro olhar sobre este LD, um olhar crítico sobre aquele discurso (VAN DIJK, 2012, P.37). Portanto, a questão número três de minha pesquisa é justamente se os livros didáticos de ensino médio, sugeridos pelos PNDL's 2012 e 2015, ao utilizar os recursos de multiletramentos possibilitam reflexões que trata a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), e o que foi possível depreender foi que, nos livros aos quais me propus analisar os multiletramentos trazidos não tem possibilitado reflexões sobre o que pede a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e tem reproduzido os estereótipos já existentes.

Eis um pequeno exemplo: a Figura 4.3.1.1 é uma atividade, retirada do livro “On Stage” (3º ano) sugerido pelo PNLD 2012 para exercitar a audição, onde são reproduzidos alguns artigos da declaração dos direitos humanos, proclamada em 1948, e o aluno deverá numerar as imagens, seguindo uma sequência de 1 a 6, de acordo com a ordem dos artigos reproduzidos pelo áudio. Sendo que, o primeiro artigo citado fala sobre liberdade e usa imagem de pessoas negras em algo depreciativo, sendo que hoje há outras imagens que poderiam representar a falta de liberdade. O segundo artigo citado é sobre o direito à educação, na imagem também só são representadas crianças negras para indicar péssimas condições de ensino aprendizagem, sendo que há inúmeros alunos brancos em escolas muito ruins, não somente crianças negras. O terceiro artigo citado pelo áudio traz o bem estar da criança, o que percebo que está tudo bem, pois a imagem relacionada representa uma criança negra feliz e saudável. A quarta citação de artigo, que representa os cuidados com a saúde das crianças, é representado por uma criança asiática e com boa situação financeira. O quinto artigo citado pelo áudio é em relação às religiões, que também está bem representado, pois

tem um representante de cada raça e religião. Porém, a sexta e última citação traz a questão de que as pessoas têm direito ao descanso, representada pela imagem de uma pessoa de raça branca.

Então, quando é representação de algo depreciativo associa-se à imagem do negro, e quando é algo positivo à imagem do branco? É isso, portanto que os LD que analisei têm feito com a imagem do negro, com a representatividade da figura da raça negra, buscando uma desvalorização desta em relação à raça branca. Apesar de duas das imagens não estarem estereotipadas as outras quatro estão e esses estereótipos, via de regra são usados com o intuito de fixar a ideia de que o negro é inferior ao branco. Por esse motivo, o negro é representado preferencialmente como escravo, carente social e minoria. Portanto, esse exemplo não colabora em nada com a representação do negro, ao contrário, só enfatiza algo que o inferioriza.

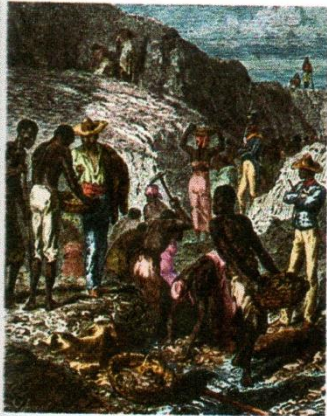
As respostas de acordo com o áudio são numeradas na seguinte ordem: 1 - 2 - 3 - 5 - 4 e 6.

FIGURA 4.3.1.1: LISTENING

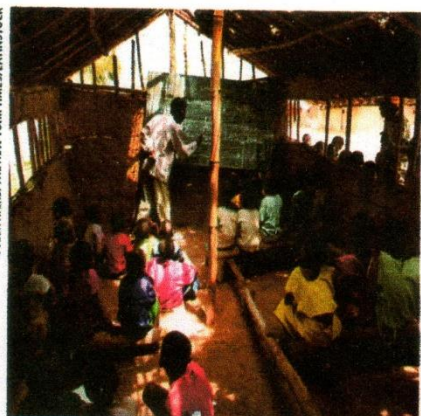

Listening

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, é um documento de grande importância que todos nós devemos conhecer e respeitar.

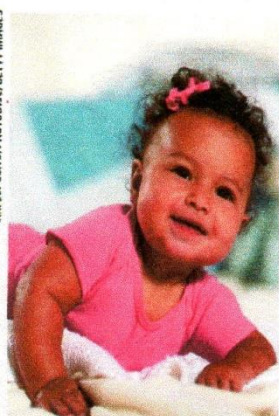
Vamos ouvir agora alguns dos artigos da Declaração. Preste atenção à gravação para depois numerar cada imagem de acordo com o artigo que será lido.



Article _____



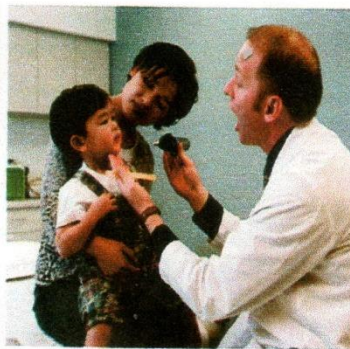
Article _____



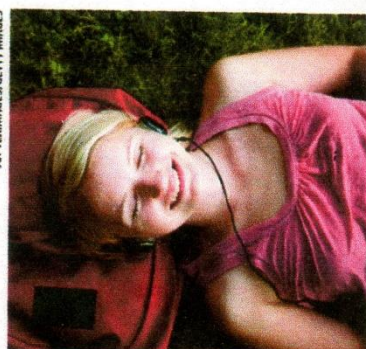
Article _____



Article _____



Article _____



Article _____

MARQUES, A. **On Stage**. v.3. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 153.

Filho, Bernardes e Nascimento (2012, p.79) acreditam que além de se investir na formação dos professores, é necessário que se produza livros didáticos que contemplem a temática em questão, tendo em vista que além de ser um instrumento que apoia o professor, ainda é importante ferramenta de aprendizado e que muitos alunos têm acesso por um longo tempo de sua vida escolar. Para Ferreira e Müller (2015, p.733) é preciso enfrentar e combater as desigualdades raciais que podem ser reproduzidas dentro da escola. Para Filho, Bernardes e

Nascimento (2012, p.258) a reflexão sobre a realidade do racismo presente na sociedade é uma maneira de dialogar com os alunos e propor uma atividade voltada para uma busca de alternativas para uma melhor compreensão sobre a necessidade de conhecer mais sobre o passado, a história e a cultura negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas para este trabalho de pesquisa tomaram por base os Novos Estudos do Letramento, o Letramento Crítico e Multiletramentos dos LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, bem como a análise crítica do discurso (VAN DIJK, 2012). Tendo em vista essa análise, posso afirmar que meu objeto de estudo, o livro didático, apesar de ter papel fundamental na construção das identidades dos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa tem influenciado para a construção de identidades excludentes e racistas. De acordo com Cavalleiro (2005, p.30) o racismo acarreta prejuízos para a população negra, pois ela sente na pele os resquícios coloniais e é impedida de construir uma existência individualizada como grupo. Ainda de acordo com a autora, somente o fato de aumentar o número de representação da população negra nos LD, para preencher o quadro da diversidade nacional, não satisfaz a equidade social (CAVALLEIRO, 2005, p.30). Por isso busquei neste trabalho de pesquisa observar como os livros analisados tem tentado construir as identidades sociais de raça com intersecção de classe.

Após a investigação concluí que, entre outras coisas, os livros didáticos analisados nesse trabalho, se utilizados sem a reflexão crítica dos professores de língua inglesa tornam-se, para os alunos negros, uma determinação, a qual ajuda a criar neles o desejo de branquitude, pois suas identidades não são vistas como positivas, porque o tempo todo elas são representadas, em todos os segmentos sociais (dos LD), de forma estereotipada. Dessa maneira, compreendo que é preciso propagar estudos sobre questões raciais também na área da linguística aplicada e elas (as questões raciais) também necessitam continuar a ser incentivadas e a ser trabalhadas nas escolas brasileiras, pois talvez, dessa maneira seja possível assumir o lugar do negro na sociedade.

É possível afirmar, após todo embasamento teórico desta pesquisa juntamente com as análises, que o livro didático exerce forte influência no ensino, de várias maneiras, inclusive sobre as relações de poder. Também, a partir do embasamento teórico, juntamente com as análises é possível perceber que as identidades são construídas dentro do discurso e que este, por sua vez, nunca é neutro, necessitando assim de uma exploração crítica do texto verbal e não verbal, dos letramentos e multiletramentos dos LD, por exemplo.

Sendo assim, tomando como ponto de partida que as identidades, são construídas pelos discursos, conseqüentemente são construídas pelos LD's, por intermédio de seus multiletramentos. Portanto, nesta pesquisa refleti especificamente sobre esses LD sugeridos

PNLD's 2012 e 2015 (objeto desta pesquisa) e que via de regra estão carregados de preconceito e estereótipo, mesmo que na maioria das vezes de forma velada. Pelas análises realizadas nesta pesquisa foi possível responder às perguntas de pesquisa elencadas. Em relação à primeira questão: Como os livros didáticos de língua inglesa, sugeridos pelos PNLDs (2012 e 2015), constroem as identidades sociais de raça e classe? Para responder essa questão, analisei as imagens dos LD classificando –as em cinco categorias: Lazer; Esporte; Profissão; Família e Atividade Intelectualizada e foi possível compreender que frequentemente os personagens negros, representados pelos LD analisados, dentro destas categorias, são apenas sub representados, ou representados em segundo plano, como ajudante de alguém da raça branca, por exemplo. Ou ainda, representados de maneira subalterna (como escravo, empregada (o) doméstica (o), via de regra, na posição de serviçal do branco) e também são menos complexos que os personagens brancos, complexos no sentido dos personagens negros terem espaços delimitados para sua representação. Como esportista, por exemplo, eles são apenas jogadores de futebol, de basquete ou lutadores de MMA. Em outras profissões, são representados desempenhando serviços braçais. Na música são representados apenas como cantores ou dançarinas de axé, pagode, funk, rap e reggae, o que via de regra não ocorre com os personagens brancos, que são representados desde as mesmas que os negros, até as mais variadas categorias de profissões, esporte e estilo musical, e em ambientes sociais variados, o que não ocorre com o negro.

Então, as representações das identidades sociais veiculadas nos discursos dos textos dos LD precisam ser problematizadas pelo professor a fim de que o aluno compreenda que ao aprender uma língua estrangeira estará acessando um repertório de significados e valores que, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 91) a escola precisa visar no ensino de Línguas Estrangeiras e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação dos indivíduos e portanto a mediação engajada do professor com o livro didático possibilitaria essa compreensão, do papel da língua e da cultura na construção das identidades.

Como bem sabemos a Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) nos auxilia nos estudos sobre as questões de raça. É a partir da promulgação dessa Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que até mesmo os LD, começam a aumentar de maneira significativa a imagem do negro e também, como observo nesta pesquisa, passa a camuflar o preconceito racial, por meio dos estereótipos, por exemplo. Por isso, é importante que se reflita criticamente sobre a diversidade brasileira, para que, ao se construir o conceito seja feito de modo a não inferiorizar, nem estereotipar nenhuma classe ou raça. Para tanto, o que sugere a

Análise Crítica do Discurso de Van Dijk (2012, p. 217) somado às pesquisas em Linguística Aplicada é o uso do material didático, desde que de maneira crítica.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa: Como a identidade racial negra e a identidade racial branca são representadas através dos letramentos e recursos de multiletramentos dos livros didáticos? Concluo, pela minha análise, que é bastante provável que os alunos negros não se sintam representados no material didático de Língua Inglesa, sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, pois esses LD representam uma realidade distante da deles em relação às identidades sociais de raça e sua intersecção de classe. Em relação à raça, os LD analisados praticamente representam somente a raça branca, o que é possível comprovar pelos quadros, com a contagem do número de negros e brancos, que estão no apêndice e com as imagens presentes nos anexos deste trabalho.

Para haver uma formação cidadã norteada por uma visão crítica no momento de construção da identidade social dos alunos, onde se valorize as diversidades, é preciso partir 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). Sendo assim, se não formos capazes de refletir sobre as situações de racismo, estaremos contribuindo para que ele continue sendo disseminado (GOMES, 2005, p. 49). Dessa forma, é preciso empoderar os alunos, pois, de acordo com Norton (1997, 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 para que esse empoderamento seja possível, é importante um ensino reflexivo baseado na abordagem crítica, pois o uso do LD em sala pode fazer com que os sujeitos sejam capazes de refletir e formar suas próprias opiniões sobre discursos existentes no ambiente escolar. 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”. Ainda, para Cavalleiro (2005, p. 98) a escola é o meio onde ocorrem as relações sociais e raciais, por esse motivo não é possível agir como se não existisse racismo, ou como se o racismo não prejudicasse as pessoas negras em detrimento das pessoas brancas. Mesmo em questão de classe, que está imbricada em raça, as condições de pobreza pesam mais em se tratar de determinada raça, sendo que o negro pobre é ainda mais excluído que o branco pobre.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa: Os livros didáticos de inglês do Ensino Médio sugeridos pelos PNLDs de 2012 e 2015, ao utilizar os recursos multiletramentos, possibilitam reflexões de que trata a Lei 10.639/03? Esta pesquisa demonstra que os livros didáticos analisados ainda não trazem as discussões sobre questões de raça de forma adequada e dessa forma, também não estão adequadas ao que propõe a Lei 10.609/03. Em todas as unidades de todos os LD é possível ver a pouca relevância com que essa questão é tratada. Quantos às imagens e atividades apresentadas nesta dissertação são apenas um exemplo das páginas dos livros didáticos analisados. Em sua maioria, as unidades dos LD representam os negros ainda estereotipados e sem reflexões sobre a discriminação racial e o preconceito existentes no Brasil, bem como não trazem multiletramentos que de fato valorizam a cultura negra, o que pode auxiliar na perpetuação do racismo velado nas salas de aula. Dessa forma, ao ler os documentos oficiais e a Lei 10639/03 é possível observar que os LD não estão de acordo com o que eles pedem. Sendo assim, considero que é preciso que seja centralizado esforços políticos educacionais nas formações de docentes, para melhorar sua prática em sala ao utilizar desses LD e, conseqüentemente, desmistificar os preconceitos existentes nos mesmos.

Em relação à formação de professores, Munanga (2005, p.12), em seu livro “Superando o racismo na escola”, afirma sobre a convivência deste para com as situações de preconceito e racismo como o maior mal dentro da sala de aula, pois devido a sua formação ele tende a ignorar situações de racismo em que seria fundamental sua intervenção, para incentivar o olhar crítico dos alunos sobre a diversidade e também para valorizar as outras culturas, só assim será possível mostrar aos alunos a riqueza cultural que está na diversidade e dessa maneira combater o racismo nas salas de aula. Segundo Souza (2005, p. 107), para mudar os conceitos pejorativos relacionados ao termo “negro”, por exemplo, é preciso haver reflexão contínua sobre essas questões, com a continuidade de pesquisas, e auxílio dos militantes da questão racial, para dessa maneira devolver a autoestima e a cidadania ao povo negro do Brasil. Para isso os professores, precisam encarar no convívio social como ele realmente deveria ser, plural e livre dos estigmas que nos rodeiam há séculos.

Portanto, o professor precisa estar atento para detectar eventuais estereótipos apresentados nos livros didáticos, para favorecer que o aluno compreenda que em todo discurso há relações de poder. O material didático veicula discursos negativos, estereotipados e preconceituosos, também por meio de imagens, e por isso é necessário utilizar estratégias de leitura que possam favorecer ao aluno a compreensão de que, além de nos comunicarmos pelo discurso, concretizamos em nossa comunicação ideologias e identidades. A partir das

pesquisas de Silva (2011, p. 22) e Watthier (2008, p. 48), é possível concluir que “[...] grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos”. E também, esses professores não se julgam preparados para tratar em sala de temas como preconceito racial (WATTHIER, 2008, p. 48). Afinal, para Silva (1995, p. 76) é necessário ter conhecimento da ideologia que está incutida nos materiais para ter condições de utilizá-lo de maneira crítica, a fim de transformá-lo em seu instrumento de trabalho. Ferreira (2012, p. 128), acredita que “[...] um livro didático pode desempenhar papéis completamente diversos nas mãos de diferentes profissionais, usuários e contextos”. Isso significa que se o professor foi preparado para perceber a ideologia presente no livro ou material didático, ele será capaz de utilizar-se daquele material, esteja ele repleto ou não de preconceitos, ou ideologia.

Minha abordagem é apenas referente às identidades sociais de raça, com intersecção de classe, pois mesmo sabendo que convivemos com múltiplas identidades (MOITA LOPES, 2002, p. 202), não posso desconsiderar as tantas outras identidades existentes, mas neste trabalho pretendi delimitar, ou seja, fazer este recorte, para uma modesta reflexão sobre as identidades sociais de raça com intersecção de classe, em relação os LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, que têm sido usados nas salas de aula de Língua Inglesa e que têm auxiliado na construção, inclusive dessas identidades dos alunos de ensino médio e com isso espero proporcionar um inquietamento, sobre tais questões, para que elas venham a ser percebidas e trabalhadas em sala de aula, com o intuito de diminuir e combater as desigualdades sociais a partir do contexto de sala de aula.

Essa pesquisa documental limitou-se a analisar os letramentos e multiletramentos dos LD sugeridos pelos PNLD's 2012 e 2015, com bases na análise crítica do discurso, de Van Dijk e as representações sobre identidades sociais brasileiras. Garanto que essa análise não foi em defesa de uma coleção em detrimento da outra, mas para refletir sobre as representações de raça com intersecção de classe e a influência dessas representações na construção das identidades dos alunos de ensino médio, tanto na manutenção de visões estereotipadas, quanto na formação de um aluno crítico, que tenha condições de se impor como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Como sugestão para pesquisas futuras proponho reflexões sobre a representação de famílias de raça negra nos multiletramentos dos livros didáticos de língua inglesa, porque além de ser representada em menor quantidade, é representada de maneira isolada (mãe e filhos, por exemplo). Sendo que a representação de famílias de raça branca é maior e é representada em famílias tradicionais (pai, mãe e filhos). Outra sugestão é pesquisar a

representação de mulheres negras profissionais, nos livros didáticos, inclusive enfatizando as diversas funções profissionais onde poderiam ser representadas e não são. As mulheres negras, assim como as brancas exercem inúmeras profissões atualmente, além de professora e enfermeira, pois percebi que as coleções analisadas, em relação às profissões para mulheres negras, ficam limitadas a essas citadas. Elas não são mais relacionadas somente com empregadas domésticas, entretanto foram criados outros estereótipos dentro do cuidar. Também na relação quantidade, o número de representação é muito inferior ao de mulheres brancas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BALADELI, A. P. D. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, PR, 2012.

BALADELI, A. P. D. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os livros didáticos? In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 225- 242.

BARREIROS, R. C.; VIEIRA, N. R. F. As tranças de bintou: identidade e cultura. **Revista Travessia**. Bahia, nº XIII 1982- 5935 – 2011.

BARROS, J. da S. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vicchi. 1. e. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 105p.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Santa Maria, v. 05, n 1, p. 99- 115, jan./jul. 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCK, D. **Globalization and language teaching**. *ELT Journal*, v.58, n. 1, p.75-77, 2004. (traduzido)

_____. Identity in the social sciences today. In: BLOCK, D. **Second Language Identities**. Continuum International Publishing Group, New York, 2005, p.11-45. (traduzido)

BLOCK, D. S. **Social class in applied linguistics** (traduzido). New York: Routledge. ed 1, 2014. 224 p.

_____. Identity in applies Linguistics. In OMONIYI, T., WHITE, G. (Orgs.). **The Sociolinguistic of identity**. Londres: Continuum, 2006. 239 p. (traduzido)

BORBA, M. dos S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 311 p.

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

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 169/1996. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. vol 1, p. 239. Brasília, 2006.

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: A branquitude como norma. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 163- 183.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro. 1. ed., 2000. 598 p.

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.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, Nº 1, 2005 (101-122).

COROSSACZ, V.R. Entre cor e classe: definições de branquitude entre homens brancos no Rio de Janeiro. **Revista ABPM**, São Paulo: v. 6, n. 13, p. 201-222. mar. – jun. 2014.

COUTO, L. R. de J. O livro didático de língua a sob a perspectiva do *world englishes*. 117 f. (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2012.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial**. Língua, Literatura e Ensino – Maio/2007 – Vol. II. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/le/article/viewFile/10/7>. Acesso em: 13 maio 2011.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola: anos finais do ensino fundamental regular língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial. 1. ed., 2012. p. 75-94.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High Up**. v. 1,2 e 3. 1. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 94 p.

FARIAS, K. C. **Representação negra em livros didáticos de língua inglesa utilizados na graduação**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português/Inglês) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2012.

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes: 2012.

FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 6, n. 12, p.177 – 202, nov. 2013/fev.2014

FERREIRA, A. de J.; COUTO, F. C.; ORLANDO, A. F.; WATHIER, L. Os estereótipos do negro presente em livros didáticos: Uma análise a partir do parâmetros nacionais. In: SELLA, A. F.; CORBARI, C.C. (Orgs.). **Discutindo o ensino**. 1. ed. Cascavel, Pr: Edunioeste, 2009. p. 59-73.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **SciELO**, Campinas: vol. 51, n 1, p.193-215. Jan- Jun. 2012.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J.

(Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.

FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 205- 224.

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

FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2011.

FERREIRA, S. A. FERREIRA, A. de J. Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 14, n. 26, p. 23-43, jan./jun. 2013.

FERREIRA, P. A. B. MÜLLER, T. M. P. O ensino de história no ensino médio e as relações raciais para além da Lei nº 10639/03. **Revista de educação Educere et Educare**. Cascavel: Unioeste, v 10, n 20 p. 729-740 jul. – Dez. 2015.

FILHO, G. R. BERNARDES, V.A. M. NASCIMENTO, J.G. do. **Educação para as relações étnico-raciais Outras perspectivas para o Brasil**. Minas Gerais: Editora Gráfica Lops, 2012, 829 p.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 159 p.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 39-62.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2003. p. 47-63

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, ed 1, 2003. 434 p.

HERBELE, V. M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. esp, p. 85-112, 2004.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagem**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2005. 152 p.

JORGE, M. L. Livros didáticos de línguas estrangeira: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-88.

JOVINO, I. da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. **Anais do SILEL**. v. 3, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KALANTZIS, M. COPE, B. Language education and multiliteracies. **Encyclopedia of Language and Education, Language Policy and Political Issues in Education**. v. 1, n 2, p. 195–211, maio, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p.15- 61.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 116, p. 41- 59, julho. 2002.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. p.25-44.

MAGNANI, J.G. **A festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: UNESP, ed 3, 2003.

MARQUES, A. **On Stage**. v. 1, 2 e 3. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

MARTINS, C.A. de M. e. **Racismo anunciado: o negro e a publicidade no Brasil 1985-2005**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em comunicação e artes) – USP, São Paulo, 2009. 113 p.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidade no livro didático de inglês: classe social raça e o outro. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 143- 161.

MENEGASSI, R. J.; RIBEIRO, G. R. A inclusão positiva do afrodescendente no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO, 1. 2006, Maringá, PR. **Anais do I congresso nacional de linguagem em interação**. Maringá: 2006.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. **Alive high**. v. 1,2 e 3. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2013. 184 p.

MOITA LOPES, L. P. da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Revista intercâmbio**, v. 5, n. 1, p. 3-14, 1996.

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.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003. 271 p.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 1. ed., 2006.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escolar**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO. Ed 2, 2005. 206 p.

NEDO, E. V.; PINTO, R. P. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: DPE/FCC, 1990. p. 58-62.

NORTON, Bonny. Language, identity and the ownership of english. **Tesol Quartely**. v. 31, n.3, 1997.

OLIVEIRA, S. Explorando o texto visual em sala de aula. **Revista linguística aplicada de Campinas**, São Paulo: v 2, n 46, p. 181-197. Jul. – dez. 2007.

ORLANDO, A. F. FERREIRA, A. de J. Identidade de gênero, formação de professores da área de línguas: um olhar crítico, a partir das teoria dos multiletramentos. **Revista Querubim**, Niterói, v. 01, n. 20, p. 4-9, jun. 2013.

PACÍFICO, T.M. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 153p. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, PR, 2008.

PEREIRA, A. L. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 205- 224.

PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 242p.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de pesquisa**, São Paulo: n 86, p. 25 – 38. Ago. 1993.

RIBEIRO, G. R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. In: **Trab. linguist. apl.** vol. 49 no. 1. Campinas. Jan./June 2010. p. 101-113. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100008&script=sci_arttext Acesso em: 25 maio 2015.

RICCI, R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole Ltda, ed 1, 2001. 110p

RICHMOND (Org.). **Freeway. v. 1, 2 e 3**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010.

_____. **Up Grade. v.1, 2 e 3**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H.R. MOITA LOPES, L.P. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. acesso em:9 set. 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**: anos finais do ensino fundamental regular língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. História de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: Moita Lopes, L. P. da. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSEMBERG, F; BAZILLI, C; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTOS, D. **Take Over. v. 1, 2 e 3**. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

_____. **Take Over. v. 1, 2 e 3**. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SANTOS, M. S. **A Construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. 2013. 239 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

SCHIMANSKI, Rita de Cássia Santos. **Livro didático público e “Discursos da Negritude”**. 2011. 48p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português-Inglês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

SCHUCMAN e CARDOSO. Apresentação do dossiê branquitude. **Revista ABPN**, São Paulo: v. 6, n. 13, p. 05-07 mar. – jun. 2014.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador: CED, 1995. 107 p.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, P. V. B. da. Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 6-29, jul./dez. 2006.

SILVA, P. V. B. da; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 23 - 45.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: Hall, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, P.E. da. Contribuições aos estudos da branquitude no Brasil: ensino Superior. **Revista ABPM**, São Paulo: v. 6, n. 13, p. 08-29. mar. – jun. 2014.

SMITH, A. M. **Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa**. Mestrado (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

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

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.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p..

TÍLIO, R. C. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TÍLIO, R. C.; SOUTO JR. E. M. de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 47-88.

VAN DIJK, T. A. **Elite discurso e racismo**. London: Sage Publications, ed. 6, 1993. 318 p.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 281 p.

WATTHIER, L. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, PR, nº 16 1519-6178– ago./set./out./nov. 2008.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Periódico Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.1, p. 223-243, 2004. Disponível em <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurs/article/view/297/31>. Acesso em: 29 jan. 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICES

QUADRO 4 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: ON STAGE - PNLD 2012.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Turistas (em viagem); descansando à beira da piscina; andando de bicicleta, praticando corrida; praticando alpinismo.		Homem e menino branco/foto: 12 Homem e menino branco/figura: 01	13
1- LAZER: Viajando; descansando à beira da piscina.	Homem e menino negro/foto: 02 Homem e menino negro/figura: 00		02
1- LAZER: Turista (em viagem); na praia; à beira da piscina, andando de bicicleta;		Mulher e menina branca/foto: 07 Mulher e menina branca/figura: 00	07
1- LAZER: Descansando à beira da piscina.	Mulher e menina negra/foto: 01 Mulher e menina negra/figura: 00		01
2- ESPORTE: Praticando hipismo.		Homem e menino branco/foto: 03 Homem e menino branco/figura:00	03
2- ESPORTE: Jogando futebol; andando de bicicleta.	Homem e menino negro/foto: 08 Homens e menino negro/figura: 01		09

2- ESPORTE: Praticando corrida, natação e aeróbica.		Mulher e menina branca foto: 07 Mulher e menina branca/figura: 00	07
2- ESPORTE: praticando corrida.	Mulher e menina negra foto: 01 Mulher e menina negra/figura: 00		01
3- PROFISSÃO: Cantor; ator; piloto de avião, pesquisador; cientista; presidente da república; religioso; professor; médico; escritor; pianista; artista plástico.		Homem e menino branco foto:16 Homem e menino branco/figura:02	18
3- PROFISSÃO: Ator; professor.	Homem e menino negro/foto: 02 Homem e menino negro/figura:00		02
3- PROFISSÃO: Cantora; editora; atriz; artista plástica; bailarina; guia turística.		Mulher e menina branca foto: 10 Mulher e menina branca/figura: 02	12
3- PROFISSÃO: Religiosa (candomblé).	Mulher e menina negra/foto: 01 Mulher e menina negra/figura:00		01
4- FAMÍLIA: Tradicional (pai, mãe e filhos).		Homem e menino branco/foto: 02 Homem e menino branco/figura: 00	02
4- FAMÍLIA: Sem representação familiar.	Homens e menino negro/foto: 00		00

	Homem e menino negro/figura:00		
4- FAMÍLIA: Tradicional (pai, mãe e filhos); somente mãe.		Mulher e menina branca/foto: 05 Mulher e menina branca/figura: 00	05
4- FAMÍLIA: Sem representação familiar.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Cientista; figura importante para a sociedade; utilizando o computador (internet).		Homem e menino branco/foto: 13 Homem e menino branco/figura: 01	14
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Figura importante para a sociedade; estudante.	Homem e menino negro/foto: 04 Homem e menino negro/figura: 00		04
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Figura importante para a sociedade; leitora; estudante.		Mulher e menina branca/foto:10 Mulher e menina branca/figura:01	11
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: utilizando o computador	Mulher e menina negra/foto: 02 Mulher e menina negra/figura: 00		02

(internet); utilizando telefone celular.			
TOTAL DE FOTOS	21	85	106
TOTAL DE FIGURAS	01	07	08
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	22	92	114

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: MARQUES, A. **On Stage**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Ática, 2012.

QUADRO 5 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: TAKE OVER - PNLD 2012.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Não há representação de homens e meninos brancos em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.		Homem e menino branco/foto: 00 Homem e menino branco/figura: 00	00
1- LAZER: Não há representação de homens e meninos negros em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	Homem e menino negro/foto: 00 Homem e menino negro/figura: 00		00
1- LAZER: Não há representação de mulheres e meninas brancas em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.		Mulher e menina branca/foto: 00 Mulher e menina branca/figura: 00	00
1- LAZER: Não há representação de mulheres e meninas negras em	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina		00

atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	negra/figura: 00		
2- ESPORTE: Na academia; praticando judô.		Homem e menino branco/foto:02 Homem e menino branco/figura:00	02
2- ESPORTE: Não há representação de homens e meninos negros praticando esporte em nenhum dos três livros desta coleção.	Homem e menino negro/foto: 00 Homens e menino negro/figura: 00		00
2- ESPORTE: Corrida.		Mulher e menina branca foto: 01 Mulher e menina branca/figura: 00	01
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras praticando esporte em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
3- PROFISSÃO: Ator; piloto de fórmula1; cantor de rock; professor; técnico em informática; cientista.		Homem e menino branco foto: 29 Homem e menino branco/figura: 00	29
3- PROFISSÃO: Músico de banda de axé; ator; médico.	Homem e menino negro/foto: 07 Homem e menino negro/figura: 00		07
3- PROFISSÃO: Atriz; técnica em informática; garçoneiro.		Mulher e menina branca foto: 09 Mulher e menina	09

		branca/figura: 00	
3- PROFISSÃO: Não há representação de mulheres e meninas negras exercendo função profissional em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
4- FAMÍLIA: Não há representação de homens e meninos brancos em um ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.		Homem e menino branco/foto: 00 Homem e menino branco/figura: 00	00
4- FAMÍLIA: Não há representação de homens e meninos negros em um ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.	Homens e menino negro/foto: 00 Homem e menino negro/figura: 00		00
4- FAMÍLIA: Mãe e filhos.		Mulher e menina branca/foto: 01 Mulher e menina branca/figura: 00	01
4- FAMÍLIA: Não há representação de mulheres e meninas negras num ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA:		Homem e menino branco/foto: 18 Homem e menino	20

Estudante; leitor; pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.		branco/figura: 02	
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.	Homem e menino negro/foto: 04 Homem e menino negro/figura: 01		05
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; utilizando algum tipo de tecnologia.		Mulher e menina branca/foto: 12 Mulher e menina branca/figura: 01	13
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; utilizando algum tipo de tecnologia; pessoa importante para a sociedade.	Mulher e menina negra/foto: 04 Mulher e menina negra/figura: 00		04
TOTAL DE FOTOS	15	72	87
TOTAL DE FIGURAS	01	03	04
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	16	75	91

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. SANTOS, D. **Take Over**. Vols. 1, 2 e 3. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

QUADRO 6 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: FREEWAY - PNLD 2012.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Viajando; acampando; à beira da piscina; andando de bicicleta.		Homem e menino branco/foto: 18 Homem e menino branco/Figura:00	18
1- LAZER: Não há representação de homens e meninos negros realizando atividades que caracterizem lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	Homem e menino negro/foto: 00 Homem e menino negro/figura: 00		00
1- LAZER: Viajando; à beira da piscina; andando de bicicleta; praticando corrida.		Mulher e menina branca/foto: 13 Mulher e menina branca/figura: 00	13
1- LAZER: Não há representação de mulheres e meninas negras realizando atividades que caracterizem lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
2- ESPORTE: Basquete; críquete; natação; skate.		Homem e menino branco/foto: 10 Homem e menino branco/figura: 00	10
2- ESPORTE: Capoeira; futebol.	Homem e menino negro/foto: 08 Homens e menino		08

	negro/figura: 00		
2- ESPORTE: Tênis; basquete.		Mulher e menina branca/foto: 03 Mulher e menina branca/figura: 00	03
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras realizando atividades esportivas em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		
3- PROFISSÃO: Banda de <i>rock</i> ; cantor; ator; executivo; carteiro; açougueiro; garçom; policial; artista plástico; presidente da república; pianista; professor.		Homem e menino branco foto: 41 Homem e menino branco/figura: 05	46
3- PROFISSÃO: Sambista; cantor de axé; ator; engenheiro.	Homem e menino negro/foto: 11 Homem e menino negro/figura: 00		11
3- PROFISSÃO: cientista; bailarina; violinista; cantora; médica; executiva; repórter; professora; pesquisadora.		Mulher e menina branca/foto: 27 Mulher e menina branca/figura: 01	28
3- PROFISSÃO: Cantora; executiva.	Mulher e menina negra/foto: 02 Mulher e menina negra/figura: 00		02
4- FAMÍLIA: Família tradicional (pai, mãe e		Homem e menino branco/foto: 25	25

filhos); Família homo afetiva (pai e pai, mãe e mãe).		Homem e menino branco/figura: 00	
4- FAMÍLIA: Família tradicional (pai, mãe e filhos)	Homens e menino negro/foto: 01 Homem e menino negro/figura: 00		01
4- FAMÍLIA: Família tradicional (pai, mãe e filhos); somente mãe e filhos.		Mulher e menina branca/foto: 18 Mulher e menina branca/figura: 00	18
4- FAMÍLIA: Família tradicional (pai, mãe e filhos); grávida.	Mulher e menina negra/foto: 07 Mulher e menina negra/figura:00		07
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; pessoa importante para a sociedade.		Homem e menino branco/foto: 12 Homem e menino branco/figura: 01	13
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; pessoa importante para a sociedade.	Homem e menino negro/foto: 07 Homem e menino negro/figura: 00		07
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de		Mulher e menina branca/foto: 22 Mulher e menina branca/figura: 02	24

tecnologia; estudante.			
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; pessoa importante para a sociedade.	Mulher e menina negra/foto: 09 Mulher e menina negra/figura: 00		09
TOTAL DE FOTOS	45	189	234
TOTAL DE FIGURAS	00	09	09
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	45	198	243

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: RICHMOND (Org). **Freeway**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Richmond, 2010.

QUADRO 7 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: UP GRADE - PNLD 2012.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Viajando; andando de skate; apreciando desfile da cidade; dançando; desfrutando da praia.		Homem e menino branco/foto: 14 Homem e menino branco/figura: 11	25
1- LAZER: Viajando; andando de skate; desfrutando da praia.	Homem e menino negro/foto: 09 Homem e menino negro/figura: 08		17
1- LAZER: Roda de samba e de maracatu.		Mulher e menina branca/foto: 04 Mulher e menina branca/figura: 02	06
1- LAZER: Roda de samba; candomblé.	Mulher e menina negra/foto: 08		14

	Mulher e menina negra/figura: 06		
2- ESPORTE: Piloto de fórmula 1; praticando montanhismo.		Homem e menino branco/foto: 09 Homem e menino branco/figura: 00	09
2- ESPORTE: Jogando capoeira.	Homem e menino negro/foto: 01 Homens e menino negro/figura: 00		01
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas brancas realizando atividades esportivas em nenhum dos três livros desta coleção.		Mulher e menina branca foto: 00 Mulher e menina branca/figura: 00	00
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras realizando atividades esportivas em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto:00 Mulher e menina negra/figura:00		00
3- PROFISSÃO: Escritor; poeta; chefe de cozinha; repórter; artista plástico; cantor; assistente social; técnico hidrográfico; radialista; ator.		Homem e menino branco foto: 13 Homem e menino branco/figura:04	17
3- PROFISSÃO: Médico.	Homem e menino negro/foto: 03 Homem e menino negro/figura: 01		04

3- PROFISSÃO: Nutricionista; enfermeira; assistente social; maquiadora; cantora; editora; massoterapeuta; psicóloga; artista plástica; escritora; atriz; designer; professora; advogada; juíza; repórter.		Mulher e menina branca/foto: 19 Mulher e menina branca/figura: 06	25
3- PROFISSÃO: Enfermeira; <i>designer</i> ; representante política.	Mulher e menina negra/foto: 02 Mulher e menina negra/figura:01		03
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos).		Homem e menino branco/foto: 06 Homem e menino branco/figura: 00	06
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos).	Homens e menino negro/foto: 00 Homem e menino negro/figura: 02		02
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos); somente mãe.		Mulher e menina branca/foto: 08 Mulher e menina branca/figura: 00	08
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos); somente mãe.	Mulher e menina negra/foto: 01 Mulher e menina negra/figura: 02		03
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA:		Homem e menino branco/foto: 11 Homem e menino	11

Utilizando algum tipo de tecnologia; lendo (livros); pessoa importante para a sociedade.		branco/figura: 00	
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Lendo (revista); estudante; pessoa importante para a sociedade.	Homem e menino negro/foto: 04 Homem e menino negro/figura: 00		04
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; lendo.		Mulher e menina branca/foto: 06 Mulher e menina branca/figura: 00	06
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; lendo.	Mulher e menina negra/foto: 01 Mulher e menina negra/figura: 01		02
TOTAL DE FOTOS	29	90	119
TOTAL DE FIGURAS	21	23	44
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	50	113	163

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: RICHMOND (Org.). **Up Grade**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Richmond, 2010.

QUADRO 8 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: ALIVE HIGH- PNLD 2015.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Passeando pela praia; dançando (samba e balé);		Homem e menino branco/foto: 21 Homem e menino	21

frequentando academia; convivência com amigos.		branco/figura: 00	
1- LAZER: Ensaio de balé; exercício físico (frequentando academia e praticando alongamento ao ar livre); convivência com amigos.	Homem e menino negro/foto: 12 Homem e menino negro/figura: 00		12
1- LAZER: Exercício físico (praticando alongamento ao ar livre); convivência com amigos; dançando <i>break</i> ; participação em escola de samba (carnaval).		Mulher e menina branca/foto: 23 Mulher e menina branca/figura: 00	23
1- LAZER: Exercício físico (praticando alongamento ao ar livre); convivência com amigos; dançando <i>break</i> ; participação em escola de samba (carnaval).	Mulher e menina negra/foto: 13 Mulher e menina negra/figura: 00		13
2- ESPORTE: Natacão, basquete; hipismo.		Homem e menino branco/foto: 08 Homem e menino branco/figura: 00	08
2- ESPORTE: Lutas marciais; futebol americano; judô; basquete.	Homem e menino negro/foto: 05 Homens e menino negro/figura: 00		05
2-ESPORTE: Taekwondo.		Mulher e menina branca/foto: 01 Mulher e menina	01

		branca/figura: 00	
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras realizando atividades esportivas em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra foto:00 Mulher e menina negra/ figura: 00		00
3- PROFISSÃO: Cantor; ator; policial; banda de <i>rock in roll</i> ; violonista; modelo; entrevistador.		Homem e menino branco/foto: 41 Homem e menino branco/figura: 02	43
3- PROFISSÃO: Artista; repórter; rapper; dançarino de hip hop; cantor de reggae; executivo; violinista; locutor de rádio.	Homem e menino negro/foto: 21 Homem e menino negro/figura: 00		21
3- PROFISSÃO: Professora; bióloga; cantora de rock in roll; violinista; modelo; locutora de rádio.		Mulher e menina branca foto: 15 Mulher e menina branca/figura: 01	16
3- PROFISSÃO: Atriz; cantora; violinista; modelo.	Mulher e menina negra/foto: 14 Mulher e menina negra/figura: 00		14
4- FAMÍLIA: Não há representação de homens e meninos brancos em ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.		Homem e menino branco/foto: 00 Homem e menino branco/figura: 00	00
4- FAMÍLIA: Casal de	Homens e menino		01

idosos.	negro/foto: 01 Homem e menino negro/figura: 00		
4- FAMÍLIA: Não há representação de mulheres e meninas brancas em ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.		Mulher e menina branca/foto: 00 Mulher e menina branca/Figura: 00	00
4- FAMÍLIA: Casal de idosos.	Mulher e menina negra/foto: 01 Mulher e menina negra/figura: 00		01
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; apreciando exposição de arte; formando.		Homem e menino branco/foto: 12 Homem e menino branco/figura: 06	18
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; pessoa importante para a sociedade.	Homem e menino negro/foto: 11 Homem e menino negro/figura: 01		12
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; palestrante; formanda.		Mulher e menina branca/foto: 16 Mulher e menina branca/figura: 01	17

5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Utilizando algum tipo de tecnologia; estudante; formanda.	Mulher e menina negra/foto: 08 Mulher e menina negra/figura:01		09
TOTAL DE FOTOS	78	121	199
TOTAL DE FIGURAS	01	9	10
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	79	130	209

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**. Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. **Alive high**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Edições SM, 2013.

QUADRO 9 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: HIGH UP - PNLD 2015.

PROFISSÕES /ATIVIDADES	PESSOAS REPRESENTADAS: NEGRAS/OS	PESSOAS REPRESENTADAS: BRANCAS/OS	TOTAL
1- LAZER: Turismo; fazendo lanche; participando de festas; fazendo caminhada; andando de bicicleta; dançando break.		Homem e menino branco/foto: 22 Homem e menino branco/figura: 02	24
1- LAZER: Andando de bicicleta; dançando samba e break.	Homem e menino negro/foto: 06 Homem e menino negro/figura: 00		06
1- LAZER: Turista; fazendo caminhada; andando de bicicleta; dançando break.		Mulher e menina branca/foto: 17 Mulher e menina branca/figura: 01	18
1- LAZER: Representação cultural (baianas).	Mulher e menina negra/foto: 03		03

	Mulher e menina negra/figura: 00		
2- ESPORTE: Jogando futebol e voleibol.		Homem e menino branco/foto: 05 Homem e menino branco/figura: 00	05
2- ESPORTE: Lutador; jogando futebol.	Homem e menino negro/foto: 09 Homens e menino negro/figura: 00		09
2- ESPORTE: Jogando voleibol.		Mulher e menina branca foto: 01 Mulher e menina branca/figura: 00	01
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras praticando esporte em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
3- PROFISSÃO: Músico; piloto de fórmula1; jogador de futebol; ator; cantor; professor; veterinário; <i>designer</i> gráfico; médico.		Homem e menino branco/foto: 36 Homem e menino branco/figura: 02	38
3- PROFISSÃO: Guia turístico; músico; <i>rapper</i> .	Homem e menino negro/foto: 04 Homem e menino negro/figura: 02		06
3- PROFISSÃO: Atriz; escritora; modelo; cantora;		Mulher e menina branca foto: 22	23

professora; garçoneiro; produtora de vídeos.		Mulher e menina branca/figura: 01	
3- PROFISSÃO: Cantora; enfermeira.	Mulher e menina negra/foto: 03 Mulher e menina negra/figura: 00		03
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos); casal de idosos.		Homem e menino branco/foto: 12 Homem e menino branco/figura:00	12
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos).	Homens e menino negro/foto: 05 Homem e menino negro/figura: 00		05
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos); casal de idosos.		Mulher e menina branca/foto: 15 Mulher e menina branca/figura: 00	15
4- FAMÍLIA: Família tradicional (mãe, pai e filhos); somente mãe com filho/a.	Mulher e menina negra/foto: 04 Mulher e menina negra/figura: 00		04
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Estudante; pessoa importante para a sociedade.		Homem e menino branco/foto: 24 Homem e menino branco/figura: 03	27
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELECTUALIZADA: Estudante; pessoa	Homem e menino negro/foto: 09 Homem e menino negro/figura: 00		

importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.			
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.		Mulher e menina branca/foto: 25 Mulher e menina branca/figura: 03	28
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.	Mulher e menina negra/foto: 07 Mulher e menina negra/figura: 00		07
TOTAL DE FOTOS	50	164	214
TOTAL DE FIGURAS	02	11	13
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	52	175	227

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**. Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High Up**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Macmillan, 2013.

QUADRO 10 – PROFISSÕES E ATIVIDADES / COLEÇÃO: TAKE OVER - PNLD 2015.

1- LAZER: Não há representação de homens e meninos brancos em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.		Homem e menino branco/foto: 00 Homem e menino branco/figura: 00	00
1- LAZER: Não há representação de homens e meninos negros em	Homem e menino negro/foto: 00 Homem e menino		00

atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	negro/figura: 00		
1- LAZER: Não há representação de mulheres e meninas brancas em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.		Mulher e menina branca/foto: 00 Mulher e menina branca/figura: 00	00
1- LAZER: Não há representação de mulheres e meninas negras em atividades de lazer em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
2-ESPORTE: Na academia; praticando judô.		Homem e menino branco/foto: 02 Homem e menino branco/figura: 00	02
2- ESPORTE: Não há representação de homens e meninos negros praticando esporte em nenhum dos três livros desta coleção.	Homem e menino negro/foto: 00 Homens e menino negro/figura: 00		00
2- ESPORTE: Corrida.		Mulher e menina branca/foto:01 Mulher e menina branca/figura: 00	01
2- ESPORTE: Não há representação de mulheres e meninas negras praticando esporte em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00

3- PROFISSÃO: Ator; piloto de fórmula1; cantor de <i>rock</i> ; professor; técnico em informática; cientista.		Homem e menino branco foto: 29 Homem e menino branco/figura: 00	29
3- PROFISSÃO:Músico de banda de axé; ator; médico.	Homem e menino negro/foto: 07 Homem e menino negro/figura:00		07
3- PROFISSÃO: Atriz; técnica em informática; garçoneiro.		Mulher e menina branca foto: 09 Mulher e menina branca/figura: 00	09
3- PROFISSÃO: Não há representação de mulheres e meninas negras exercendo função profissional em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura: 00		00
4- FAMÍLIA: Não há representação de homens e meninos brancos em um ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.		Homem e menino branco/foto: 00 Homem e menino branco/figura: 00	00
4- FAMÍLIA: Não há representação de homens e meninos negros em um ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.	Homens e menino negro/foto: 00 Homem e menino negro/figura: 00		00
4- FAMÍLIA: Mãe e filhos.		Mulher e menina branca/foto: 01 Mulher e menina	01

		branca/figura: 00	
4- FAMÍLIA: Não há representação de mulheres e meninas negras num ambiente familiar em nenhum dos três livros desta coleção.	Mulher e menina negra/foto: 00 Mulher e menina negra/figura:00		00
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitor; pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.		Homem e menino branco/foto: 18 Homem e menino branco/figura:02	20
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Pessoa importante para a sociedade; utilizando algum tipo de tecnologia.	Homem e menino negro/foto: 04 Homem e menino negro/figura: 01		05
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; utilizando algum tipo de tecnologia.		Mulher e menina branca/foto: 12 Mulher e menina branca/figura: 01	13
5- EXERCENDO ATIVIDADE INTELLECTUALIZADA: Estudante; leitora; utilizando algum tipo de	Mulher e menina negra/foto: 04 Mulher e menina negra/figura: 00		04

tecnologia; pessoa importante para a sociedade.			
TOTAL DE FOTOS	15	72	87
TOTAL DE FIGURAS	01	03	04
TOTAL DE FOTOS E FIGURAS	16	75	91

Fonte: Baseado no quadro elaborado por FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**. Brasil, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013. Livro: SANTOS, D. **Take Over**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

ANEXOS

DECLARAÇÃO

Eu, Prof. Dr. Ubirajara Araujo Moreira, do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, declaro, para os devidos fins, que atuei como revisor de língua portuguesa na dissertação de mestrado da Profa. Lilian Paula Dambrós, intitulada “Construção das identidades sociais de raça, com intersecção em classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015”, na versão preparada para o processo de defesa da mesma. Dita revisão se processou entre os dias 12 e 28 de janeiro de 2016. Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Curitiba, 12 de fevereiro de 2016.

Prof. Dr. Ubirajara Araujo Moreira

Referente ao Tema 4.1.1: “Lazer”

6

Listening and Speaking

1 Work with a classmate to discuss the following questions.



- 1 Do you know anyone who has emigrated to the UK? And to another country?
- 2 How do they live there? Do they feel like going back to their homeland? Why?

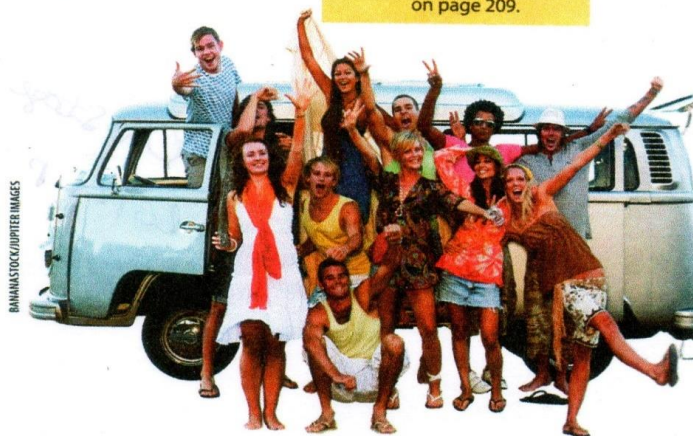
RICHMOND (Org.). **Freeway**. v. 3. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010, p.90.

Making Comparisons

Taking turns with a friend, ask and answer questions making comparisons between the elements in parentheses.

1. (Antarctica – America: cold)
2. (Antarctica – Brazil: populous)
3. (Antarctica – Brazil: big)
4. (possessions – values: important)
5. (a car – a computer: expensive)
6. (English – Chinese: easy)
7. (quantity – quality: good)
8. (the Moon – Mars: distant)

FOR MORE INFORMATION
ABOUT THIS TOPIC
go to MINIGRAMMAR 30,
on page 209.



MARQUES, A. **On Stage**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p.15.

UNIT

4

Sound body

Language in action

- Talk about well-being
- Learn to contrast two actions in the past
- Learn to talk about unreal or imagined situations
- Learn how to make a poster

Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of **disease** or infirmity.

Available at: <<http://www.who.int/hac/about/definitions/en/>>. Accessed on: October 2, 2012.

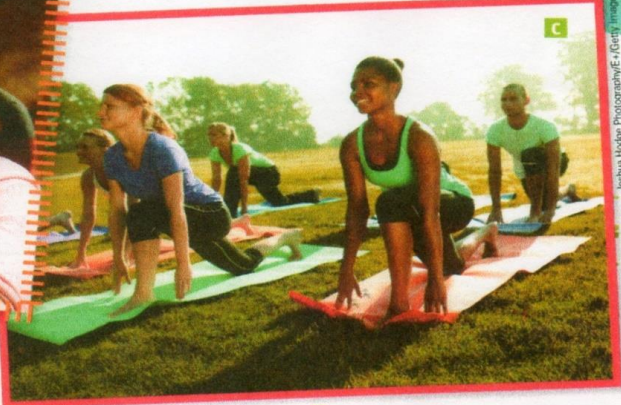
A



B



C



Design: PicoSteve
New York, NY, USA

2 • Healthy Life

72

MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. **Alive high**. v. 3. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2013. 184 p, p.72.

8

Globalization: Good or Bad?

PRE-READING

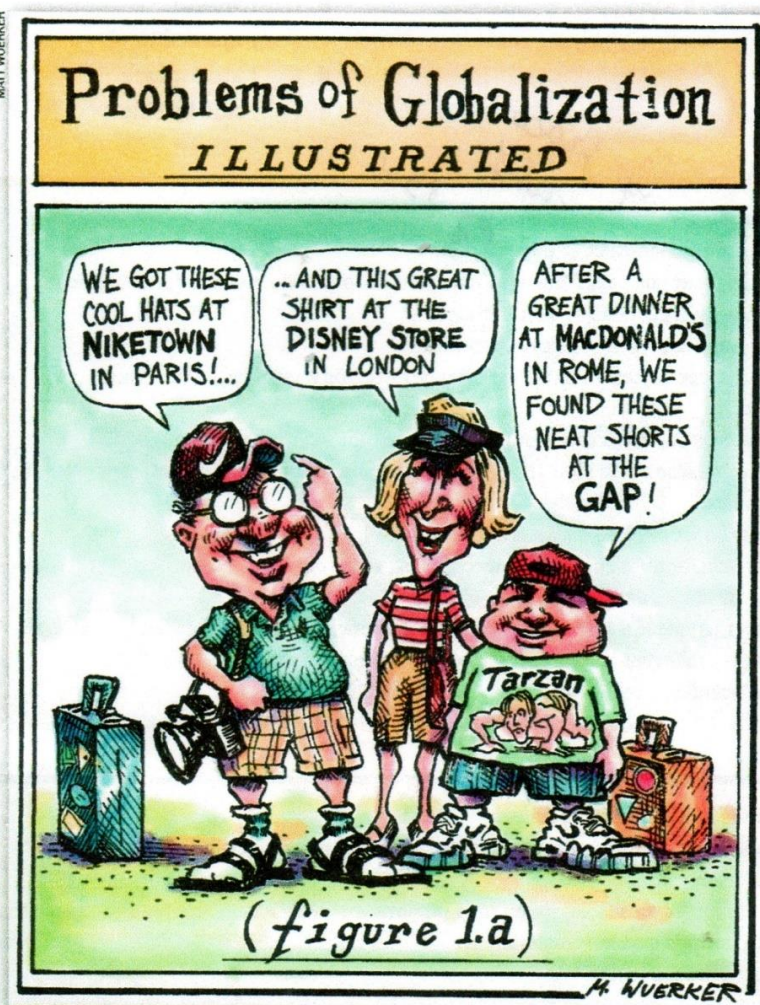
Read the title of the unit and study the cartoon. What are the characters talking about?

WHAT IS GLOBALIZATION?

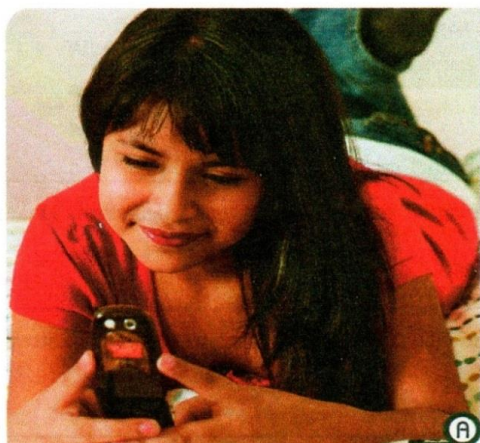
Globalization is a process of interaction and integration among the people, companies, and governments of different nations – a process driven by international trade and investment and aided by information technology. This process has effects on the environment, on culture, on political systems, on economic development and prosperity, and on human physical well-being in societies around the world. [...]

Extracted from <http://www.globalization101.org/What_is_Globalization.html>. Accessed on November 17, 2009.

MATT WUERKER



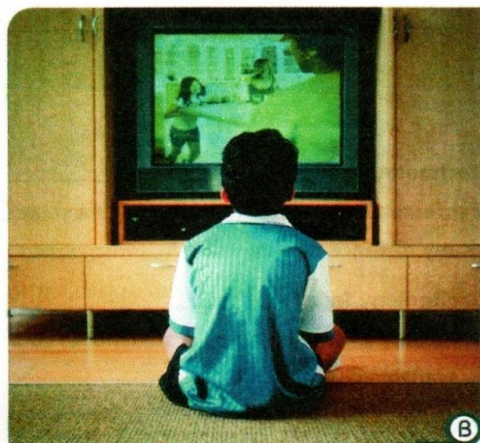
- 2 Gabriela's grandfather is going to visit his brother in Chile. How is each member of his family going to communicate with him while he is away? Read the dialogues. In pairs, make new dialogues using the cues given.



(Yes) Gabriela / send a text message

A: Is Gabriela going to send a text message?

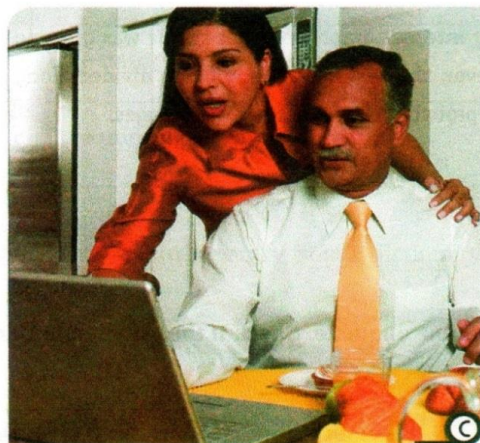
B: Yes, she is.



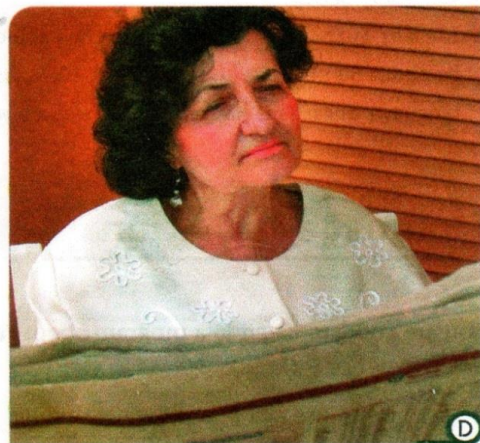
(No) Gabriela's brother / write a letter

A: Is Gabriela's brother going to write a letter?

B: No, he isn't.



(Yes) Gabriela's parents / send an e-mail



(No) Gabriela's grandmother / call him

Referente ao Tema 4.1.2: “Esporte”



Outros conectivos são usados para acrescentar ideias e compor uma sequência.

First, select the necessary material for the game. **Secondly**, make sure all the players know the game rules. **Next**, draw cards.

Alguns conectivos têm a função de encerrar um encadeamento de ideias.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High Up**. v. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2013, p.21.

> Let's focus on language!

1. Read the statements below taken from the transcription of the listening section. Then answer the question and read the rule.

"I **never get up** before eight, which **sounds** really good, but we **don't finish** till late."

"After class there's **usually** a short break, 15 minutes when the studio's available [...]"

"After the show you **sometimes feel** exhilarated, but usually I'm just tired."



Do the excerpts above refer to something that happens regularly?

(✓) Yes, they do.

Rory Hohenstein and Victoria Jaiani, dancers with the Joffrey Ballet, rehearse at the Joffrey Ballet studios in Chicago, USA, 2012.

1

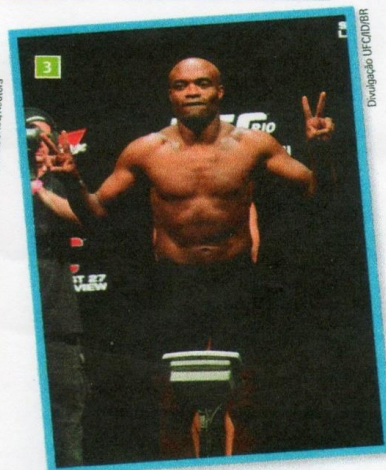
What's your talent?

Language in action

- Learn how to greet someone and make introductions
- Understand nonverbal signs
- Learn how to give information about you and about others
- Learn how to describe someone's talents



Australia's Shelley Chaplin (L) celebrates with Katie Hill after winning a match against Britain during the Beijing 2008 Paralympic Games.



Brazilian MMA fighter Anderson Silva, at UFC Rio.



A clown doctor.



British boy-band One Direction (L to R: Zayn Malik, Harry Styles, Liam Payne and Louis Tomlinson) at the Brit Awards, 2013, in London, England.

Lembramos que, na seção *Objetivos*, temos e sugestões por unidade do Manual do Professor, há informações adicionais sobre alguns aspectos trabalhados nas unidades. Consulte-as sempre.

In a Few Words

Good, better, best,
Never let it rest.
Till your good is better
And your better... best!

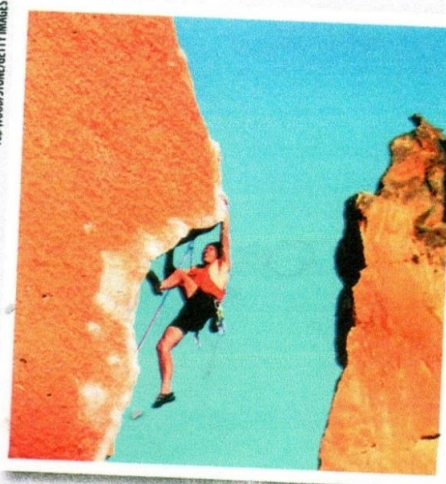
Look at the pictures below. In your opinion, which of these pictures gives the best illustration of this little poem?

DAVID SACKS/GETTY IMAGES



As light as a feather.

TED WOODSTONE/GETTY IMAGES



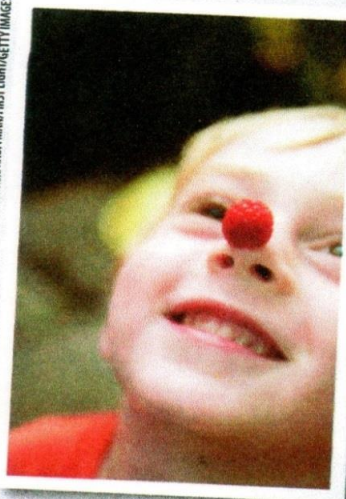
Almost there!

JEFF HAYNES/SHAP



I'm the winner!

NATALIE KAUFFMAN/FIRST LIGHT/GETTY IMAGES



A happy clown.

Além da locução adjetivo + substantivo, é também muito comum o uso de locuções formadas por dois (ou mais) substantivos, em que o primeiro funciona como um adjetivo, qualificando o segundo. Nesses grupos nominais é muito importante identificar o núcleo, o substantivo mais importante, que aparece por último:

word **study** >> **estudo** das palavras

climate **change** >> **mudança** climática

coral **reefs** >> **recifes** de coral

greenhouse **gases** >> **gases** do efeito estufa



race horse

corrida + cavalo >> cavalo de corrida



horse race

cavalo + corrida >> corrida de cavalos

Identifique o núcleo e traduza estas locuções nominais:

1. climate crisis

2. air pollution

3. carbon dioxide

4. computer factories

As locuções formadas por dois substantivos e uma preposição também são muito comuns. Essa é uma estrutura de fácil compreensão para nós, já que os substantivos aparecem na mesma ordem das expressões

MARQUES, A. *On Stage*. v. 1. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p.15.

Referente ao Tema 4.1.3 “Profissão”

- 4 Ms. Miller's maid was very sick and spent 15 days away from work. She came back to work this morning and was shocked to see how messy Ms. Miller's house was. Compare the two pictures and decide what the maid had done by the end of the day. Ask questions using the cues given. Then answer the questions according to picture 2. The first one is done for you.



RICHMOND (Org.). *Up Grade*. V. 2. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010, p.84.

4

'I'm more productive in the morning, so when my boss tells me I can choose when to work, I love it.

Flexible shifts / working hours make me much more motivated to carry on in the company. And I think this is really important.'

Vincent Murray



JING / SHUTTERSTOCK



ZSOLT IWULASZ / SHUTTERSTOCK

'It's very frustrating to work for a company when you know you'll be in that position for the rest of your life.

Career plan opportunities have to be part of every company. It's much better when you know that if you work harder, you can move up the career ladder.'

Celine Smith

'I would certainly work much harder if I knew I could go abroad and visit other cities or countries. Also, I wouldn't mind working really hard for a company if I knew it would give me the experience I need and, at the same time, look good on my CV. So, I think, that's it:

going on business trips and gaining experience in a reputable company are definitely two things that would make me work harder.'

Derek Jones



DIEGO CERNO / SHUTTERSTOCK



YURI ARCURI / SHUTTERSTOCK

'I don't believe people who say that money is not important and they don't care how much they earn. A high salary does make people more motivated to work harder. If they know they can earn much more if they are hard-working, of course they'll do their best. I'm not different. Are you?'

Jonathan Rye

ARTIS: PEDRO GENTILE

8 From the people in exercise 7, who do you agree with? Why?

Respostas pessoais.



Candidates expect many things from companies. But companies also look for specific things in job applicants! Find out more at www.qualityinfo.org/olmisj/ArticleReader?itemid=00004747



MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. **Alive high**. V. 2. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2013. 184 p, p. 72.

Referente ao Tema 4.1.4 “Família”



RICHMOND (Org.). **Freeway**. v. 1.1 ed. São Paulo: Richmond, 2010, p.06.

Referente ao Tema 4.1.5 “Atividade intelectualizada”



JIM CRAIG/GETTY IMAGES

5. The navigator did not feel lonely but he felt terribly homesick.
6. Klink believes homesickness has negative spiritual values.
7. He thinks that if you have a friend, you will never be homesick.
8. For the solitary navigator, the sky is not an obstacle, but a way.

Reading “Between the Lines”

What do you think Amyr Klink means when he says, “The sea is not an obstacle. It is a way.”?

- a. He sees the voyage as a challenge, an adventure that calls for his best skills, all his energy and determination.
- b. He does not consider the sea to be a difficulty, for him it is a comfortable means of transport.
- c. He thinks the sea is an effective means of communication.
- d. He does not regard the sea as an enemy, he considers it to be a good way of making friends.

MARQUES, A. *On Stage*. v. 2. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 2.

UNIT

3

On the waves of the radio

Language in action

- Learn how to create interviews
- Learn how to tell and describe past events
- Learn how to ask questions

Camerapix Archive/Getty Images



Images related to the history of the radio.



Bar HalfTime & Life Pictures/Getty Images



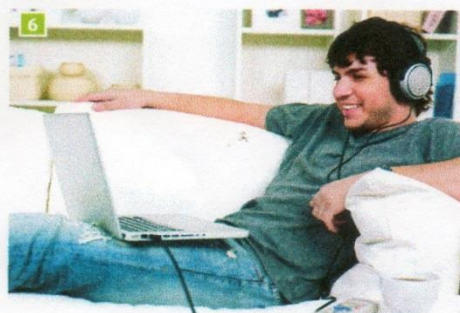
Mark Henry/Getty Images

Shutterstock.com/IDBR

2 • Mobile



Dragon Images/Shutterstock.com/IDBR



Valua Vitay/Shutterstock.com/IDBR