

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

MICHELE PADILHA SANTA CLARA

LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS
IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE
CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

PONTA GROSSA

2017

MICHELE PADILHA SANTA CLARA

**LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS
IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE
CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida De Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA

2017

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

S231 Santa Clara, Michele Padilha
Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa/ Michele Padilha Santa Clara. Ponta Grossa, 2017.
200f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira.

1.Identidades. 2.Mulher negra. 3.Livro didático. 4.Língua inglesa. 5.Letramento crítico. I.Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 420.7

MICHELE PADILHA SANTA CLARA

**LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS
IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE
CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

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

Profa. Dra. Clóris Porto Torquato – Membro interno
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo – Membro externo
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges – Membro interno suplente
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Miria Gomes de Oliveira – Membro externo suplente
Doutora em Linguística
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me concedeu saúde, capacidade e sabedoria para chegar até aqui. E ao meu amigo, Espírito Santo, pelas palavras de conforto, trazendo-me paz, esperança, força, fé, alegria e superação.

Agradeço imensamente à professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, que me orientou com tanta dedicação, carinho e ética, acreditando em minha capacidade e levando-me a uma constante superação. Agradeço-lhe por sua disposição em ajudar, tirar dúvidas, explicar e reexplicar quantas vezes fossem necessárias. Por todas as leituras, os apontamentos e as sugestões que tornaram possível o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos especiais aos membros dessa Banca de Defesa: à Profa. Dra. Clóris Porto Torquato e à Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo, profissionais competentes e éticas, que têm contribuído com este trabalho. Agradeço pela leitura atenciosa do texto e pelos seus apontamentos no momento da qualificação; eles foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos membros suplentes: à Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges e à Profa. Dra. Miria Gomes de Oliveira, que prontamente aceitaram ler este texto.

À direção da escola em que realizei a pesquisa, por abrir as portas para que eu pudesse fazer a coleta de dados.

À professora e às alunas que prontamente aceitaram participar desta pesquisa, tornando possível este trabalho.

Às colegas do grupo de estudos GEPLIS (Rosana, Susana, Linite, Lilian, Paola, Amanda, Keila e Jéssica), pelas contribuições.

Ao programa de Mestrado e à Agência Financiadora Capes.

Agradeço, em especial, ao meu esposo, Daniel, à minha filha, Millena, e aos meus pais, Maria Neuza e Antônio, pelo incentivo, apoio, compreensão e força.

Aos colegas, aos familiares e aos/às professores/as.

RESUMO

SANTA CLARA, Michele Padilha. **Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR, envolvendo especificamente dez alunas do terceiro ano do ensino médio do curso técnico de Formação Docente e a professora de língua inglesa da respectiva turma. Os objetivos deste trabalho foram analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa e identificar que visão a professora e as alunas têm acerca dessas identidades. Para isso, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa *Way to Go 1*? Que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe? Quanto aos aportes teóricos utilizados para fundamentar esta pesquisa, recorreu-se Hall (1990, 2006), Moita Lopes (1994, 2002) e Block (2007, 2014), que versam sobre identidades. Para a compreensão dos assuntos sobre letramentos, utilizo Street (2001, 2006, 2014); sobre interseccionalidade, Crenshaw (1991, 2004); e sobre o livro didático, Ferreira (2014). Esta pesquisa pertence ao campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como de caráter qualitativo, documental e estudo de caso do tipo etnográfico. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram questionários, narrativas autobiográficas, entrevistas e diário de campo. Os resultados indicam uma baixa representatividade das identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático *Way to Go 1*. Além disso, dentre as poucas imagens de mulher negra que aparecem no livro didático, a maioria a traz de forma inferiorizada ou estereotipada. Também, foi possível observar que enquanto algumas das participantes da pesquisa sofreram preconceito racial ou racismo, outras já presenciaram alguém sofrendo. Sendo assim, concluo que o preconceito racial continua presente em diversos âmbitos da sociedade como escola, livro didático, família, mídia, entre outros. No entanto, embora isso ocorra, o/a professor/a tem a possibilidade de promover o letramento crítico em sala, levando os/as seus/suas alunos/as a reconhecerem e a questionarem as ideologias impostas pela sociedade dominante, desconstruindo certas identidades.

Palavras-chave: Identidades. Mulher negra. Livro Didático. Língua Inglesa. Letramento Crítico.

ABSTRACT

SANTA CLARA, Michele Padilha. **Critical literacy and teachers' and students' voices on gender social identities with race and class intersections in the English language textbook.** 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

This research was carried out in a public school in the city of Ponta Grossa/PR, it specifically involves ten students of the third grade of secondary school in the technical course for Teacher Training, and their English Language teacher. This study aims to analyze how the English Language textbooks represent gender social identities on race and class, and to identify what the teachers and students' views are on these identities. Thus, I intend to respond the following survey inquiries: How gender social identities with race and class intersections are represented by the English Language textbook *Way to Go 1*? What are the teachers and students' views on social identities with race and class intersections? As to the theoretical contribution that supports this research, we turn to Hall (1990, 2006), Moita Lopes (1994, 2002) and Block (2007, 2014), who run on about identities. For the understanding of the matters regarding literacy, I look to Street (2001, 2006, 2014), to Crenshaw (1991, 2004) concerning intersectionality, and to Ferreira (2014) concerning the textbook. This research regards qualitative Applied Linguistics, documentary and an ethnographic case study. In order to collect data, questionnaires, autobiographic narratives, interviews, and logs were held. The results indicate a low representation of gender identities with race and class intersections in the textbook *Way to Go 1*. In addition, among the few black-woman images that show up in the book, most of them are degrading or stereotyped. In addition, it was possible to see that while some of the participants in this research had suffered from racial prejudice or racism, others had already witnessed someone suffering from it. Therefore, I conclude that racial prejudice is still present in many sectors of society, such as schools, textbooks, families, media and others. However, even when it happens, the teacher has the possibility to promote critical literacy in class, making their students recognize and question the ideologies imposed by the dominating society, disrupting certain identities.

Keywords: Identities. Black Woman. Textbook. English Language. Critical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3. 1 – To Reuse Everyday Items.....	75
FIGURA 3. 2 – Saving Energy.....	76
FIGURA 3. 3 – Traveling Around Brazil.....	77
FIGURA 3. 4 – Moms Are Everyday Heroines	79
FIGURA 3. 5 – Campaign Slogans.....	81
FIGURA 3. 6 – Modern Hero/Heroine.....	83
FIGURA 3. 7 – Is Crying Good For You?	84
FIGURA 3. 8 – Varied Diet	86
FIGURA 3. 9 – Sustainable Practices.....	87
FIGURA 3. 10 – Old Heroes/Heroines.....	88
FIGURA 3. 11 – Stereotypes.....	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades”, “mulher negra” “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe”, e “interseccionalidade no “LD” de “LI”.....	17
QUADRO 1. 1 - Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades”, “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe” e “interseccionalidade no “LD” de “LI” ou “LE”. ..	51
QUADRO 1. 2 - Artigos publicados entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades de gênero”, “identidades de raça/racial e “identidades de classe” no “LD” de “LI” ou “LE”.....	52
QUADRO 1. 3 - Pesquisas Recentes sobre Identidades em Livros Didáticos de Língua Inglesa.....	53
QUADRO 1. 4 - Pesquisas Recentes sobre Identidades de Gênero, de Raça e de Classe em Livros Didáticos de Língua Estrangeira.	55
QUADRO 2. 1 - Cronograma de Geração de Dados.....	65
QUADRO 2. 2 – Temas.....	66
QUADRO 2. 3 - Perfil das Participantes da Pesquisa	68

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEL – Congresso Internacional de Estudos em Linguagem e Ciclo de estudos em Linguagem

CONEX – Conversando sobre extensão

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

COEP – Comissão de Ética em Pesquisa

EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramento Crítico

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RT – Referencial Teórico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	13
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	14
CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
OBJETIVOS	19
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	19
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	20
1. LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO.....	21
1.1 LETRAMENTOS.....	21
1.1.1 Histórico do Letramento.....	21
1.1.2 Letramento Crítico	26
1.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO, DE RAÇA, DE CLASSE E SUAS INTERSECÇÕES	29
1.2.1 Identidades Sociais de Gênero.....	29
1.2.2 Identidades Sociais de Raça	34
1.2.3 Identidades Sociais de Classe.....	37
1.2.4 A Interseccionalidade entre as Identidades Sociais de Gênero, de Raça e de Classe	42
1.3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	46
1.3.1 Livro Didático e as Identidades Sociais de Gênero, de Raça e de Classe	46
1.3.2 Pesquisas Recentes sobre o Livro Didático de Língua Inglesa e as Identidades Sociais de Gênero, de Raça, de Classe e suas Intersecções.....	50
2. METODOLOGIA.....	59
2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	59
2.2 PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL.....	60
2.3 ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	61

2.4	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	62
2.4.1	Questionário	62
2.4.2	Narrativas Autobiográficas.....	63
2.4.3	Entrevista.....	64
2.4.4	Diário de Campo	65
2.5	PERÍODO DA GERAÇÃO DE DADOS.....	65
2.6	QUADRO DE GERAÇÃO DE TEMAS PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	66
2.7	PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
2.7.1	Perfil da Escola Pesquisada	67
2.7.2	Perfil da Professora e das Alunas.....	67
2.8	CREDIBILIDADE DA PESQUISA	69
2.9	RETORNO AO O LOCAL PESQUISADO.....	70
2.10	ÉTICA EM PESQUISA.....	70
3.	ANÁLISE DE DADOS	72
3.1	IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE	72
3.1.1	Estereótipos, Invisibilidade e Falta de Representatividade das Mulheres Negras no LD	73
3.1.2	Imagens Contraditórias: Reprodução de Alguns Estereótipos e Rompimento de Outros.....	83
3.1.3	Visibilidade e Representatividade das Mulheres Negras no LD	85
3.1.4	Representatividade da Mulher no Livro Didático <i>Way to Go 1</i> a partir do Discurso Escrito	90
3.1.4.1	Discursos que Favorecem a Mulher	91
3.1.4.2	Discursos que Desfavorecem a Mulher	94
3.2	AS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE ATRAVÉS DO OLHAR DA PROFESSORA E DE SUAS ALUNAS	98
3.2.1	A Mulher Negra no Livro Didático	98
3.2.2	A Mulher Negra Na Escola	110
3.2.3	A Mulher Negra Em Casa	115

3.2.4 A Mulher Negra Na Sociedade	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	149
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Ao falar às pessoas sobre o tema da minha pesquisa, muitas vezes o que sinto são olhares de questionamento. Percebo que muitos me olham se perguntando por que ela está estudando sobre a mulher negra se nem ao menos ela é negra e, portanto, nunca passou por situações de racismo. No entanto, eu já previa que haveria esse tipo de situação.

Eu tenho uma filha que é negra e, não raro, ao tentar conversar com ela sobre a questão da cor da sua pele ou a respeito do racismo, ela me dizia: “você não pode me dizer nada sobre isso porque você é branca e não entende o que sinto, pois não passa pelas mesmas situações que eu passo”. Por muitas vezes, essas foram palavras que me tiraram o chão, deixando-me muito triste, haja vista que, todas as vezes que a minha filha sofria por conta do racismo, eu me sentia como se estivesse de mãos atadas. Talvez, realmente estivesse, pois as minhas intenções eram boas, mas os argumentos não.

Todavia, hoje isso pode ser diferente, uma vez que a UEPG, através do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS), desenvolve discussões, palestras, cursos e projetos de extensões que me possibilitam aprender acerca das identidades sociais de raça e adquirir argumentos teóricos e conhecimento das leis que combatem esse tipo de discriminação. Além disso, posso compreender a respeito da interseccionalidade que há entre as identidades sociais de gênero, de raça e de classe, dado que são questões que estão intimamente ligadas.

Dedicar-me ao estudo acerca desses temas, além de ser extremamente gratificante, é um compromisso que tenho para com a minha filha e para com todos/as aqueles/as que sofrem por conta do racismo, seja ele diretamente ou indiretamente, pois compreendo por meio das reflexões acerca de branquitude e de branquidade que, sendo eu branca, devo conscientizar-me dos privilégios que tenho na sociedade devido à cor da minha pele, combatendo-os, de modo a não ver o racismo como um problema apenas do outro. Caso contrário, isso “[...] faz com que negros[as] sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais

encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social” (MOREIRA, 2014, p. 85).

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

As aulas de línguas estrangeiras são instrumentos de construção de sentidos que vão além da mera aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade. Sendo assim, “[...] a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa de atribuição de valor e significado a quem fala” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115). Dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas configura-se como um ambiente propício para a problematização e para a reflexão de diferentes questões.

Entre as questões que podem ser problematizadas estão as identidades de gênero com intersecção de raça e de classe veiculadas pelo livro didático (LD, doravante). Isso se faz importante, devido ao fato dos textos e imagens presentes nesse material serem carregados de ideologias, exercendo influência na construção de identidades dos/as alunos/as. As ideologias estão contidas “[...] não apenas nos conteúdos, mas também na forma de apresentação do livro, em seu aspecto físico, através de gravuras, [...] etc. Tanto a linguagem verbal como as outras modalidades semióticas contribuem para dar peso a estas ideologias” (TÍLIO, 2008, p. 133). Em outras palavras, grande parte das representações presentes no LD fica inscrita nos sujeitos, influenciando o seu modo de ver o mundo, os seus pensamentos e ações, ou seja, transformando as suas identidades.

Sendo assim, é preciso observar quais identidades sociais são incluídas ou excluídas do LD “[...] (e de que forma estão incluídas), [e] também verificar, como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas” (LOURO, 2010, p. 85). Todas essas questões precisam ser consideradas.

Ciente dessa necessidade, a presente pesquisa teve o interesse de analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no LD de Língua Inglesa (LI, de ora em diante), tendo como foco a mulher negra. Além disso, buscamos identificar que visão a professora e as alunas

têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe e a perspectiva das mesmas acerca de tais identidades no LD de LI.

Para isso, realizamos uma análise documental do LD, analisando as imagens de mulheres negras presentes no material, além de avaliar o discurso escrito correspondente às mulheres¹. Para a obtenção de dados acerca da visão das participantes a respeito dessas identidades no LD, solicitamos que cada uma delas produzisse duas narrativas (apêndices 2 e 3); depois disso, que elas fizessem uma contagem minuciosa das imagens de pessoas (brancas e negras) presentes no LD, a partir de uma tabela que lhes fora entregue (anexo 8); e, então, respondessem a um questionário (apêndice 4) a respeito do livro. Por fim, para saber que entendimento as participantes têm acerca das identidades de mulher negra e de como elas as veem, foram realizadas entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8) e anotações em diário de campo. Vale salientar que todos esses procedimentos foram realizados em dias diferentes, inclusive as narrativas e as entrevistas diferenciadas.

As análises trazem questões como quantidade de imagens de mulheres negras no LD e de como elas são representadas, tendo em vista as demais imagens, ou seja, observando se as mulheres negras são representadas de forma positiva e igualitária ou de forma inferiorizada e estereotipada. Outra questão analisada foi se o LD promove o letramento crítico, abrindo espaço para reflexões e discussões acerca das identidades. Buscou-se também compreender como a professora e as alunas veem as identidades sociais de mulher negra, que visão elas têm acerca dessas identidades no LD e se elas conseguem reconhecer as ideologias que circundam essas representações presentes no livro.

A análise de dados foi feita a partir da perspectiva da interseccionalidade, visto que “[...] muitas das experiências que as mulheres negras enfrentam não estão agrupadas dentro dos limites tradicionais de raça ou de discriminação de gênero [ou de classe] [...]” (CRENSHAW, 1991, p. 1244). Ou seja, não podemos analisar questões de gênero, de raça e de classe separadamente, visto que elas convergem entre si.

Por outro lado, também olhamos para os discursos (escritos e imagéticos) presentes no LD à luz do letramento crítico, pois, de acordo com o PNLD, esse

¹ Os discursos escritos analisados se referem à mulher de um modo geral, visto que se esses não estiverem acompanhados de uma imagem, não há a possibilidade de identificar se correspondem à mulher negra ou não.

material “[...] precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a LE” (BRASIL, 2010, p. 12-13). Sendo assim, embora os nossos principais objetivos² fossem outros, a presente pesquisa também buscou observar se o LD realmente contribui para que haja essa formação crítica do/a aluno/a no que diz respeito às identidades de mulher negra.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR, envolvendo especificamente dez alunas³ do terceiro ano do ensino médio do curso técnico de Formação Docente e a professora de LI da respectiva turma. A pesquisa teve a duração de três meses, contando a partir da entrega dos Termos de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) até a finalização da geração de dados. Durante esses três meses, as participantes responderam a um questionário sobre seus dados pessoais, produziram narrativas sobre as identidades presentes no LD de LI, fizeram a contagem das imagens de pessoas presentes no livro, responderam a um questionário sobre tais imagens e, por fim, participaram de entrevistas.

Quanto ao livro didático analisado, é o mesmo que a professora de LI utiliza em sala de aula com suas alunas. Tal livro é intitulado *Way to Go 1*, sendo ele direcionado a alunos/as do primeiro⁴ ano do Ensino Médio e escrito por Kátia Cristina do Amaral Tavares e Cláudio de Paiva Franco, publicado no ano de 2014, pela editora Ática.

O interesse desta pesquisa está nas identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no LD de LI, tendo como foco a mulher negra, haja vista a ausência de trabalhos que abordam essa temática. Nós realizamos uma pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em

² Conforme descrito na página 19.

³ Não tivemos meninos como participantes da pesquisa porque a respectiva turma é composta somente por meninas. No entanto, não há nenhuma restrição de meninos se matricularem no curso técnico de formação docente.

⁴ O motivo pelo qual a professora utiliza o livro do primeiro ano do Ensino Médio com a turma de terceiro ano seria porque esse é o primeiro ano que as alunas do curso técnico de formação docente estão tendo aulas de língua inglesa no Ensino Médio.

busca de trabalhos a respeito desta temática, realizados nos últimos cinco anos. Sendo assim, nós buscamos por teses e dissertações cujas temáticas abrangessem as seguintes palavras-chave: “identidades”, “mulher negra”, “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe”, “interseccionalidade” “livro didático” e “língua inglesa”.

QUADRO 1 - Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades”, “mulher negra” “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe”, e “interseccionalidade no “LD” de “LI”.

Termos Pesquisados	Dissertações						Teses					
	2012	2013	2014	2015	2016	Total	2012	2013	2014	2015	2016	Total
“Livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” + “mulher negra”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Livro didático” + “língua inglesa” + “identidades”	1	3	0	0	1	5	0	0	1	0	0	1

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

De acordo com a pesquisa feita no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período entre 2012 e 2016, não foi realizada nenhuma tese ou dissertação que abordasse as temáticas a respeito das identidades de gênero, de raça, de classe e suas interseccionalidades no LD de LI e também nenhuma acerca das identidades de mulher negra no LD de LI. Diante de tais resultados, optamos por ampliar a pesquisa e buscar trabalhos cuja temática abrangesse as identidades (de um modo geral) no LD de LI. Mesmo assim, os resultados não foram muito favoráveis, pois, dentro desses cinco anos, foram realizadas somente cinco dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado. Tais dados comprovam a ausência de trabalhos que discutam acerca das identidades sociais e suas interseccionalidades no LD de LI, justificando, também, a importância desta pesquisa.

Sendo assim, concordamos com Ferreira, que há “[...] muito poucas análises dos livros didáticos aprovados pelo PNLD de língua estrangeira [...]” (FERREIRA, 2014, p. 112), principalmente no que diz respeito às identidades, portanto, torna-se pertinente examinar esse material, uma vez que ele influencia na construção de identidades dos/as alunos/as. Considerando isso, buscamos observar as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe representadas no LD de LI.

Isso se faz importante, pois, de acordo com as pesquisas recentes, “[...] há poucos trabalhos que questionam os conteúdos veiculados em livros didáticos em geral” (RAMALHO, 2012, p. 9). Além disso, Santos afirma que existe “[...] a necessidade de [realizar] pesquisas com o foco no LD no âmbito pós-moderno com a proposta de não apenas criticá-lo, mas analisá-lo de fato” (SANTOS, 2013, p. 13). Coracini salienta que a maior parte dos artigos que se propõe a analisar o LD “[...] apresenta, na introdução, uma menção crítica ao LD em geral e, em seguida, propõem critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas de ensino de língua estrangeira ou materna que sejam motivadoras e comunicativas” (CORACINI, 1999a, p. 18), no entanto, geralmente o conteúdo acaba não sendo observado.

Quanto às análises voltadas para as questões de identidades sociais, Silva Teixeira e Pacífico, “ao traçar um panorama das pesquisas brasileiras que se dedicam a analisar relações étnico-raciais em livros didáticos [...]” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 32), perceberam que poucas mudanças ocorreram ao longo dos anos. Os resultados encontrados por tais autores “[...] apontam que: as pesquisas são unâнимes em demonstrar formas de hierarquização racial e de desvalorização do negro presente nos discursos [...]” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 32-33).

Dentro dessa mesma perspectiva, Ferreira (2014) revela que as questões de identidades sociais de classe são raramente abordadas pelas pesquisas e, quando abordadas, apresentam em maior proporção pessoas de poder aquisitivo elevado e em menor de pessoas pobres; ainda assim, quando essas aparecem é de maneira estereotipada. O mesmo ocorre com as identidades de gênero e de raça nos livros didáticos de inglês que muitas vezes permanecem a reproduzir estereótipos.

Diante tais fatores, é essencial que haja uma desconstrução dessas identidades e uma desmistificação do LD como dono da verdade absoluta, de modo a proporcionar um ensino crítico e emancipador. Sendo assim, visto que muitas

vezes os LD não apresentam essas identidades de maneira favorável, o presente trabalho discute a possibilidade de um letramento crítico com o intuito de contestar tais representações, haja vista que o/a professor/a precisa “[...] ter um olhar crítico em relação ao LD e, através deste olhar crítico, poder praticar nas aulas o letramento crítico” (FERREIRA, 2014, p.109), pois a sua intervenção é determinante para evitar a propagação de visões estereotipadas veiculadas pelo livro didático.

No que diz respeito às lacunas de pesquisa que precisam ser mais bem exploradas, Ferreira diz ser “[...] necessário que ocorram mais análises dos LD de língua estrangeira, pois os LD de LE começaram a ser utilizados somente em 2011. [...] É necessário também entender a visão de professores e alunos sobre os LD de LE” (FERREIRA, 2014, p.112). Sendo assim, com o intuito de contribuir para preencher essas duas lacunas de pesquisa, realizamos a análise do LD de LI *Way to Go 1* e também buscamos identificar que visão professor/a e alunos/as têm acerca do LD no que se refere às identidades de mulheres negras, justificando, assim, a realização desta dissertação de mestrado.

OBJETIVOS

- Analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas por meio das imagens e do discurso escrito presentes no LD de LI aprovado pelo PNLD 2015, *Way to Go 1*;
- Identificar que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe e a perspectiva delas acerca de tais identidades no livro didático de língua inglesa *Way to Go 1*;

PERGUNTAS DE PESQUISA

- I) Como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa *Way to Go 1*?
- II) Que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe?

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, intitulado “Letramentos e Identidades Sociais de Gênero com Intersecção de Raça e de Classe no Livro Didático”, apresentamos o referencial teórico. Esse capítulo foi subdividido em três seções: na primeira seção, abordamos as questões acerca dos Letramentos, a partir de Kleiman (1995), Soares (2000), Street (2001, 2006, 2014), Jordão; Fogaça (2007), Freire; Macedo (2011); na segunda, versamos acerca das identidades sociais de gênero, de raça, de classe e suas intersecções com base em Hall (1990, 2006), Crenshaw (1991, 2004), Moita Lopes (1994, 2002), Louro (2000, 2003, 2008, 2010), Bourdieu (2003, 2011), Gomes (2005) e Block (2007, 2014); e na terceira e última seção, discutimos sobre o LD de LI a partir das reflexões desenvolvidas por Coracini (1999), Van Dijk (2012) e Ferreira (2012, 2014).

No capítulo 2, descrevemos o percurso metodológico por meio de Ludke; André (1986), Godoy (1995), André (1995), Moita Lopes (1996, 2006), Celani (2005). No capítulo 3, apresentamos a análise de dados, mostrando a visão que a professora de língua inglesa e as alunas do terceiro ano do ensino médio do curso técnico de formação docente têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe, tendo como foco a mulher negra. E, por fim, trago as considerações finais nas quais respondo às perguntas de pesquisa e aponto sugestões de pesquisas futuras.

1. LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO

O presente capítulo do referencial teórico versa sobre os Letramentos e as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe representadas no LD. Para tanto, este capítulo foi dividido de tal modo:

Primeiramente, abordamos a questão acerca do “histórico do letramento” e o “letramento crítico” com os seguintes aportes teóricos: Kleiman (1995), Soares (2000), Street (2001, 2006, 2014), Jordão; Fogaça (2007), Freire; Macedo (2011). A seguir, apresentamos uma discussão acerca das Identidades sociais de gênero, de raça e de classe e suas intersecções a partir dos seguintes aportes teóricos: Hall (1990, 2006), Crenshaw (1991, 2004), Moita Lopes (1994, 2002), Louro (2000, 2003, 2008, 2010), Bourdieu (2003, 2011), Gomes (2005) e Block (2007, 2014). Na sequência, discorremos acerca do livro didático com os aportes teóricos de Oliveira; Guimarães; Coracini (1999), Van Dijk (2012) e Ferreira (2012, 2014).

Por fim, apresentamos a análise realizada no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no que diz respeito a pesquisas recentes sobre o LD de LI e as identidades sociais de gênero, de raça, de classe e suas intersecções.

1.1 LETRAMENTOS

1.1.1 Histórico do Letramento

O termo letramento surgiu durante um período em que o conceito de alfabetização não supria mais as demandas da sociedade. Segundo Soares,

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento [...]. (SOARES, 2000, p. 20).

Foi então que surgiram as discussões sobre letramento, com o intuito de relacionar as práticas escolares aos contextos sociais de uso da linguagem. O termo letramento começou a ser utilizado em nosso país por pesquisadores das áreas de Educação e de Linguística, na década de 1980⁵, aparecendo pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2000; MORTATTI, 2004; KLEIMAN, 2005; GRANDO, 2012). Autoras como Leda Tfouni, Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo também passaram a discutir essa questão.

Gradativamente, os estudos foram ampliando-se, esses “[...] já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Atualmente, esse termo é amplamente utilizado no contexto escolar; porém, muitas vezes, percebe-se que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, ou seja, deixa-se de falar em alfabetização para se falar em letramento; contudo, a prática de ensino continua sendo a mesma. Dentro dessa perspectiva, Kleiman, uma das precursoras no país, acerca dessa questão argumenta que,

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento* preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20, grifos da autora).

Todavia, uma criança que ainda não é alfabetizada, possivelmente pode ser letrada, pois todo o contato que se teve com a língua escrita antes da alfabetização já é considerado letramento. Segundo Soares (2000), se uma pessoa é analfabeta, mas convive em um ambiente de forte presença da leitura e da escrita, ela torna-se, de certo modo, letrada, porque utiliza-se da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Com isso, entendemos que o letramento vai muito além da aquisição de códigos utilizados na alfabetização; ele permite compreender

⁵ Esse foi o período em que as áreas de Linguística e de Educação passaram a adotar o termo letramento, no entanto, o termo foi formulado dentro da Antropologia.

os contextos sociais relacionados às práticas escolares e explorar a ligação entre as práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita.

Entretanto, em nosso país, parece haver uma enorme lacuna entre o ensino da leitura e da escrita ministrado em sala de aula e as práticas utilizadas pelos/as alunos/as fora do ambiente escolar. De acordo com Orlando, o que ocorre, na maior parte das vezes, é o que chamamos de letramento escolar, ou seja, “[...] quando a(o) discente dá conta de realizar [apenas] as práticas de escrita e leitura solicitadas pela escola, as quais, no entanto, não contemplam os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem” (ORLANDO, 2013, p. 29). Em vista disso, o ensino deixa de ser significativo para o aluno.

No ponto de vista de Street, “[...] os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006a, p. 475), como, por exemplo, famílias, igrejas, aldeias, grupos sociais, entre outros. Portanto, “muitas pessoas rotuladas ‘analfabetas’ [...] podem, a partir de um ponto de vista mais sensível culturalmente, ser vistas fazendo uso significativo de práticas de letramento para fins específicos e em contextos específicos” (STREET, 2006b, p. 14).

Desse modo, Street (2006b) acredita que os sujeitos representam seus usos e significados de leitura e escrita de diferentes maneiras e em diversos contextos sociais, e essas sociedades e épocas diferentes comprovam que não é possível considerar letramento como algo único e compacto. Foi considerando essas dimensões que Street conceituou o letramento em modelo autônomo e em modelo ideológico. De acordo com o autor,

O ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. (STREET, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva de letramento, pautado em atividades técnicas de leitura e de escrita, independentes dos fatores culturais e de poder, configurando o contexto social, é que se insere a maioria das práticas escolares (TERRA, 2013). E

com isso, essas práticas acabam reduzindo-se a atividades mecânicas e descontextualizadas.

Quanto ao modelo ideológico, recomendado pelo autor para se trabalhar no contexto escolar, se situa num modelo mais amplo. Esse modelo “[...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Sendo assim, o/a professor/a precisa considerar a realidade do/a aluno/a, as suas identidades, as culturas e as ideologias, as singularidades que, se não valorizadas, podem fazer do letramento apenas práticas técnicas, conforme propõe o modelo autônomo.

O modelo ideológico, quando aplicado ao ensino crítico de línguas, torna as práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas e, conseqüentemente, mais significativas. Baladeli (2012) afirma que seu emprego é o mais adequado para empoderar aos/as alunos/as de línguas, mediante leituras relevantes socialmente que oportunizam o exercício da cidadania. Isso se configura por meio de leituras críticas e reflexivas, em que o/a aluno/a reconhece as ideologias por trás dos textos e aprende a questioná-las, defendendo suas posições e adquirindo voz no contexto social.

Fundamentar um ensino nesses moldes vai além de transmitir conhecimentos tidos como universais, pois envolve, não apenas a apropriação de conteúdos, mas também a intervenção na sociedade (EDMUNDO, 2013). E essa intervenção é que se constitui um desafio ao/a professor/a de línguas.

Por outro lado, levando-se em consideração às novas tecnologias e às diversidades sociais, culturais e de linguagem, surgem novas demandas que exigem acesso às diversas modalidades e dimensões da língua de modo a conectar temas relacionados a culturas distintas com assuntos diversos.

De acordo com Rojo e Moura,

[...] As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade

(linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos culturais. (ROJO; MOURA, 2012, p. 37).

Para que essa nova demanda seja assegurada, é preciso que o letramento multimodal seja trabalhado no ensino de línguas, de modo que dialogue com a realidade dos indivíduos que a aprendem. Para isso, existem correntes que, adotando os princípios do letramento, reconhecem na educação uma maneira de suscitar a igualdade, principalmente nas disciplinas de línguas que podem propiciar a constituição de práticas não padronizadas, já que oferecem ao/a professor/a uma flexibilidade em trabalhar com diversos materiais sem estar necessariamente preso ao material didático (ORLANDO; FERREIRA, 2013). Nesse mesmo sentido, Norton salienta que

[...] Precisamos repensar as próprias noções de leitura, letramento e aprendizagem. A palavra escrita, embora ainda seja importante, é apenas um dos muitos modos semióticos que as crianças encontram nos diferentes domínios de suas vidas. A partir do drama e da narração oral na televisão e na Internet, crianças de diferentes partes do mundo estão se engajando de diversas maneiras, com múltiplos "textos". O desafio para os educadores de letramento é de conceituar as salas de aula como espaços semióticos em que as crianças têm a oportunidade de construir significado com uma grande variedade de textos multimodais, incluindo visual, escrita, falado, auditivo e textos performativos. (NORTON, 2007, p. 10).

A partir dessa necessidade é que a perspectiva do letramento se expandiu para a pedagogia dos multiletramentos. De acordo com Rojo e Moura (2012), essa pedagogia foi anunciada pela primeira vez em 1996, por um grupo de pesquisadores, intitulado Grupo de Nova Londres. O encontro deu origem ao manifesto denominado A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Nesse manifesto, tais teóricos discutiam a respeito da necessidade das escolas incluírem em seus currículos a diversidade cultural presente em classe. Segundo os autores, essa necessidade exigia a criação de um novo conceito que abrangesse tanto a multiplicidade de culturas resultantes da globalização quanto as múltiplas modalidades dos textos. Foi então que surgiu o termo multiletramento.

Portanto, foi desse modo que seguiu o percurso histórico do letramento, o qual nos possibilitou ter uma visão ampla acerca do conceito de letramento, seus desdobramentos e suas aplicabilidades. Isso se faz importante, uma vez que buscamos verificar, durante a geração de dados, se o LD abre espaço para trabalhar

o letramento crítico, nesse caso, é fundamental que tenhamos um conhecimento profundo acerca do tema.

1.1.2 Letramento Crítico

O letramento crítico, de acordo com Green, é a base que permite “[...] que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas” (GREEN, 1988, p.156). Dentro dessa mesma perspectiva, Gee nos fala que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse” (GEE, 1996, p.16).

Luke e Freebody também afirmam que o letramento crítico não se resume a uma única abordagem; entretanto, estabelece um pacto de interesses educacionais vinculados às possibilidades e às perspectivas de “mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 1). Assim sendo, esse pacto deveria ser estabelecido em sala de aula, possibilitando que esse ambiente seja “[...] um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100), permitindo que tanto professores/as quanto alunos/as sintam-se à vontade “para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100).

Freire e Macedo afirmam que “[...] as escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 94). No entanto, muitos/as professores/as agem como “donos” da verdade, omitindo-se desse papel. Todavia, o que esses/as professores/as geralmente não entendem é que “desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares [...]” (SNYDER, 2010, p. 271), ou seja, ao assumirmos essa orientação, redirecionamos as análises do âmbito linguístico para um contexto mais abrangente (BALADELI, 2012). Em outras palavras, o estudo crítico vai além da mera aprendizagem da língua, mas estabelece uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de cultura e de diversidade. Para Street,

Há um argumento adicional, [...] de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. 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. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam? (STREET, 2014, p.154).

A partir desse questionamento do autor, compreendemos que, para que os/as alunos/as tenham a oportunidade de revisar e de criticar o seu aprendizado durante a sua vivência escolar, é necessário que o/a professor/a priorize uma perspectiva crítica em suas aulas, de preferência, desde as séries iniciais. Além disso, conforme a “[...] postura do professor em sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

Por sua vez, uma das tarefas mais importantes do/a professor/a de língua inglesa é proporcionar tal questionamento e releitura de mundo a luz do letramento crítico. De acordo com Meurer, é necessário desenvolver maneiras de despertar o interesse dos sujeitos “[...] em contestar ou *quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação*” (MEURER, 2000, p. 169, grifos do autor).

Dentro dessa ótica, é relevante trabalhar o letramento crítico em sala de aula, porque, além dele “[...] atentar prioritariamente para as questões de poder que envolvem as diferenças de raça, gênero, classe [...], [também] considera que as desigualdades e injustiças latentes na sociedade não são fenômenos isolados [...]” (BALADELI, 2012, p. 27).

Vale lembrar que não apenas as diferenças de raça, de gênero e de classe estão imbricadas nas questões de poder como também as de linguagem. Inclusive, o estudo crítico busca desvelar os meios pelos quais a linguagem é utilizada para sustentar ou alterar as relações de poder na sociedade, proporcionando a conscientização de que a linguagem também é uma ferramenta que contribui para

algumas pessoas exercerem domínio sobre as outras (PENNYCOOK, 2007). Tendo isso em vista, Jordão e Fogaça argumentam que

Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Assim sendo, dentre determinados elementos que constituem as nossas identidades está a língua, que constitui processos de dominação ou de exclusão, de acordo com o contexto em que está inserida. Diante disso, Norton afirma que “[...] o significado de uma passagem lida pode mudar em contexto de ocasiões sociais diferentes, mudando identidades, e mudando as relações de poder” (NORTON, 2007, p. 12). Entretanto, essas modificações podem ocorrer tanto por meio dos textos escritos, quanto por intermédio dos diferentes tipos de linguagem. Em virtude disso, Baladeli afirma que:

[...] Tanto os textos verbais quanto os não verbais, necessitam ser explorados criticamente a fim de que as ideologias subjacentes nos discursos possam ser desveladas ou pelo menos contestadas no contexto de sala de aula. Para que esse nível de reflexão e engajamento seja possível, o professor precisa ter clareza que todo ato educativo resulta em um ato político e, nesse sentido, a escolha do material didático e a metodologia para abordá-lo podem corroborar na ampliação de visão de mundo do aluno e no seu entendimento sobre o poder dos discursos na sociedade. (BALADELI, 2012, p. 106).

Em outras palavras, toda prática educativa e todo tipo de texto presentes no material didático (ou não) estão repletos de ideologias, logo, cabe ao/a professor/a o papel de avaliá-los, assim como de levar os/as alunos/as a entenderem que esses não são neutros. Por esse motivo que é preciso trabalhar o Letramento Crítico em sala de aula. No entanto, nem sempre isso acontece.

Precisamos entender que a responsabilidade desse trabalho não ser ainda desenvolvido em sala de aula da educação básica pertence não somente ao/a professor/a, mas também a formação de profissionais dessa área. A respeito disso, Costa assevera que,

[...] assim como a escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno para integrar-se como cidadão na sociedade [...] e atuar com uma postura crítica, a universidade, em seus cursos de licenciatura, deve igualmente criar condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e para educar outros indivíduos. (COSTA, 2012, p. 918).

Para isso, Seildhofer (2004) entende que o docente deveria ser formado ao invés de ser treinado, pois, uma vez que o professor é treinado, “tende a reproduzir técnicas de ensino descontextualizadas e descomprometidas com a formação do aluno; ao passo que, quando formado, espera-se de um professor de línguas a reflexão sobre o que ensinar e para que ensinar” (BALADELI, 2012, p. 50). No entanto, essa consciência não é proveniente apenas de um treinamento para repassar conhecimentos, mas sim de uma postura comprometida do/a professor/a com os/as alunos/as e com o ensino, com vistas às melhores escolhas para aqueles/as que por ele/a serão formados/as.

Sendo assim, se a formação de professores acontecer na perspectiva do letramento crítico, conseqüentemente a aprendizagem ocorrerá de maneira mais significativa, pois o letramento crítico tem a possibilidade de contribuir tanto em contextos de sala de aula de formação de professores, quanto de prática docente.

1.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO, DE RAÇA, DE CLASSE E SUAS INTERSECÇÕES

1.2.1 Identidades Sociais de Gênero

Compreendemos que o conceito de gênero passou a ser debatido por meio dos movimentos feministas que ocorreram no Ocidente no século XIX, portanto, antes de abordarmos as questões de gênero, delineamos um breve percurso histórico acerca do movimento feminista e as suas contribuições.

A primeira onda do feminismo teve início no século XIX, no entanto, foi na virada do século que as suas manifestações obtiveram maior visibilidade, alcançando uma amplitude inusitada (LOURO, 2010). O principal objetivo desse movimento era adquirir o direito ao voto para as mulheres. Os demais objetivos considerados “[...] imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam [...] ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média

[...]” (LOURO, 2010, p. 15). Ou seja, naquela época, os interesses específicos das mulheres negras e de classe baixa não eram abrangidos por tal movimento. De acordo com Sousa et. al., tais interesses como “[...] as discriminações sofridas pelas mulheres em termos de raça, classe, sexualidade, idade e etnia, além de gênero” (SOUSA et al., 2016, p. 5) seriam analisados somente mais tarde, na década de 70, por um movimento criado nos EUA denominado *Black Feminism*.

Quanto à segunda onda do feminismo, ocorreu no final dos anos 60. Nela, o movimento, além de se preocupar com questões sociais e políticas, também se ateve às questões propriamente teóricas (LOURO, 2010). Foi, portanto, nesse período que o movimento feminista passou a se expressar “[...] não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” (LOURO, 2010, p. 16). Além do mais, feministas acadêmicas na busca pela visibilidade da mulher expuseram sua revolta e geraram “[...] preocupações sociais ligadas ao conceito de gênero” (BARROS; SANTOS, 2014, p. 191), dando origem aos estudos da mulher.

Conforme Auad (2003) aponta, essa preocupação de um conhecimento teórico acerca da condição das mulheres na sociedade já era reconhecida desde a primeira onda do feminismo. Todavia, foi na segunda onda, “na tentativa teórica de entender essa condição é que se começou a utilizar o termo gênero” (AUAD, 2003, p. 57). Desde então, o conceito tem sido amplamente discutido.

Além disso, com o redirecionamento do foco para as questões de gênero, “aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades [...] de gênero” (HALL, 2006, p. 45-46). Ou seja, mais tarde, o objetivo passou a ser “[...] entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2010, p. 24, grifo do autor). Como consequência disso, foi reconhecida uma nova política cultural, ou seja, a política das identidades (LOURO, 2008). Tal política é utilizada pelos grupos minoritários para contestar a homogeneização das identidades.

No que diz respeito às identidades de gênero, Butler afirma que não se caracteriza como “[...] uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2003, p. 200), ou seja, é constituída de acordo com o contexto e o âmbito

social em que o sujeito está inserido, assim como as demais identidades. Nesse mesmo sentido, Louro salienta que:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo [...]. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. (LOURO, 2000, p. 6).

Em outras palavras, nós apresentamos múltiplas identidades (de gênero, de raça, de classe, entre outras) e elas não são fixas, mas sim transitórias e incertas, visto que podemos abandoná-las para assumirmos outra(s) (mesmo que temporariamente). Todavia, “aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica [a partir] de ‘marcas’ biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada” (LOURO, 2000, p. 8). Contudo, como esses aspectos passaram a ser identificados como traços definidores de identidades? (LOURO, 2000). De acordo com Louro,

As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2000, p. 8-9).

Muitas vezes, ao decodificarmos certas marcas inscritas nas pessoas, acabamos hierarquizando-as e até mesmo excluindo-as simplesmente porque elas não se adequam aos padrões impostos pela cultura vigente. Em outras palavras, “[...] as sociedades [...] constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2000, p. 9). Todos esses aspectos estão relacionados à questão de poder.

De acordo com Louro, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2000, p. 9). No entanto, é necessário desconstruir essa visão hierarquizada e classificatória. Vale esclarecer que “desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas” (BUTLER, 1998, p. 24). Dentre os termos que precisam ser desconstruídos estão aqueles referentes às mulheres. Isso significa “[...] autorizar ou salvaguardar a categoria mulheres como lugar de ressignificações possíveis, é expandir as possibilidades do que significa ser uma mulher e, nesse sentido, dar condições para e permitir uma capacidade de agir realçada” (BUTLER, 1998, p. 25).

Outro detalhe importante que precisa ser discutido é a questão de definir papéis aos diferentes gêneros. “Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 2010, p. 24). Sendo assim, em diversos âmbitos, assim como na escola, esses papéis geralmente são pré-determinados, estabelecendo-se um padrão feminino e masculino, ou seja, desde os nossos comportamentos até a maneira como nos vestimos teriam de estar de acordo com os padrões impostos pela sociedade e reproduzidos pela escola. Auad argumenta sobre isso:

Logo, parece fecundo observar as diferentes instituições, como a escola, dotadas de uma cultura própria, esta obviamente relacionada com o que está em vigência na sociedade mais ampla. Parece instigante querer saber como gênero, em articulação às outras categorias, aparece nesta cultura; questionar qual a importância e o peso dados ao gênero, de modo a considerar os processos simbólicos e lançar o olhar sobre como tal categoria configura também as práticas [...]. (AUAD, 2003, p. 141-142).

Muitas vezes, ao invés da escola valorizar a diferença, determina papéis homogeneizantes que ficam permanentemente inscritos nos sujeitos. Ela estabelece critérios e normas para meninos e meninas, dentro dos quais eles/elas teriam de se enquadrar. No entanto, se assumirmos que a escola além de tratar questões do currículo escolar, “[...] ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe [...] certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas

desigualdades” (LOURO, 2003, p. 85). Para isso, vale a pena compreender como essas práticas padronizantes têm sido consagradas em nossa sociedade. Louro acrescenta:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem “surgir” dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. (LOURO, 2008, p. 19).

Ou seja, as práticas padronizantes são frutos de um discurso criado pela sociedade dominante e reproduzido por quase todo tipo de campo, consagrado ou não, para induzir os sujeitos a conduzir suas vidas de acordo com os padrões por ela impostos⁶. Dentro desses espaços que têm ecoado em nossas vidas está a mídia que a todo instante nos envia mensagens sobre o que fazer e como agir. Sierra afirma que os meios midiáticos “[...] trabalham na direção de promover sentidos e de fabricar o olhar com o qual acostumamos a ver (e também nos relacionar com) o mundo, os outros e a nós mesmos” (SIERRA, 2015, p. 273-274). Isso acontece tão repetidamente em nossas vidas que muitas vezes consideramos como algo normal. Não obstante, é preciso perceber as formas “[...] como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata” (LOURO, 2008, p. 21), ou seja, de compreender como são consagradas essas noções de normalidade para desconstruí-las.

Quanto aos significados, podemos dizer que “a norma [...] está inscrita entre as ‘artes de julgar’, ela é um princípio de comparação” (LOURO, 2008, p. 22). Ademais, de acordo com Louro, “a norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos” (LOURO, 2008, p. 22). Essas recomendações podem partir da escola, do material didático, da igreja, da mídia, entre outros.

No que diz respeito à diferença, pode-se afirmar que:

⁶ Vale salientar que o padrão imposto pela sociedade dominante é o homem branco pertencente à classe média.

[...] Ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. (LOURO, 2008, p. 22).

Sendo assim, todas as identidades que não se enquadram dentro dos padrões (branco, hetero, masculino, classe média) impostos pela sociedade são as denominadas diferentes. Desse modo, “continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p. 22). Entretanto, é necessário romper com esses padrões de normalidade e diferença e ensinar os sujeitos a aceitar e valorizar as diferenças, pois “[...] a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais” (LOURO, 2008, p. 22). Esse fator nos leva a reconhecer a importância de ensinar os/as alunos/as a contestarem os discursos hegemônicos e a respeitarem as diferentes identidades, compreendendo que elas não são fixas, mas que estão em constante transformação.

1.2.2 Identidades Sociais de Raça

De acordo com Gomes, as identidades de raça, da mesma forma que as identidades de gênero e de classe, são compreendidas “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2005, p. 43), que não nasce com a pessoa, mas se constrói gradativamente de acordo com as relações sociais. Desse modo, “a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação” (GOMES, 2005, p. 42). Ou seja, as identidades sociais são concebidas nas práticas discursivas.

Considerando isso, compreendemos, com base em Moita Lopes, que “[...] os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes” (MOITA LOPES 2002, p. 36). Desse modo, a identidade não se caracteriza como algo estável, pelo contrário, trata-se de algo inacabado e que está em constante transformação. Conforme Hall afirma, “ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, [...] devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca

está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação” (HALL, 1990, p. 222). Além disso, o autor salienta que não possuímos uma única identidade, mas somos seres constituídos por múltiplas identidades.

Entretanto, de acordo com Moita Lopes, “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder [...]” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Portanto, a linguagem, meio pelo qual os sujeitos se posicionam discursivamente, é um fator determinante na construção das identidades. Considerando isso, pode-se argumentar que o/a professor/a de línguas desempenha um importante papel nesse processo, uma vez que ele/a pode levar os/as seus/suas alunos/as a se posicionarem criticamente e a participarem das diferentes práticas discursivas, de modo que eles/as venham a adquirir voz na sociedade.

No que diz respeito às identidades de raça, Gomes salienta que,

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

No entanto, não existem apenas as identidades de raça negra, mas existem também as identidades de raça branca (hegemônica), amarela e indígena. No que diz respeito às identidades negras, compreendo que também são construídas pelo/a outro/a (negro/a, branco/a, amarelo/a, indígena), por meio dos discursos e das representações. Sendo assim, é fundamental tornar essas questões claras para os/as alunos/as, promovendo a percepção, a visibilidade e a valorização das identidades de raça, assim como das demais. Como resultado disso,

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas. (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Desse modo, se nós, professores/as e pesquisadores/as, assumirmos essa prática, provendo essa percepção não somente em nossos/as alunos/as, mas na sociedade de um modo geral, “teremos a chance de trabalhar pela liberdade, de [...] nos permitir encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir” (hooks, 1994, p. 107) discursos hegemônicos como o discurso da raça branca como a raça superior. No entanto, para transgredirmos essas fronteiras, compreendermos e refletirmos a respeito da construção das identidades de raça dos sujeitos, primeiro é preciso saber o que significa o termo raça em nossa sociedade. De acordo com Gomes, raça “[...] ora assume o sentido e a resignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio” (GOMES, 2005, p. 43-44).

Portanto, de acordo com a autora, o termo é utilizado tanto no sentido de resistência quanto de discriminação, de nomeação e de identificação. “Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo ‘raça’ [...] deve-se, também, ao fato de que a ‘raça’ nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país” (GOMES, 2005, p. 45). Sendo assim, pode-se compreender que o emprego do conceito de raça está “[...] carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2000, p. 22).

Militantes do Movimento Negro e alguns sociólogos também costumam utilizar o termo; porém, Gomes explica que, ao utilizarem-no “[...], não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45). Em outras palavras, os/as militantes e estudiosos/as não deixaram de utilizar o termo raça no nosso país, entretanto, eles/as o utilizam com um determinado propósito. Acrescentando à discussão, Munanga assevera:

Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia,

considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de 'fala politicamente correta'. Esta substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. (MUNANGA, 2000, p. 29).

Portanto, ainda que o conceito de raça esteja carregado de ideologias, não é a mudança do termo que acabará com o racismo. Para valorizar a diversidade de forma igualitária, de acordo com Munanga, é necessário:

[...] Oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo àquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois, fazendo isso, elas contribuem para enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade. (MUNANGA, 2000, p. 23-24).

Além disso, não deveríamos negar a existência do racismo em nosso país. “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo [...] vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros” (GOMES, 2005, p. 47). Portanto, ao invés de negá-lo, deveríamos combatê-lo, garantindo direitos a todos/as.

1.2.3 Identidades Sociais de Classe

Classe social, segundo Block, “[...] é um universo que se aplica a todos os lugares do mundo em que há uma economia que envolve a produção e troca de mercadorias” (BLOCK, 2014, p. XI), no entanto, é um assunto pouco abordado em Linguística Aplicada (LA, doravante). De acordo com o autor, esse desinteresse pela questão de classes ocorreu devido a diversos fatores como a “inclusão das denominadas ‘políticas de identidades’ na sociedade contemporânea, a ascensão do neoliberalismo e da cultura individualista, o movimento nas ciências sociais e a educação de posturas epistemológicas pós-estruturalistas [...]” (BLOCK, 2014, p. 8). Todavia, embora nas últimas décadas houvesse poucas pesquisas sobre classe social, há indícios de que ela nunca deixou de ser estudada.

Atualmente; porém, têm surgido mais pesquisadores capazes de reconhecer a importância de estudar classe social e de levar esse assunto a debates e a

discussões em ciências sociais. A principal razão dessa mudança é porque “[...] estamos vivendo em tempos - tempos neoliberais - em que as sociedades estão se tornando mais estratificadas socioeconomicamente em vez de menos” (BLOCK, 2014, p. 8). Para melhor compreendermos essa questão, vejamos o que significa neoliberalismo. Segundo Block,

[...] o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas; ao contrário, é o avanço real e tangível e mais a implantação do capitalismo mundial, que é acompanhado por mudanças no modo como as sociedades se organizam. Entre outras coisas, o neoliberalismo surgiu de mãos dadas com a individualização nas sociedades do final do século XX e início do século XXI e esta individualização gerou novas formas de ser e de fazer, nas sociedades, para não falar de novas moralidades e sistemas de valores. (BLOCK, 2014, p. 25).

Essas mudanças que surgiram por meio do neoliberalismo, mais aquelas nas estruturas sociais da sociedade “pós-moderna” das últimas décadas, motivaram “[...] a adoção de novas abordagens teóricas, pelo menos em parte, por investigadores conscientizados de que agora eles estão lidando com uma configuração de forças sociais diferente daquela que prevalecia [...] em 1970” (CAMERON, 2005, p. 490).

A respeito disso, Block afirma que é a constatação do “[...] aumento da desigualdade e as situações desfavoráveis que têm levado muitos cientistas sociais se voltar para classe social como uma importante lente através da qual podem ver as sociedades contemporâneas e suas evoluções contínuas” (BLOCK, 2014, p. 12). Essas evoluções, no entanto, não se deram de maneira simples, mas por meio de lutas de classes que ocorreram ao longo da história. Nesse sentido, Marx e Engels afirmam que:

A história da sociedade toda até aqui existente é a história de lutas de classes. [...] Nas primeiras épocas da história, encontramos em quase toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, clãs-mestre, artesãos, aprendizes, servos; em quase todas essas classes, novamente, gradações. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Mas, foram estabelecidas novas classes, novas condições de opressão, novas formas de lutas no lugar das antigas. A nossa época, a época da burguesia, possui, no entanto, esta característica distinta: tem simplificado os antagonismos de classe. A sociedade como um todo está mais e mais dividida em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes

enfrentando-se diretamente - Burguesia e Proletariado. (MARX; ENGELS, 1948, p. 9).

A partir disso, podemos perceber que, independente da época, o antagonismo de classes sempre esteve presente nas sociedades, e por mais que as classes evoluam parece que sempre haverá um enfrentamento entre elas. No entanto, é importante entender que “[...] não existe uma definição de classe social aqui, apenas uma lista de posições de classe” (BLOCK, 2014, p. 27).

De acordo com Bourdieu, o que define a posição do sujeito no espaço social é a “[...] posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico [...] o capital cultural, o capital social e também o capital simbólico [...]” (BOURDIEU, 2003, p.134). Portanto, uma vez que são os diferentes tipos de capitais que determinam a posição do sujeito no mundo social, faz-se necessário compreender o que cada um deles representa. Bourdieu explica que:

[...] O capital pode se apresentar em três formas fundamentais: como capital econômico, que é imediatamente e diretamente convertível em dinheiro e pode ser institucionalizado sob a forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que é convertível, sobre determinadas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado em forma de qualificações educacionais; e como capital social, formado por obrigações sociais ('conexões'), que é convertível, em determinadas condições, em capital econômico e podem ser institucionalizados na forma de um título de nobreza. (BOURDIEU, 2011, p. 84).

De acordo com o autor, além dos três tipos de capitais mencionados anteriormente, existe outro tipo de capital, ou seja, o capital simbólico que representa o prestígio, o título, a reputação, o reconhecimento e a fama. Trata-se de um “[...] *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem” (BOURDIEU, 2003, p.187-188, grifos do autor). Em outras palavras, o capital simbólico só pode ser adquirido por meio do poder e do reconhecimento que lhe são conferidos por alguém.

Quanto ao capital cultural, ele se divide em três modos:

No estado encarnado, isto é, na forma das disposições duradouras da mente e do corpo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (fotos, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.), que são indícios de realização de teorias ou de críticas dessas teorias, incertezas, etc.; e no estado institucionalizado, uma forma de objetivação [...] no caso de qualificações educacionais [...]. (BOURDIEU, 2011, p. 84).

No que diz respeito ao capital social, é produto de uma rede de relacionamentos sociais, que é mantida mediante trocas, que implicam em reconhecimento. Significa, “[...] em outras palavras, a participação em um grupo - que fornece a cada um dos seus membros, com o apoio do capital de propriedade da coletividade, uma 'credencial', que lhes dá direito a crédito, nos vários sentidos da palavra” (BOURDIEU, 2011, p. 88). Com base nisso, compreendemos que não é apenas o capital econômico representado pelos bens financeiros que proporciona poder ou que determina a classe do sujeito. Darwin e Norton explicam que:

A classe social, no entanto, é mais complexa do que o estado socioeconômico e já não pode ser entendida como uma simples relação entre uma pessoa e os meios de produção. Enquanto classe social sempre foi reconhecida como uma posição econômica, também tem sido cada vez mais considerada como um processo cultural, marcado por padrões de consumo, formações de identidade e atributos físicos como sotaque, comportamento e vestuário (Kelly, 2012). Ela reflete as relações entre estrutura e agência, e entradas de relações econômicas e culturais [...]. (DARVIN; NORTON, 2014, p. 112).

Apesar disso, conforme Block (2014), durante muitos anos, diversos sociólogos definiram classe principalmente a partir da renda e da quantidade de riqueza do sujeito. Então, por esse motivo, originaram-se sistemas determinados a analisar a estratificação social baseada em classes, alterando, desse modo, as divisões de classe nas sociedades que se dizem “[...] capitalistas: do modelo de duas partes de Marx (a burguesia e o proletariado) para noções mais generalizadas de que a sociedade é dividida em classe alta, classe média e classe baixa ou classe alta, classe média e classe trabalhadora” (BLOCK, 2014, p. 57). Vale lembrar que essas categorias de classe permanecem inscritas na nossa sociedade até os dias de hoje.

Quanto à definição de classe social, de acordo com Block,

Primeiro de tudo, eu vejo a classe social como fundamentalmente uma noção econômica. Nesse sentido, eu adoto uma perspectiva marxista segundo a qual os fenômenos econômicos são vistos como as bases de muito do que se passa em nossas vidas em nossas interações com a

política, mundos culturais e instituições como o sistema legal. [...] A base econômica da sociedade e, sobretudo, a relação do indivíduo com os meios de produção, portanto, não determinam tudo o que acontece nos níveis sociais e culturais (e de fato políticos) de existência, mas é a força motriz da sociedade, muitas vezes de formas muito sutis. (BLOCK, 2014, p. 56).

Mediante essa definição, compreendemos que a classe social está intrinsecamente ligada a questões sociais, culturais, políticas e principalmente econômicas. Além disso, classe “[...] deve ser entendida como comportamento simbólico multimodal, incorporado (por exemplo, como move o corpo, as roupas que veste, o modo como fala e come, os tipos de passatempos, as ocupações etc.) e, em parte, uma questão de estilo” (BLOCK, 2014, p. 66). Ou seja, o comportamento e o estilo de vida são alguns fatores que também podem determinar as diferentes classes sociais dos indivíduos.

Já na perspectiva de Bourdieu, as classes são vistas como grupos de pessoas que “[...] ocupam posições semelhantes e que, colocadas em condições semelhantes e sujeitas a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes” (BOURDIEU, 2003, p.136). Portanto, para o autor, são os espaços, as posições, os comportamentos, os pensamentos, as condições de vida e as práticas semelhantes dos sujeitos que reproduzem as classes sociais.

Outra “[...] questão que surge nas discussões de classe é a conexão entre classe e identidade e, para, além disso, uma longa lista de inscrições de identidade, como raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, religião e assim por diante” (BLOCK, 2014, p. 66-67). Desse modo, as identidades de classe não estão relacionadas apenas à classe social, mas também às diversas identidades que a pessoa adquire ao longo de sua vida. Em outras palavras, nenhuma identidade se constitui isoladamente, ou seja, gênero se relaciona com raça, que se relaciona com classe e assim por diante.

A respeito disso, Block afirma que:

As identidades são socialmente construídas, autoconscientes, narrativas contínuas que os indivíduos desempenham, interpretam e projetam nas roupas, movimentos corporais, ações e linguagem. O emprego da identidade ocorre na companhia de outras pessoas - face-a-face ou em um modo mediado eletronicamente - com quem, indivíduos em posições variadas compartilham crenças, motivações, valores, atividades e práticas. As identidades são sobre negociação de novas posições do sujeito no entrecruzamento do passado, presente e futuro. [...] Há relações desiguais

de poder para lidar com, os diferentes capitais – econômicos, culturais e sociais - que tanto facilitam e restringem as interações com outras pessoas em diferentes comunidades de prática com que os indivíduos se envolvem em suas vidas. Finalmente, as identidades estão relacionadas a diferentes categorias tradicionalmente demográficas, como etnia, raça, nacionalidade, migração, gênero, classe social e língua. (BLOCK, 2007, p. 27).

Dessa maneira, compreendemos que os sujeitos assumem diferentes identidades de acordo com o contexto em que se encontram. De acordo com Moita Lopes, o significado das identidades “[...] não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas. Assim, os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente” (MOITA LOPES, 1994, p. 361). Concluindo, as nossas identidades são construídas socialmente, historicamente, discursivamente e culturalmente, além disso, estão em constante transformação.

1.2.4 A Interseccionalidade entre as Identidades Sociais de Gênero, de Raça e de Classe

Considerando que muitas vezes o feminismo atenta somente para as questões de gênero e os movimentos antirracistas atentam somente para as questões de raça, adotamos nesta pesquisa o conceito de interseccionalidade⁷ para analisar as identidades da mulher negra e compreender como as discriminações de gênero, de raça e de classe atuam juntas. Contudo, o que significa interseccionalidade? De acordo com Crenshaw, interseccionalidade é

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

⁷ “A interseccionalidade emerge nos movimentos feministas brasileiros a partir da década de 1990, quando as mulheres negras tiveram que enfrentar as contradições e as desigualdades que a discriminação racial produz entre estas mulheres/homens. Esta fase produziu novas expressões e elaborações dos feminismos, gerando maior pluralidade e mostrando que a discriminação/preconceito de gênero ocorre de modos diversos, dependendo das origens e dos pertencimentos raciais e/ou étnicos experimentados com maior ou menor força no cotidiano das mulheres e dos homens [...]” (SOUSA et. al., 2016, p. 5).

Sendo assim, a interseccionalidade permite perceber a simultaneidade entre as discriminações de gênero, de raça, de classe etc. e o modo como ocorrem as relações de poder. No entanto, “uma das dificuldades é que mesmo dentro dos movimentos feministas e anti-racistas, raça e gênero são vistos como problemas mutuamente exclusivos” (CRENSHAW, 2004, p. 14), quando, na verdade, não o são.

Conforme Crenshaw aponta,

Quando os sistemas de raça, sexo e dominação de classe convergem, como ocorre nas experiências de mulheres de cor agredidas, estratégias de intervenção com base exclusivamente nas experiências de mulheres que não compartilham as mesmas experiências de classe ou raça serão de ajuda limitada a mulheres que por causa da raça e da classe enfrentam obstáculos diferentes. (CRENSHAW, 1991, p. 1246).

Ou seja, a intervenção com base na visão tradicional das discriminações de gênero, de raça e de classe acaba não sendo totalmente eficaz quando se trata desses três tipos de discriminações operando juntas. Isso se dá porque, de acordo com tal visão, “[...] a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres” (CRENSHAW, 2004, p. 9-10).

Um exemplo claro disso foi o processo judicial movido pela empresa *De Graffen Reed* contra a fábrica *General Motors*, elucidado por Crenshaw (2004). De acordo com a autora, isso ocorreu devido ao fato de muitas mulheres afro-americanas terem sido discriminadas pela empresa, uma vez que ela se negava a empregar mulheres negras. O que ocorria é que a *General Motors* empregava pessoas negras, desde que fossem homens, e empregava mulheres, mas desde que fossem brancas. Sendo assim, a pretensão das mulheres afro-americanas era processar a empresa por conta da discriminação de raça e de gênero. No entanto, uma vez que o tribunal não compreendia que se tratava de uma discriminação interseccional, “[...] insistiu para que as mulheres provassem, primeiramente, que estavam sofrendo discriminação racial e, depois, que estavam sofrendo discriminação de gênero. Isso gerou um problema óbvio” (CRENSHAW, 2004, p. 10). Ou seja, não era possível provar que as mulheres afro-americanas sofriam discriminação de raça visto que a empresa contratava pessoas negras (homens) e

também não era possível provar que elas sofriam discriminação de gênero já que a empresa contratava mulheres (brancas).

Em resumo,

[...] o que o tribunal estava dizendo, essencialmente, é que se a experiência das mulheres negras não havia sido a mesma dos homens negros e que se a sua discriminação de gênero não havia sido a mesma sofrida por mulheres brancas, basicamente elas não haviam sofrido qualquer tipo de discriminação que a lei estivesse disposta a reconhecer. Por essa razão, as mulheres negras foram informadas de que seu processo por discriminação não tinha fundamento. (CRENSHAW, 2004, p. 11).

Sendo assim, a “ausência de compreensão” acerca da discriminação interseccional acabou limitando a ação da justiça. No entanto, essa é apenas uma das inúmeras situações pelas quais a mulher negra passa quando a interseccionalidade não é levada em consideração. “Precisamos, portanto, identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas” (CRENSHAW, 2004, p. 11), mais especificamente, da mulher negra.

Embora esse seja um assunto pouco abordado, identificar esse tipo de discriminação não é uma tarefa difícil, uma vez que “há muitas evidências que justificam o fato de que a identidade de raça e classe gera diferenças no status social, no estilo e qualidade de vida, que prevalecem sobre a experiência que as mulheres compartilham [...]” (hooks, 2015, p. 197). Pensando nessas questões é que foi criado o movimento feminista negro.

Tal movimento se configura “[...] para dar relevância e voz à história das mulheres negras que também se constituem sujeitos políticos de direitos na arena social, porém têm suas questões colocadas à margem da gramática de reivindicações” (LIMA, 2013, p. 10-11). Destacamos, também, como ponto importante a ser ressaltado aqui, que

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelo movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003, p. 51).

Esperamos que por meio dessa visão interseccional defendida pelo movimento das mulheres negras muitas ideologias possam ser desconstruídas e consequentemente muitas desigualdades venham a ser superadas, pois há muito tempo ansiamos por “[...] uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade” (CARNEIRO, 2003, p. 58). Para tanto, é necessário que haja uma igualdade de direitos. Isso significa uma vida “[...] plena e cheia de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça, [de classe] e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta” (CARNEIRO, 2003, p. 58).

Não obstante, essa luta não depende somente das mulheres do movimento feminista negro, mas depende de toda a sociedade, principalmente de autores/as, leitores/as e professores/as, “[...] visto que o ambiente escolar é o primeiro espaço a possibilitar ao aprendiz, desde a infância até a fase adulta, conhecimento sobre as construções sociais a respeito de quem ele é ou poderá tornar-se” (BARROS, 2013, p. 1-2). Ou seja, a escola tem um papel ativo na construção de identidades dos/as alunos/as, uma vez que “[...] ocupa espaço privilegiado na vida de adolescentes e de jovens, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode possibilitar a ascensão social” (JOVINO, 2014, p. 122). Consequentemente, “a língua estrangeira, enquanto tal, também tem um papel ativo na contínua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como relação, não como característica fixa ou naturalmente dada” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, p. 148).

Considerando isso, é importante que as aulas de LI sejam vistas pelo/a professor/a como um ambiente de reflexão, de problematização e de valorização dos grupos minoritários ao invés de um ambiente que perpetua as ideologias dos grupos dominantes, apagando certas identidades. Logo, é preciso perceber que tipo de identidades tem sido privilegiado em sala de aula de língua inglesa. Todavia,

Para que avancemos na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, rompendo com a ideia de homogeneidade e uniformização que ainda impera no campo educacional, observa-se que precisamos entender a educação para além de seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos leva, dentre outras coisas, à busca de compreensão e da revisão dos materiais didáticos utilizados por nós em sala de aula. (JOVINO, 2014, p. 123).

Sendo assim, precisamos analisar não somente a prática docente aplicada em sala de aula, mas também o LD utilizado, visto que ele também tem um importante papel na construção de identidades dos/as alunos/as. Tendo isso em vista, nos propusemos a analisar os diferentes tipos discursivos (mais precisamente o discurso imagético e o discurso escrito) presentes no LD de *LI Way to Go*, no que diz respeito às identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe, pois, de acordo com Santos, é necessário “[...] perceber como o gênero se intersecta com um conjunto de outras instâncias da identidade, como a raça e a classe, contribuindo para o desempoderamento e a vulnerabilidade de diferentes grupos de mulheres” (SANTOS, 2010, p. 105). A seção subsequente foi destinada à discussão sobre o LD.

1.3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

1.3.1 Livro Didático e as Identidades Sociais de Gênero, de Raça e de Classe

A primeira vez que a implantação gratuita dos LD de línguas estrangeiras nas escolas públicas de nosso país foi aprovada ocorreu em 2011, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Até então, os/as professores/as dessa disciplina “[...] faziam uma compilação de diversos livros didáticos para ter como seu próprio material de ensino ou produziam os seus próprios e utilizavam nas aulas com seus alunos ou então solicitavam que os alunos comprassem LD produzidos no Brasil [...]” (FERREIRA, 2014, p. 93).

Desse modo, de acordo com Ferreira, “essa política de implantação do uso do livro didático de língua estrangeira tem sido considerada um avanço para o ensino de LE nas escolas públicas no Brasil [...]” (FERREIRA, 2014, p. 93). Todavia, nem todos os/as professores/as veem isso dessa forma.

Conforme Coracini (1999a) aponta, dentre os/as professores/as de línguas, foram identificados dois grupos com posturas distintas frente a esses materiais. Um deles utiliza o livro constantemente, concedendo a ele o poder de ditar as regras de suas aulas e atribuindo-lhe a qualidade de dono do conhecimento e da verdade; outro dispensa o LD e prepara as suas aulas a partir de diversos materiais e livros, acreditando estar distanciando-se dos padrões trazidos pelo LD.

Coracini salienta que:

Para os professores ‘fiéis’, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável [...]; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre ‘bem’ formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada [...]; esta autoridade reconhecida carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber. (CORACINI, 1999a, p. 23).

Quanto ao segundo grupo, de acordo com a autora, mesmo desaprovando o LD, repete, muitas vezes, os seus mesmos princípios “[...] (o mesmo tipo de perguntas que seguem a linearidade do texto, nas atividades de leitura; o mesmo uso do texto a ser lido ou a ser redigido: ensinar formas gramaticais); o LD se encontra, de certo modo, [...] ‘internalizado’ no professor” (CORACINI, 1999a, p. 24). No entanto, embora Coracini aborde somente esses dois tipos de professores/as, existem outros grupos de professores/as que trabalham de diferentes maneiras com o LD, como, por exemplo, a partir da perspectiva do letramento crítico ou dos mitletramentos, conforme apontado na seção acerca dos letramentos.

No entanto, não é a questão de utilizar ou deixar de utilizar o LD que fará a diferença na educação, mas sim a postura do/a professor/a frente a esse material. “Isto não significa que os livros didáticos sejam bons ou ruins; significa apenas que não usar o LD não resolve o problema, já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam já estão incorporados no professor” (CORACINI, 1999a, p. 23).

Sendo assim, é preciso transcender a aceitabilidade passiva e assumir uma postura crítica frente aos conteúdos trazidos por esse material, principalmente porque ele tem um importante papel na construção de identidades dos/as alunos/as. Souza acredita “[...] que seja também da responsabilidade do professor de língua estrangeira criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno” (SOUZA, 1999b, p. 102), pois, se o/a professor/a não proporcionar esses momentos em sala de aula, quem irá proporcioná-lo? Souza continua:

Cabe ao professor promover entre seus alunos momentos que contemplem questionamentos do papel do livro didático, não enquanto a principal ‘arma’ para sua atividade pedagógica, mas como um dos recursos a ser abordado de forma crítica. O livro didático é, geralmente, um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem. (SOUZA, 1999b, p.102).

Portanto, o LD é uma ferramenta de ensino que está carregada de ideologias que constantemente precisam ser questionadas. E “mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário” (TÍLIO, 2008, p. 6).

Nesse mesmo viés, Ferreira afirma que “[...] os livros também podem ser um instrumento de dominação e de poder e, por isso, podem e devem ser analisados criticamente” (FERREIRA, 2012, p. 111). Em outras palavras, o/a professor/a de LI tem a possibilidade de propiciar reflexões críticas em suas aulas, levando os/as alunos/as a perceberem e a contestarem as ideologias presentes nesse material.

Isso se faz importante porque, “[...] não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos [...]” (CORACINI, 1999a, p. 17). No entanto, muitas vezes, o/a professor/a permite que o LD delimite conteúdos e metodologias que ele/ela deveria utilizar (CORACINI, 1999a). Sobre isso, Souza argumenta:

A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; ‘forma’ no sentido de seleção e hierarquização do chamado ‘saber’. (SOUZA, 1999a, p. 28).

Dessa forma, parece ser o LD quem determina o que é importante para os/as alunos/as, qual o grau de dificuldade para eles e de que maneira precisam aprender, sem levar em consideração o contexto social e histórico dos/as alunos/as. Conforme Grigoletto, “a estrutura cristalizada do LD que, já o dissemos, contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade, revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69). A autora ainda acrescenta que “o livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um ‘pacote’ embrulhado e amarrado que outros sentidos não podem conter” (GRIGOLETTO, 1999, p.76, aspas da autora). Vale lembrar que muitas vezes nesse discurso de verdades estão imbricadas identidades homogeneizantes e estereotipadas que precisam ser desconstruídas pelo/a professor/a. Silva afirma que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificadamente nos Livros Didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (SILVA, 2005, p. 24).

Dentro dessa mesma perspectiva, Ferreira compreende que o LD de língua estrangeira tem o poder de “[...] privilegiar algumas identidades sociais em detrimento de outras, e a partir daí, o LD também “empodera” ainda mais as identidades sociais que já são privilegiadas” (FERREIRA, 2014, p. 97). Portanto, considerando que o LD tem o poder de apagar ou de privilegiar certas identidades, é preciso verificar como as identidades de gênero com intersecção de raça e de classe (mais especificamente as identidades da mulher negra) são representadas nesse material, uma vez que sabemos que “[...] a ideologia está implícita [...] na forma de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras e o método de apresentação escolhido)” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993, p. 85), e essas ideologias muitas vezes reforçam os estereótipos impostos pela sociedade.

Para isso, antes de escolher o LD que irá utilizar em sala, o/a professor/a precisa conhecê-lo e avaliá-lo, verificando se os seus conteúdos não são “[...] conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 16), haja vista que grande parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos fica inscrita em nós, influenciando o nosso modo de ver o mundo, os nossos pensamentos e as nossas ações, ou seja, transformando as nossas identidades.

Oliveira, Guimarães e Bomény afirmam que “o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 28), quando, na verdade, o que o/a aluno/a precisa é aprender a pensar criticamente, de modo que ele venha a construir a sua própria visão de mundo.

Tal material tem uma grande influência no ambiente escolar e, conforme Van Dijk salienta, ele “[...] influencia as mentes dos alunos e torna possível a difusão das ideologias de grupos ou poderosas organizações da sociedade [...]” (VAN DIJK, 2012, p. 21). No entanto, não podemos esquecer que essas ideologias representam uma forte influência na construção de identidades desses/as alunos/as, podendo deixar marcas irreparáveis em suas vidas.

Diante disso, é preciso atentar para as questões de representatividade das identidades de gênero, de raça e de classe nos LD de língua estrangeira do nosso país, pois, de acordo com Ferreira,

[...] há grupos de alunos que querem ser representados nos LD de LE para se sentirem parte da realidade da escola. Serem representados como um grupo e se reconhecerem nos materiais que são utilizados, isso tem muito a ver com a possibilidade de que o LD de LE colabore com as construções de identidades sociais de raça, de gênero [...] e de classe que se almeja no ambiente escolar [...] (FERREIRA, 2014, p. 112-113).

Portanto, segundo a autora, para que os/as alunos/as se reconheçam no LD de LI, é importante que ele não traga concepções de gênero, de raça e de classe de forma estereotipada e homogênea. Isso se faz importante, porque, conforme Ferreira aponta,

[...] os LD de LE estão a todo o momento enviando mensagens, ou seja, o currículo oculto atuando, que, de uma forma ou de outra, privilegiam um perfil hegemônico de sociedade, perfil que faz pensar que só pode ser 'bem-sucedido', estar representados nos LD e fazer parte de uma sociedade brasileira quem for branco, heterossexual e de classe média alta. (FERREIRA, 2014, p. 113).

No entanto, ainda que essa representação esteja presente no LD de LI, o/a professor/a tem a possibilidade de refletir a respeito dessa questão, analisando-o criticamente juntamente com os/as alunos/as e levando-os/as a compreender e a questionar tais representações, rejeitando-as como verdade.

1.3.2 Pesquisas Recentes sobre o Livro Didático de Língua Inglesa e as Identidades Sociais de Gênero, de Raça, de Classe e suas Intersecções

Nesta seção, realizamos um levantamento das pesquisas a respeito das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no LD de LI, realizadas nos últimos cinco anos. Tal levantamento foi feito no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do qual classificamos e enumeramos todas as teses e as dissertações cujas temáticas abrangessem as seguintes palavras-chave: “livro didático”, “língua inglesa”, “língua estrangeira”, “identidades”, “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe” e “interseccionalidade”. O quadro 1.1 apresenta as pesquisas encontradas:

QUADRO 1. 1 - Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades”, “identidade(s) de gênero”, “identidade(s) de raça”, “identidade(s) de classe” e “interseccionalidade no “LD” de “LI” ou “LE”.

Termos Pesquisados	Dissertações						Teses					
	2012	2013	2014	2015	2016	Total	2012	2013	2014	2015	2016	Total
“Livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“livro didático” + “língua inglesa” + “identidades”	1	3	0	0	1	5	0	0	1	0	0	1
“Livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe”	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

Como podemos observar no levantamento demonstrado anteriormente, no período entre 2012 e 2016, não foi realizada nenhuma tese ou dissertação que abordasse a temática a respeito das “identidades” de “gênero”, de “raça”, de “classe” e “interseccionalidade” no “livro didático” de “língua inglesa”/“inglês”. Diante de tais resultados, optamos por ampliar a pesquisa e buscar trabalhos cuja temática abrangesse as “identidades” no “livro didático” de “língua inglesa”. Mesmo assim, os resultados não foram muito favoráveis, pois, dentro desses cinco anos, foram realizadas cinco dissertações de mestrado, uma realizada em 2012, três em 2013, uma em 2016 e apenas uma tese de doutorado realizada no ano de 2014.

Todavia, compreendemos que nas escolas públicas a implantação do livro didático de língua estrangeira, aprovado pelo PNLD, teve início somente em 2011 (FERREIRA, 2014). Levando em conta essa questão, decidimos ampliar ainda mais a pesquisa, buscando por trabalhos cuja temática abrangesse as palavras,

“identidades” de “gênero”, “raça”, “classe” e “interseccionalidade”, que é o foco da nossa pesquisa, no “livro didático” de “língua estrangeira”, de um modo geral, porém não encontramos nenhuma pesquisa. Então, buscamos por trabalhos cuja temática abrangesse as palavras “identidades” de “gênero”, “raça” e “classe” no “livro didático” de “língua estrangeira” e, dessa forma, encontramos mais duas dissertações de mestrado, realizadas no ano de 2013.

Com base nesses dados, concordamos com a afirmação de Ferreira de que “[...] há lacunas de pesquisas que precisam ser cobertas na área de linguística aplicada, especificamente no que se refere ao livro didático de língua estrangeira e identidades sociais de raça, de gênero [...] e de classe” (FERREIRA, 2014, p. 102). Todavia, vale lembrar que, embora não existam muitas teses e dissertações que abordem acerca das identidades sociais no livro didático de língua inglesa/estrangeira, existem alguns artigos que discutem a respeito dessa temática. Segue, na sequência, o quadro dos artigos encontrados:

QUADRO 1. 2 - Artigos publicados entre 2012 e 2016, cujos temas abrangem as palavras-chave: “identidades de gênero”, “identidades de raça/raacial e “identidades de classe” no “LD” de “LI” ou “LE”.

Título	Autores	Ano de Publicação
A representação do gênero feminino em livros didáticos de língua inglesa	Fernanda de Cássia Brigolla; Aparecida de Jesus Ferreira	2013
Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino	Ariovaldo Lopes Pereira	2013
Livro Didático de Língua Inglesa e o que os Discursos Escritos Revelam sobre Identidade Racial	Kellis Coelho Farias; Aparecida de Jesus Ferreira	2014
Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD	Luís Frederico Dornelas Conti; Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade	2015
Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol	Ione da Silva Jovino; Ligia Paula Couto	2015

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Além dos artigos destacados anteriormente, o livro intitulado “As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em

Livros Didáticos”, organizado pela autora Aparecida de Jesus Ferreira, traz diversos artigos acerca dessa temática. No entanto, como o foco da nossa pesquisa são as teses e dissertações, nos deteremos somente nesses tipos de pesquisa.

Voltando à questão das pesquisas encontradas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pudemos perceber, conforme o quadro a seguir, que nem todas têm como foco as representações das identidades sociais ou das identidades sociais de gênero, de raça e de classe nos livros didáticos de língua inglesa/língua estrangeira.

QUADRO 1. 3 - Pesquisas Recentes sobre Identidades em Livros Didáticos de Língua Inglesa.

(continua)

</

(conclusão)

Linguística Aplicada	O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?	Investigar o modo como os alunos de inglês como língua adicional, em uma sala de aula de educação básica em uma escola pública, lidam com as práticas de língua(gem) propostas pelo LD <i>Keep in Mind</i> , distribuído pelo PNLD.	Os usos propostos no <i>Keep in mind</i> pouco convergem com as práticas sociais que os alunos realizam na sala de aula e fora dela, e revelam que a visão do processo de ensino-aprendizagem de língua presente nesse material coaduna ainda com visões estruturalistas, que entendem que esse processo se dá por meio de simulação de situações idealizadas de uso da língua. A artificialidade predominante nesse LD limita o engajamento discursivo do aluno, e limita também as possibilidades de acomodação de aspectos identitários heterogêneos característicos do contexto de sala de aula.
Dissertação 2013	Maria Helena Favaro (UFSC)		
Linguística	Estudos (Inter)Culturais em Cadernos de LI da Rede Pública do Estado de SP	Investigar como são trabalhados os conteúdos culturais vinculados ao ensino e aprendizagem de inglês como LE, nos cadernos da 1ª série, Volume 1, do EM distribuídos no Estado de SP e utilizados pela rede pública.	Os conteúdos culturais aparecem nos Cadernos, tanto nos procedimentos quanto nas atividades, porém, na maioria das vezes de forma implícita; notamos a preocupação, nos procedimentos e orientação do caderno do professor, em utilizar termos importantes (interculturalidade, diversidade cultural, língua dos países anglófonos, entre outros), porém esses termos foram raramente explicados aos professores e quando explicados, notamos a ausência de contextualização dos conceitos e de onde eles foram retirados e faltou clareza nos procedimentos para o professor compreender os termos de modo a abordá-los em sala de aula.
Dissertação 2013	Olena Kovalek (UFSCAR)		
Estudos da Linguagem	Uso e Ousadia de Professores em suas Relações com o LD: uma Análise Discursiva de Identidades em (Re)Construção	Problematizar a relação do professor de LI com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos.	As identidades em (re)construção são inescapavelmente marcadas por contradição, por seus discursos cujos movimentos, por meio dos enunciados analisados, ora sinalizam a relação dos professores com o LD por seu uso ora por ousadia.
Tese 2014	Juliana Orsini da Silva (UEL)		
Linguística Aplicada	E a História Não Acabou...: a Representação da Identidade de Classe Social no LD de LI	Investigar a construção da identidade de classe social no livro didático de Língua inglesa, no sentido de compreender a relação entre o conteúdo do LD e a posição social dos sujeitos aprendizes.	Chegamos à conclusão de que o LD constrói identidades excludentes de classe social majoritariamente caracterizadas com os capitais simbólicos das classes médias e classes mais favorecidas socialmente. Os dados apontam que há um <i>continuum</i> de sub-representação e apagamento das identidades de classe social populares, permitindo destacar uma profunda divergência com as identidades da ampla maioria dos alunos da escola pública brasileira.
Dissertação 2016	Gabriel Nascimento (UNB)		

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

QUADRO 1. 4 - Pesquisas Recentes sobre Identidades de Gênero, de Raça e de Classe em Livros Didáticos de Língua Estrangeira.

Palavras-chave			
“Livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe”			
Área	Título	Objetivos	Resultados
Tipo	Autor(a)		
Ano			
Linguística Aplicada	Identidades Sociais de Classe, Gênero e Raça/Etnia Representadas no LD de Espanhol como LE	1) Investigar de que maneira o LD de espanhol pode contribuir e manter identidades dos falantes dessa língua no contexto de ensino aprendizagem; 2) Discutir a maneira como as identidades são construídas nos discursos existentes nos textos escritos e visuais que o livro traz.	Os resultados da pesquisa realizada por Barros revelam que os conteúdos expressos pelos textos verbais e visuais estão ligados, na maioria das vezes, a conteúdos ideológicos de forma a legitimar relações de poder já estabelecidas, assim como, estereótipos e outras formas de diferenciação por subjugamento. Além disso, muitas vezes, a língua estrangeira, se apresenta apenas como veículo de ascensão social, expondo os estudantes à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade sem que esses componentes façam parte da construção da identidade dos aprendizes.
Dissertação	Jaqueline da Silva Barros (UNB)		
2013			
Linguística Aplicada	A Construção de Identidades no LD de LE: uma Perspectiva Crítica	1- Analisar a prática discursiva e, também, a prática linguística do LD em relação ao processo de construção das identidades dos falantes de LI representadas nele (LD) associadas a questões de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe; 2- Investigar a prática social onde o LD está inserido; 3- Provocar reflexões acerca dos efeitos das identidades dos falantes construídas no LD sobre as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, para este estudo, os alunos.	Como resultado, concluiu-se que o livro didático analisado reflete uma concepção essencialista de identidade social. As várias identidades dos/as falantes foram construídas de modo a legitimar identidades hegemônicas por meio de operações estratégicas de caráter ideológico-hegemônico, sustentando relações de dominação.
Dissertação	Marcelo Sousa Santos (UNB)		
2013			

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Como nem todas as pesquisas descritas anteriormente abordam acerca do assunto em questão, escolhemos as pesquisas que mais se aproximam da nossa temática e discorreremos acerca do que elas revelam sobre as representações das identidades, mais especificamente as identidades de gênero, de raça e de classe no livro didático de língua inglesa/língua estrangeira.

No que diz respeito às identidades, a pesquisa de Azevedo (2013) revela que os discursos trazidos pelos livros didáticos, *Links: English for Teens* e *Keep in Mind*, provocam um apagamento das identidades, uma vez que não condizem com a realidade dos/as alunos/as e não abrem espaço para reflexões acerca da diversidade, tratando as identidades dos/as alunos/as como fixa e homogênea. Da mesma forma, Favaro, ao analisar o LD de LI *Keep in mind*, destinado ao oitavo ano do ensino fundamental, percebe “a artificialidade predominante nesse LD que limita o engajamento discursivo do aluno, e limita também as possibilidades de acomodação de aspectos identitários heterogêneos característicos do contexto de sala de aula” (FAVARO, 2013, p. 163-164).

Dentro dessa mesma perspectiva, Ramalho (2012), ao analisar os livros didáticos de inglês para negócios, observa que as representações de identidades presentes nesses livros reproduzem as culturas como fixas, transmitindo um modelo de identidade único, previsível e estável. Diante de tais resultados, vale destacar que:

[...] A identidade não é uma essência: não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. (SILVA, 2012, p. 96-97).

Portanto, todos esses fatores referentes às identidades precisariam ser levados em consideração durante a produção do LD, visto que esse material tem um papel importante na construção das identidades dos/as educandos/as.

Quanto à pesquisa realizada por Nascimento, cujo objetivo foi o de investigar a construção da identidade de classe social no livro didático, *American English File*, volumes 2 e 3, seus dados apontam “[...] um *continuum* de sub-representação e

apagamento das identidades de classe social populares, permitindo destacar uma profunda divergência com as identidades da ampla maioria dos alunos da escola pública brasileira” (NASCIMENTO, 2016, p. 8). No entanto, o ideal seria que os livros didáticos demonstrassem “[...] a realidade do povo brasileiro e que não fossem disseminadas as questões ideológicas e de poder que privilegiam somente um grupo de pessoas” (FERREIRA, 2014, p. 113). Todavia, como podemos ver, muitas das vezes não é isso o que acontece.

No que diz respeito às identidades sociais de gênero, de raça e de classe no LD de LE, trazemos a pesquisa de Barros (2013) cujos objetivos foram perceber como são representadas as identidades sociais de classe, de gênero e de raça/etnia no livro didático *Español en Marcha* e compreender como as atitudes dominantes são veiculadas, pelos LD de língua espanhola para a construção dessas identidades. De acordo Barros, os resultados dessa pesquisa revelaram que os conteúdos expressos no livro didático *Español en Marcha* “[...] estão ligados, na maioria das vezes, a conteúdos ideológicos de forma a legitimar relações de poder já estabelecidas, assim como, estereótipos e outras formas de diferenciação por subjugamento” (BARROS, 2013, p. 109). A autora ainda afirma que, muitas vezes, “[...] a língua estrangeira, [...] se apresenta apenas como veículo de ascensão social, expondo os estudantes à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade sem que esses componentes façam parte da construção da identidade dos aprendizes” (BARROS, 2013, p. 111).

Dentro desse mesmo viés, Santos (2013) buscou analisar as representações de raça/etnia, de gênero/sexualidade e de classe no livro didático e a sua influência na construção de identidades dos falantes de LI. O material analisado foi a série *Interchange*, que compreende quatro livros que vão dos níveis básico ao intermediário – *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *Interchange 2* e *Interchange 3*. Os resultados dessa pesquisa parecem demonstrar que

No geral, há a inclusão das identidades sociais legitimadas pela ordem social dominante. No que tange às identidades de gênero [...] a representação dos gêneros masculino e feminino está atrelada à concepção biológica de corpos de homem e de mulher, respectivamente. Quanto às identidades de raça/etnia, destaca-se a representação da raça branca europeia sobre as demais enquanto que a identidade de etnia estadunidense está em posição hierárquica elevada. Por fim, as identidades de classe são representadas em relação aos capitais econômico, cultural e social, e estes abrangidos pelo capital simbólico. A esse respeito, as representações identitárias afamadas apontam para sujeitos com alto poder

de consumo, intelectuais com acesso à Cultura, além de se relacionarem socialmente com pessoas e instituições em posição de igual ou maior poder que elas. (SANTOS, 2013, p. 207).

Tais resultados parecem ser contrários aos critérios de avaliação dos livros didáticos estabelecidos pelo PNLD 2011, que estabelece:

[...] Uma das preocupações das coleções didáticas, [...], deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. (BRASIL, 2010, p.12).

Desse modo, percebemos que esses critérios não foram seguidos pelos autores dos LD mencionados anteriormente, fator esse que indica não haver uma avaliação rigorosa com o intuito de verificar se, realmente, tais critérios têm sido cumpridos ou não. Considerando isso, analisamos como as identidades de gênero com intersecção de raça e classe são representadas no LD de *LI Way to Go 1*, aprovado pelo PNLD 2015. No entanto, antes de trazer as análises, apresentamos no capítulo seguinte o percurso metodológico deste trabalho.

2. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, trazendo algumas reflexões sobre a LA, a pesquisa qualitativa e documental e o estudo de caso do tipo etnográfico. Em seguida, descrevemos os instrumentos de geração de dados, que foram a entrevista, o questionário e as narrativas autobiográficas. Tais instrumentos foram descritos e acrescentados nos apêndices conforme a ordem de aplicação. Trouxemos também informações sobre: o período de geração de dados; a geração de temas para análise de dados; o perfil das participantes da pesquisa; a credibilidade da pesquisa; e o retorno para o local pesquisado. Por fim, trazemos considerações sobre a ética na pesquisa.

2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe (mais especificamente as identidades da mulher negra) são representadas através das imagens e do discurso escrito presentes no LD de LI *Way to Go 1*. Além disso, buscamos identificar que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe e a perspectiva das mesmas acerca de tais identidades no livro didático de língua inglesa *Way to Go 1*.

Desse modo, esta pesquisa foi inserida nas bases da Linguística Aplicada, uma vez que a LA, conforme aponta Moita Lopes, “[...] tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). O autor afirma que, para isso, precisamos considerar questões importantes referentes à pesquisa “[...] como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103). Ou seja, a LA busca compreender e problematizar a vida social, levando em conta o contexto social, as ideologias e as questões de poder presentes nos discursos.

De acordo com Damianovic, “analisando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, pode-se chegar à conscientização crítica do discurso

que se preocupa com a maneira como a língua reflete e constrói a desigualdade social” (DAMIANOVIC, 2005, p. 188). Por meio dessa perspectiva, entende-se que a LA busca compreender as adversidades com que se defrontam os sujeitos na prática dos contextos institucionais (MOITA LOPES, 1996).

2.2 PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL

Para analisar o ambiente escolar e refletir acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe representadas no LD de LI e suas influências, utilizamos a pesquisa qualitativa. Essa “[...] abordagem, por meio de seus diferentes subtipos de pesquisa [etnográfica, documental e estudo de caso], tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de se trabalhar em ciências sociais” (GODOY, 1995a, p. 63), a qual abrange relações de caráter humano e social.

Além disso, conforme Godoy (1995a) afirma, os fenômenos são mais bem observados e compreendidos no contexto em que perpassam e do qual fazem parte. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, uma vez que essa se preocupa “[...] em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado” (DE GRANDE, 2007, p. 102). Desse modo, buscamos compreender a complexidade social das aulas de línguas e os significados construídos pelos sujeitos que fazem parte deste contexto.

Esta pesquisa também se caracterizou como documental porque “examina materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares [...]” (GODOY, 1995b, p. 21). Quanto aos materiais de natureza diversa que podem ser utilizados, de acordo com Appolinário, são qualquer tipo de “[...] suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

No caso deste trabalho, o documento analisado foi de caráter impresso, uma vez que se trata do LD de LI. Nós observamos o livro *Way to Go 1* e nele buscamos perceber por meio das imagens e do discurso escrito como as identidades sociais de

gênero com intersecção de raça e de classe estão representadas. Essa análise foi feita minuciosamente, pois compreendemos, conforme destaca Cellard, que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298). Em outras palavras, não se pode obter um corpus satisfatório empreendendo uma análise superficial. Talvez seja por esse motivo que a pesquisa documental tem sido “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

2.3 ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

Esta pesquisa também se enquadrou dentro de um estudo de caso do tipo etnográfico, uma vez que teve como foco as aulas de LI que se realizam em uma determinada turma do 3º ano do Ensino Médio do curso Formação Docente de uma escola da rede pública de Ponta Grossa - PR. Para isso, utilizamos como instrumentos de geração de dados entrevistas, questionários, narrativas e diário de campo, instrumentos que caracterizam esta pesquisa como do tipo etnográfico.

A escolha dessa metodologia deu-se porquê, de acordo com André (1995), pode-se realizar esse tipo de pesquisa quando há o interesse de estudar uma determinada instituição, pessoa, programa ou currículo; quando há o desejo do pesquisador de conhecer o seu local/objeto de pesquisa mais a fundo; quando se tem um interesse maior nos fatos que estão ocorrendo e em como isto vem ocorrendo do que em seus resultados; “quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p. 52). Além disso, esse tipo de pesquisa permite ao investigador se aproximar da escola, buscando compreender como atuam no seu cotidiano tanto os instrumentos de poder e de resistência quanto de sujeição e de refutação, isso ao mesmo tempo em que são conduzidos e reelaborados saberes, princípios, comportamentos, crenças, maneiras de observar e de perceber a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995). Dentro dessa mesma perspectiva, Sarmiento afirma que a pesquisa que tem “[...] o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos

fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um **estudo de caso etnográfico**” (SARMENTO, 2011, p. 16, grifos do autor).

Quanto à duração da pesquisa, conforme Sarmento aponta, precisa “[...] em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceituais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de ação nas escolas” (SARMENTO, 2011, p. 20). Sendo assim, a nossa geração de dados teve a duração de três meses. Julgamos que foi um tempo necessário para atender às necessidades da pesquisa, respeitando a disponibilidade da professora, das alunas e da escola.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

2.4.1 Questionário

De acordo com Lakatos e Marconi, “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 88). As autoras afirmam que a vantagem dessa técnica consiste no alcance de um grande número de pessoas ao mesmo instante, adquirindo respostas mais precisas e seguras em um curto período de tempo. Todavia, para que isso aconteça, “as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas” (SEVERINO, 2007, p. 126).

No caso deste trabalho, foram utilizados dois questionários: um para obter informações básicas das alunas e da professora, como, por exemplo, nome, idade, sexo, cor, série, responsáveis e período de tempo que estuda ou trabalha em determinada escola (apêndice 1); e outro com nove perguntas cujo objetivo foi saber que visão a professora e as alunas têm do LD de LI, utilizado em sala de aula (apêndice 4). Segundo Cunha, esse “é o método mais frequentemente utilizado para a coleta de dados em estudo de usuários” (CUNHA, 1982, p. 8). Nesta pesquisa, esse método se fez importante, pois foi por meio dele que conseguimos conhecer o perfil das participantes e também identificá-las durante a análise de dados. No entanto, essa identificação foi para uso somente das pesquisadoras, uma vez que os

nomes das participantes foram preservados em sigilo. Além disso, também pudemos obter dados mais específicos acerca da visão que as participantes têm do LD.

2.4.2 Narrativas Autobiográficas

Para verificar que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe presentes no LD de LI, utilizamos as narrativas autobiográficas (apêndices 2 e 3) como método de geração de dados. As narrativas, de acordo com Connelly e Clandinin, “[...] funcionam com argumentos nos quais aprendemos algo essencialmente humano ao entender uma vida real ou uma comunidade de acordo com sua vida” (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 8).

Portanto, a relevância desse método se justifica pelo fato de que as narrativas autobiográficas “[...] funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. As histórias narradas pelos professores e/ou alunos [...] são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa” (TELLES, 2002, p. 106). Desse modo, segundo Telles (2002), os participantes deixam a posição de objeto de pesquisa para se tornarem parceiros/as ativos dela.

Outra questão importante a respeito das narrativas é o fato de elas permitirem os sujeitos relembrares e reviverem situações que marcaram suas vidas, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Portanto, ao narrar um acontecimento, as lembranças são suscitadas ilimitadamente nos indivíduos, possibilitando uma riqueza maior de detalhes.

Goodson afirma que as narrativas autobiográficas podem “[...] ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo [...] as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 1992, p. 75). No caso desta pesquisa, as narrativas possibilitaram que as alunas e a professora rememorassem as imagens presentes no LD de LI que marcaram suas vidas, influenciando na construção de suas identidades. Desse modo, pudemos nos

aproximar das experiências vividas pelas participantes, para melhor compreendê-las.

Quanto às instruções dadas para a produção de tais narrativas foi que a professora e as alunas folhassem o livro didático de língua inglesa, observando as imagens e lições que trazem a figura da mulher negra, da mulher branca e de pessoas negras de um modo geral, buscando rememorar aquelas que marcaram suas vidas e também observando aquelas que ainda não tinham sido vistas para escrever acerca de suas impressões referentes a tais identidades presentes no LD.

2.4.3 Entrevista

Do ponto de vista metodológico, a entrevista é encarada como uma estratégia fundamental da investigação qualitativa (GODOY, 1995a). De acordo com Lüdke e André, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Para a realização da entrevista são necessários alguns cuidados como, por exemplo, respeito pelo entrevistado, cumprindo locais e horários de encontro e garantindo o sigilo e o anonimato sobre o entrevistado, respeitando o universo dos informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Por meio das entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8), pudemos perceber como a professora e as alunas entendem as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe. Esses dados foram registrados por meio de gravações, captando todas as falas e as entonações e também por meio de anotações realizadas durante a entrevista, com o intuito de registrar expressões faciais, postura e gestos, de modo que nenhum dado importante fosse esquecido.

No que diz respeito às instruções fornecidas para as participantes antes da realização das entrevistas, elas foram orientadas de que o objetivo de tais entrevistas era: saber a visão delas a respeito das identidades de mulher (negra e branca) e de pessoas negras (de um modo geral); e compreender como elas obtiveram essa visão acerca de tais identidades. Além disso, foi deixado claro que elas não eram obrigadas a responder as perguntas, caso se sentissem desconfortáveis ou optassem por desistir de participar das entrevistas e também de que o nome delas seria mantido em sigilo.

Quanto à importância desse instrumento de geração de dados para a pesquisa, compreendemos que foi justamente por meio da entrevista que pudemos complementar os dados adquiridos pelas narrativas autobiográficas e, dessa forma, esclarecer possíveis dúvidas.

2.4.4 Diário de Campo

Considerando que o diário de campo, devido à sua riqueza de dados, é uma excelente ferramenta de registro de informações, mesmo não tendo realizado uma observação sistemática em sala de aula, utilizamo-nos desse instrumento para registrar fatos ocorridos tanto durante a geração de dados quanto durante a permanência no local de pesquisa.

De acordo com Bortoni-Ricardo, o diário de campo pode conter “[...] narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). O ideal é que esses registros sejam feitos durante a observação ou logo após para que nenhum dado importante seja esquecido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O modo de registro também pode ser bem diversificado. De um modo geral, o importante é que “[...] ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32). Tais fatores foram extremamente importantes para que no momento da análise de dados não houvesse dúvidas acerca dos fatos.

2.5 PERÍODO DA GERAÇÃO DE DADOS

QUADRO 2. 1 - Cronograma de Geração de Dados

Instrumento de Geração de dados	Abr/16	Mai/16	Jun/16
Questionários		X	
Narrativas		X	
Entrevistas		X	X
Diário de anotação de campo	X	X	X

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Conforme pudemos observar no quadro anterior, a geração de dados teve uma duração de três meses.

2.6 QUADRO DE GERAÇÃO DE TEMAS PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Com o intuito de esclarecer quais instrumentos de geração de dados foram utilizados para responder a cada pergunta de pesquisa individualmente, assim como apresentar os temas gerados a partir dos dados encontrados, apresentamos a tabela a seguir.

QUADRO 2. 2 – Temas

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas e categorias de análise dos dados gerados
Como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e classe são representadas no livro didático de língua inglesa <i>Way to Go 1</i> ?	Análise documental	• Estereótipos, invisibilidade e falta de representatividade das mulheres negras no LD; • Imagens contraditórias: reprodução de alguns Estereótipos e rompimento de outros; • Visibilidade e representatividade das mulheres negras no LD; • Representatividade da mulher no LD <i>Way to Go 1</i> a partir do discurso escrito;
Que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe?	Narrativas, Questionário, Entrevistas e Diário de Campo.	• A mulher negra no livro didático; • A mulher negra na escola; • A mulher negra em casa; • A mulher negra na sociedade.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Vale salientar que a análise de dados foi feita por meio dos temas e categorias que surgiram a partir dos dados gerados na pesquisa.

2.7 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

2.7.1 Perfil da Escola Pesquisada

O colégio público em que foi realizada a pesquisa está localizado em um bairro nobre da cidade de Ponta Grossa - PR. Seu público alvo é bem diversificado, visto que o colégio possui pessoas de todas as classes sociais, mas vale informar que a quantidade de alunos/as de classe média baixa matriculados/as é predominante. No que diz respeito ao corpo discente, no ano de 2016 (período em que foi realizada a geração de dados), a escola contou com 1.829 alunos/as distribuídos/as em 68 turmas. Já o corpo docente contou com 109 servidores em regência e 59 servidores em funções de apoio/técnico pedagógico. Quanto à estrutura do colégio, é bem ampla e em ótimas condições de uso.

2.7.2 Perfil da Professora e das Alunas

A pesquisa foi realizada com as alunas e a professora de Língua Inglesa do 3º ano de Formação Docente de uma escola pública de Ponta Grossa/PR; porém, antes de apresentarmos o perfil das participantes, descreveremos o percurso ocorrido para que essa geração de dados pudesse acontecer.

Antes de iniciar a pesquisa, no dia 14 de abril de 2016, solicitamos a autorização da professora da turma e do diretor da escola, o qual assinou o “termo de ciência do responsável pelo campo do estudo”. Após enviar à Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) esse termo juntamente com todos os documentos solicitados, aguardamos a aprovação do projeto para iniciar a pesquisa na escola. Então, no dia 27 de abril de 2016, recebemos a aprovação do projeto e, portanto, a permissão para iniciar a pesquisa.

Depois disso, no dia 28 de abril de 2016, foi entregue à professora regente o “termo de consentimento livre e esclarecido” (TCLE), para que assinasse caso aceitasse participar da pesquisa, e também aos responsáveis pelas alunas, caso autorizassem a participação de suas filhas na pesquisa. Foram enviados 21 TCLE, dentre eles, 19 voltaram assinados. Após o recolhimento desses termos assinado, no dia 03 de maio de 2016, foi entregue o “Termo de assentimento do(a) menor” às alunas autorizadas para elas assinarem, caso aceitassem participar da pesquisa.

Todos foram assinados, inclusive o TCLE da professora. A partir de então, Iniciamos a geração dos dados.

O primeiro instrumento de geração de dados utilizado foi o questionário, a partir do qual obtivemos os dados das participantes da pesquisa descritos no quadro a seguir. Vale lembrar que os nomes presentes nesse quadro não são verdadeiros, mas sim fictícios. Tais dados foram gerados no dia 05 de maio de 2016.

QUADRO 2. 3 - Perfil das Participantes da Pesquisa

Alunas	Série e Turma	Idade	Sexo	Cor	Tempo que estuda na escola	Responsáveis
Agnes	3º A FD	16	F	Parda	2 anos e meio	Pai e Mãe
Hellen	3º A FD	16	F	Parda	3 anos	Pai e Mãe
Bruna	3º A FD	16	F	Parda	3 anos	Pai e Mãe
Jéssica	3º A FD	16	F	Parda	3 anos	Pai e Mãe
Jussara	3º A FD	17	F	Parda	3 anos	Pai e Mãe
Nádia	3º A FD	17	F	Parda	3 anos	Avós
Eva	3º A FD	18	F	Parda	2 anos	Casal de amigos
Gabriele	3º A FD	16	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Mara	3º A FD	16	F	Branca	3 anos	Mãe
Marina	3º A FD	16	F	Branca	3 anos	Pai
Nicole	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Talita	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Alice	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Adriane	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Alana	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Édina	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Gisele	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Pai e Mãe
Inês	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Mãe
Vânia	3º A FD	17	F	Branca	3 anos	Tio e Tia
Professora	Séries que ministra aula	Idade	Sexo	Cor	Tempo que ministra aula na escola	Com quem mora
Ester	9º anos e 3º anos FD	28	F	Parda	Desde 2016	Marido

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Como é possível observar, sete alunas se autodenominaram pardas, dentre elas quatro têm 16 anos e moram com o pai e com a mãe, duas têm 17, uma mora com os avós e a outra mora com o pai e a mãe e outra tem 18 anos de idade e mora com um casal de amigos. As outras alunas (12) se autodenominaram brancas, dentre elas, três têm 16 anos de idade e nove têm 17. Além disso, oito moram com

os pais, duas com a mãe, uma com o pai e outra com o tio e a tia. Quanto à professora de LI da turma, ela tem 28 anos de idade, se autodenomina parda, mora com o marido e ministra aulas para os nonos anos do ensino fundamental e para os terceiros anos de Formação Docente desde o início de 2016 (nesta escola).

Dentre as dezenove alunas que aceitaram participar da pesquisa, foram sorteadas 10 para participar efetivamente (5 pardas [negras] e 5 brancas). As alunas sorteadas são: Bruna, Jéssica, Jussara, Nádia, Eva (pardas) e Gabriele, Mara, Nicole, Talita e Vânia (brancas). Além disso, a professora da turma também participou da pesquisa. Vale salientar que a presente turma é composta somente por meninas, por esse motivo que não tivemos meninos como participantes da pesquisa. No entanto, não há nenhuma restrição de meninos se maticularem no curso técnico de formação docente.

2.8 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Para demonstrar que esta pesquisa tem credibilidade, ela foi apresentada e publicada nos anais dos seguintes eventos:

- I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem e VIII Ciclo de estudos em Linguagem – CIEL (UEPG), por meio da modalidade comunicação oral e publicação de artigo;
- XXIV Encontro Anual de Iniciação Científica – EAIC (UEPG), mediante a modalidade comunicação oral e publicação de resumo expandido;
- Seminário: Discursos, Linguagens e Relações Raciais (UEPG), com uma comunicação oral;
- XIV CONEX – Conversando sobre extensão (UEPG), por meio da modalidade comunicação oral e publicação de resumo expandido;
- XXIV Semana da Educação, II Encontro de Educação Social e Pedagogia Social do Paraná, IV Encontro de Comunicação e Educação – Edusoparaná (UEPG), com apresentação de pôster e publicação de artigo;
- 6º Seminário Nacional Língua e Literatura (UPF), por intermédio da modalidade comunicação individual;
- VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (UEL), por meio da modalidade comunicação individual.

Essas participações em eventos foram profícuas, tendo em vista que pudemos ampliar nossos conhecimentos a partir dos questionamentos que surgiram nesses momentos, os quais, além de nos proporcionarem mais segurança para falar acerca da pesquisa, também contribuíram para a escrita deste texto. Quanto aos trabalhos publicados em anais de eventos, trouxeram mais visibilidade à pesquisa, assim como possibilitaram maior experiência na escrita de artigos e de resumos. Sendo assim, todos esses fatores colaboraram para a construção e para o andamento desta pesquisa e também para o crescimento pessoal como pesquisadora e profissional.

2.9 RETORNO AO O LOCAL PESQUISADO

Como retorno ao local de pesquisa, no dia 6 de dezembro de 2016, foi realizado um seminário para o terceiro ano do Ensino Médio do curso de formação docente. A temática abordada nesse seminário foi identidades sociais de gênero, de raça e de classe representadas nos livros didáticos.

Nesse seminário, explicou-se acerca das identidades de raça, racismo, preconceito e discriminação, a partir do texto de Nilma Lino Gomes, intitulado “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. Também discutimos os seguintes temas: o preconceito que a mulher negra sofre; representatividade; e as imagens de mulheres negras presentes nos livros didáticos. Além do seminário realizado, após finalizada a produção desta dissertação, aa disponibilizaremos para a escola como material de pesquisa.

2.10 ÉTICA EM PESQUISA

Neste trabalho, foram tomados como base os aspectos éticos fundamentais a pesquisa científica como “[...] a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade” (CELANI, 2005, p. 106). Desse modo, foi evitado criar situações que causassem “[...] danos e prejuízos para as participantes da pesquisa, para as próprias pesquisadoras, para a profissão e para a sociedade em geral” (CELANI, 2005, p. 106-107). Para isso, deixamos as participantes cientes do seu papel, informando e esclarecendo os objetivos da pesquisa. Além disso, preservamos o anonimato dos sujeitos, utilizando

pseudônimos e mantendo o sigilo de todas as informações de pesquisa que possam identificar tanto as participantes como a instituição de ensino.

Quanto às fontes consultadas, todas foram referenciadas, garantindo a ética da pesquisa (CELANI, 2005). Contudo, uma vez que esta pesquisa envolveu seres humanos no momento da geração de dados, foi necessário, primeiramente, ser submetida à apreciação do Comitê de Ética para aprovação da pesquisa. Esse comitê tem por objetivo “[...] aprovar um projeto caso ele envolva sujeitos humanos como parceiros da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 96), visto que antigamente ocorriam muitos casos de:

[...] pesquisa feita com pessoas que não sabiam que estavam sendo pesquisadas [...]; casos de dados e resultados manipulados que surgiam com frequência; [...] e publicações de pesquisas etnográficas que possibilitavam a identificação de pessoas ou comunidades, apesar de tentativas de anonimato. (FLICK, 2009, p. 96).

Portanto, é importante projetos passem pela aprovação do comitê de ética para garantir todos os direitos dos/as participantes, evitando atitudes e procedimentos antiéticos por parte do/a pesquisador/a.

Finalizado este capítulo acerca da metodologia, o capítulo subsequente contém a análise dos dados, retomando-se as perguntas de pesquisa propostas no início deste trabalho.

3. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está dividido em duas seções e cada uma corresponde a uma pergunta de pesquisa. Na primeira seção, para responder à pergunta de pesquisa 1, realizamos uma análise do LD de LI, aprovado pelo PNLD 2015; e na segunda seção, para responder à pergunta de pesquisa 2, trazemos as vozes da professora de LI e de dez alunas – do 3º ano do Ensino Médio do curso técnico de Formação Docente de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa – acerca da compreensão que elas têm das identidades de gênero com intersecção de raça e de classe e de como elas percebem essas identidades no livro didático de língua inglesa. Os instrumentos utilizados na geração de dados foram análise documental, questionários, narrativas, entrevistas e diário de campo. Todavia, as seções não foram divididas por instrumentos de geração de dados, mas sim por temas.

3.1 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE

Nesta primeira seção, apresentamos a análise documental do LD de LI *Way to Go 1*, direcionado a alunos/as do primeiro ano do Ensino Médio, escrito por Kátia Cristina do Amaral Tavares e Cláudio de Paiva Franco, publicado no ano de 2014, pela editora Ática.

Sendo assim, esta seção visa responder à primeira pergunta de pesquisa: Como as identidades de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa “*Way to go 1*”? Para isso, ela foi dividida em 4 subseções, as quais apresentam as seguintes temáticas: I) Estereótipos, invisibilidade e falta de representatividade das mulheres negras no LD; II) Imagens contraditórias: reprodução de alguns Estereótipos e rompimento de outros; III) Visibilidade e representatividade das mulheres negras no LD; e IV) Representatividade da mulher no LD *Way to Go 1* a partir do discurso escrito.

3.1.1 Estereótipos, Invisibilidade e Falta de Representatividade das Mulheres Negras no LD

As imagens são instrumentos ideológicos que precisam ser analisados, uma vez que “[...] carregam histórias e significados construídos, portanto não podem ser consideradas ‘neutras’” (SIMON, 1995, p. 74). Considerando isso, analisamos as imagens das mulheres negras presentes no livro didático *Way to go 1*, aprovado pelo PNLD 2015. No entanto, antes de analisá-las, foi realizada uma contagem geral das pessoas representadas no livro⁸. Sendo assim, foi possível observar 225 imagens de pessoas brancas e apenas 35 de pessoas negras. Dentre elas, 153 são de homens brancos e 22 de homens negros; 72 de mulheres brancas e 13 de mulheres negras. As imagens repetidas também foram contabilizadas, apenas as imagens de histórias em quadrinho, tirinhas e cartum que não foram contadas mais de uma vez. As imagens impossíveis de identificar gênero e raça, devido ao fato das pessoas estarem distantes, em multidão ou de costas, também não foram contabilizadas.

Com base nessas informações, podemos afirmar que “[...] o homem branco e a mulher branca são as identidades prestigiadas [...]” (SANTOS, 2013, p. 197) pelo LD *Way to Go 1*, pois o número de imagens de pessoas negras (13, 46%) representadas no livro é bem inferior ao número de imagens de pessoas brancas (86, 54%). Considerando o fato da população do Brasil consistir de 53 por cento de pessoas negras, “[...] conforme dados atualizados do PNAD-2014 [...]” (FERREIRA, 2016, p. 144-145), pode-se argumentar que essa quantidade de imagens de pessoas negras representadas no LD *Way to Go 1* é irrelevante. O ideal seria se houvesse uma equivalência entre tais imagens e a população negra do nosso país para que os/as alunos/as negros/as pudessem se ver representados nesses materiais de maneira significativa.

Além disso, de 13,46% das imagens de pessoas negras representadas no livro didático, apenas 5% são de mulheres negras, ou seja, a representatividade da mulher negra é mínima. A mulher negra é praticamente invisibilizada pelo LD. Nesse sentido, Santos afirma que “pelo critério da representatividade, é possível que a exclusão da mulher negra aponte para a superioridade do homem sobre a mulher”

⁸ Tal contagem foi realizada a partir da tabela presente no anexo 8, no entanto, trago aqui apenas o total de imagens de homens e de mulheres negros/as e brancos/as e não a quantidade específica de imagens em que tais personagens aparecem desempenhando atividades.

(SANTOS, 2013, p. 197), apontando também para a superioridade da mulher branca sobre a mulher negra.

Sendo assim, a ausência de imagens de mulheres negras no LD reflete uma visão preconceituosa, também marcada pela ideologia do branqueamento (no caso das pessoas negras de um modo geral). Isso vai ao encontro do que Ferreira afirma acerca dos materiais didáticos. De acordo com a autora, “[...] muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros [...]” (FERREIRA, 2014, p. 180). Por esse e tantos outros motivos que são necessárias discussões a respeito dessas questões em sala de aula.

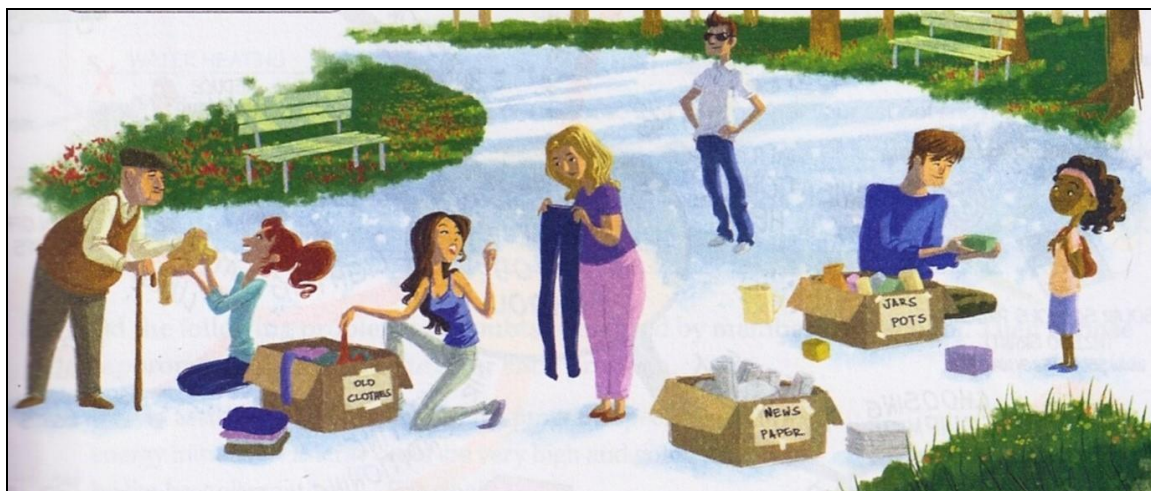
Ferreira salienta que é preciso refletir não somente sobre o/a negro/a “[...] como vítima do racismo e do preconceito, mas é importante refletir a respeito de como o branco, por meio de uma “hegemonia racial” imposta historicamente, contribui para que o negro continue sendo excluído na sociedade brasileira”. (FERREIRA, 2016, p. 110). Em outras palavras, além do racismo, também precisamos compreender acerca dos privilégios de ser branco/a.

Voltando à questão das imagens presentes no LD *Way to go 1*, percebemos que além da baixa representatividade de mulher negra no livro didático, veremos que grande parte das imagens trazidas no livro as representa de forma estereotipada. No entanto, antes de analisar tais imagens, trazemos a definição de Hall (1997) acerca do que significa estereótipo. De acordo com o autor,

Os estereótipos retêm algumas características "simples, vividas, memoráveis, facilmente percebidas e amplamente reconhecidas" sobre uma pessoa, reduzem tudo acerca de uma pessoa a estas características, as exageram e simplificam e as fixam sem mudanças ou desenvolvimento até a eternidade. [...] Portanto, o primeiro ponto é: a estereotipação reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”. (HALL, 1997, p. 258).

Em síntese, os estereótipos são características fixas e reducionistas que classificam como iguais todas as pessoas pertencentes ao mesmo gênero, raça e classe social. Vejamos a partir de algumas imagens de mulheres negras trazidas no livro didático como isso ocorre.

FIGURA 3. 1 – To Reuse Everyday Items



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 31.

Na figura *To Reuse Everyday Items*, referente à unidade 2 (*Save the World! Go Green!*), aparecem seis pessoas brancas (três mulheres e três homens) e apenas uma menina negra. Ao observarmos a menina negra, percebemos que, além dela estar sozinha, sem uma pessoa responsável, algo incomum para uma criança daquele tamanho, ela não está posicionada em um lugar de destaque, pois aparece bem no canto da imagem em uma posição desprivilegiada. Nesse sentido, Santos afirma que “a individualização funciona aí para promover a exclusão pela *colocação em segundo plano* da representação de menos prestígio. Desse modo, [...] há a exclusão daqueles/as desprovidos de ou com pouco capital econômico” (SANTOS, 2013, p. 195, grifos do autor). No que diz respeito ao capital econômico, mesmo que a menina não esteja mal vestida, o fato de ela estar recebendo doações indica um certo nível de pobreza. Tal fator pode remeter ao estereótipo das pessoas negras como pessoas carentes, dignas de piedade.

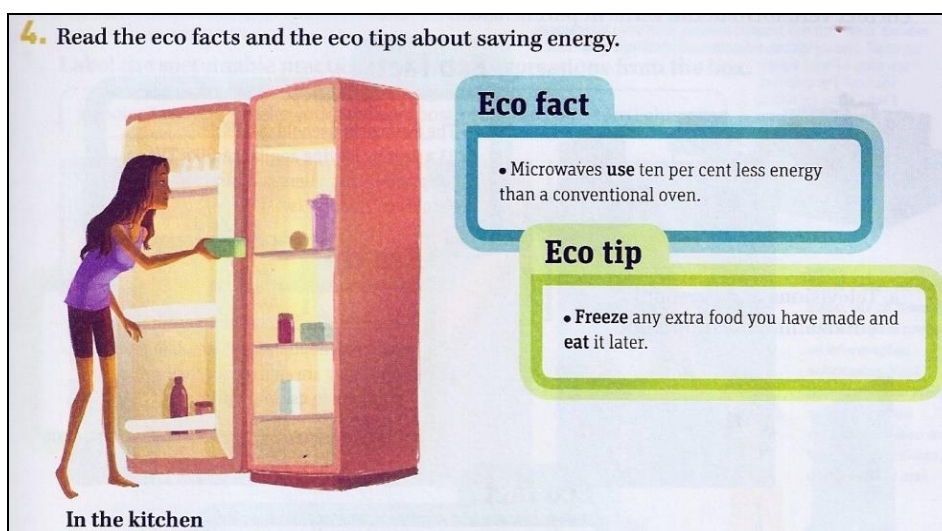
De acordo com Martins (2011), o estereótipo do/a negro/a como “carente social” também está presente nos anúncios publicitários do nosso país. Segundo o autor, essa é uma “[...] representação que aparece com frequência na amostra, a do negro pobre, necessitado, carente” (MARTINS, 2011, p. 54). Tal estereótipo perdura desde os tempos da escravidão e precisa ser rompido tanto no ambiente escolar, como na mídia e nos demais lugares. Caso contrário, esse tipo de imagem pode levar o/a aluno/a rejeitar a sua identidade negra, pois, conforme Silva aponta,

Não ser visível nas ilustrações do Livro Didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico\racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico\racial. (SILVA, 2005, p. 25).

Por outro lado, nós reconhecemos que o LD também contempla imagens de pessoas brancas recebendo doações, fator esse que leva a menina negra a um nível de igualdade com as pessoas brancas, contribuindo de certa forma para desconstruir a inferiorização da menina. No entanto, isso não anula o fato dela estar representada como uma pessoa desprovida de capital econômico. Além disso, poderia ter também uma pessoa negra fazendo o papel daquele/a que está doando seus pertences, o que desconstruiria o estereótipo de pessoas negras como pessoas pobres.

Sendo assim, o livro perde a oportunidade de tratar o assunto sobre doações de forma totalmente igualitária, desconstruindo os estereótipos. Diante disso, conforme discutido no capítulo do referencial teórico, se o professor/a tiver tido acesso às questões de letramento crítico, saberá como lidar com isso, levando os/as alunos/as a investigarem “[...] de onde vêm as diferentes perspectivas [...] e que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

FIGURA 3. 2 – Saving Energy

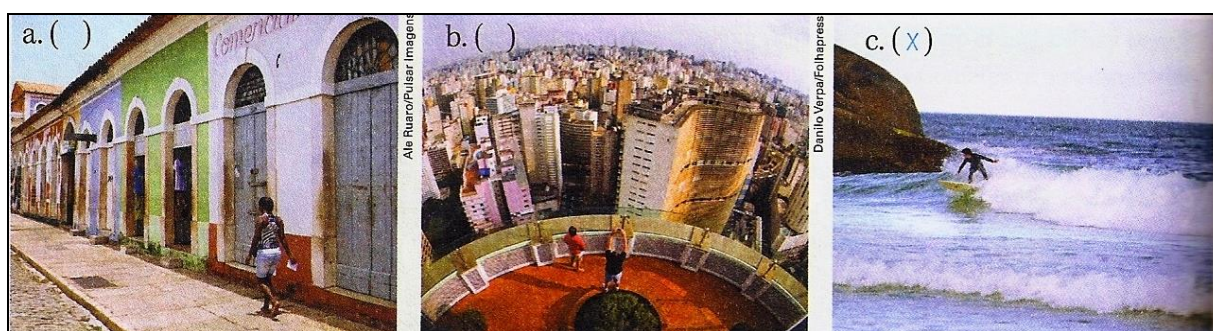


Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 37.

A figura *Saving Energy* faz parte da unidade 2, *Save the World! Go Green!* (Salve o Mundo! Seja Ecológico!), e aborda o assunto sobre economizar energia. Nessa imagem podemos observar a representação de uma mulher negra frente a uma geladeira, no entanto, se observarmos, podemos notar que ela está praticamente vazia e, além disso, a mulher está com os pés descalços. Contudo, esses dois fatores não têm nenhuma relação com a questão de economia de energia, muito menos com as frases ao lado. Desse modo, podemos concluir que essa ausência de sentido aponta mais uma vez para o estereótipo de pessoas negras como pobres, desprovidas de capital econômico.

De acordo com Santos, tais ideologias e estereótipos reproduzidos por meio desse material “[...] fortalecem relações de poder favoráveis aos grupos dominantes. Se não resistidas, o LD continuará sendo uma ‘arma’ [...] para a manutenção do cenário de injustiça social, a partir da escola e se estendendo a toda a sociedade” (SANTOS, 2013, p. 34). Portanto, cabe aos/às professores/as o papel de promover reflexões em sala de aula, levando os/as alunos/as a reconhecer as ideologias presentes no LD e a contestá-las, aproveitando que “os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel [...] que os[as] professores[as] desempenham na construção do significado” (MOITA LOPES, 2002, p. 37-38).

FIGURA 3. 3 – Traveling Around Brazil



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 50.

Na figura 3.3, pertencente à unidade 3, intitulada *Traveling around Brazil* (Viajando ao redor do Brasil), é possível observar a imagem de uma mulher negra caminhando. Quanto ao local onde ela se encontra não é mencionado pelo livro, mas provavelmente seja alguma cidade turística do Brasil uma vez que esse é o foco do exercício e da unidade. O que chamou a atenção nessa figura é que a

mulher está de costas, dificultando a sua visualização. Tal fator pode “[...] remeter ao não comprometimento do livro em representar o negro da imagem de forma igualitária aos personagens brancos” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 168). Porém, visto que as imagens ao lado também trazem pessoas brancas de costas e distantes, anula-se essa hipótese de descomprometimento do livro.

Outro ponto importante a ser analisado é o fato de a mulher estar sozinha, condição que aponta para uma ausência de capital social, ou seja, ausência de “[...] relacionamentos sociais com pessoas e instituições que estão em posição de maior ou menor poder” (SANTOS, 2013, p. 80). As vestes da mulher (chinelo, bermuda e blusinha) e o fato de ela estar andando a pé também remetem à ideia de alguém destituída de capital econômico (poder de consumo), que, de acordo com Santos, “[...] tem a ver com as propriedades e os bens de um indivíduo bem como sua renda” (SANTOS, 2013, p. 80). É claro que as pessoas de classes sociais mais elevadas também andam a pé, geralmente para fazer caminhadas, mas, se fosse esse o caso, ela estaria vestindo roupas e calçados apropriados para esse tipo de exercício.

Além disso, considerando que o capital social tem uma relação direta com o capital cultural, ou seja, “[...] um capital cultural alto indica um capital social igualmente alto” (SANTOS, 2013, p. 194), elimina-se a possibilidade da mulher da imagem analisada ter acesso a bens simbólicos, pois o capital simbólico é a soma de todos os capitais juntos.

Tendo em vista todos esses fatores, compreendemos que há uma estereotipação da mulher negra como pessoa pobre, ou seja, pertencente à classe social baixa. Considerando isso, é necessário que o/a professor/a trabalhe o letramento crítico com os/as alunos/as, “[...] contestando, desta forma, os discursos normalizadores [...] que visam apenas a desqualificar e inferiorizar negras(os) como sujeitos sociais” (MELO; MOITA LOPES, 2014, p. 545).

FIGURA 3. 4 – Moms Are Everyday Heroines

Moms are everyday heroines. Read the comic strip about a mom on vacation and mark the correct answer.

JOHNSTON, Lynn. January, 2011 (ID: 11597). Available at: <www.fborfw.com>. Accessed in September 2012.

The object pronoun “them” refers to
☐ The little girls. ☒ The tourist’s children. ☐ The little girl and her mother.

Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 113.

A figura *Moms Are Everyday Heroines* faz parte da revisão da unidade 5, intitulada *Old Heroes, New Heroes* (Velhos e Novos Heróis), no entanto, ao invés de trazer a representação de heroínas negras que fazem parte da história do nosso país, como, por exemplo, Dandara dos Palmares, ou até mesmo daquelas que representam outros países, traz a figura de mães para exercer esse papel. Não queremos desmerecer o papel das mães, pois sabemos que elas representam força, cuidado, proteção, no entanto, as mulheres também se destacam em outros quesitos, não apenas no quesito de ser mãe.

Sendo assim, mediante o importante papel que o LD tem na construção de identidades dos/as alunos/as, há uma necessidade imprescindível de trazer em suas páginas “[...] a realidade do povo brasileiro e que não sejam disseminadas as questões ideológicas e de poder e que privilegiam somente um grupo de pessoas” (FERREIRA, 2014, p. 113).

Outro detalhe importante é a questão das representações⁹. Na imagem, temos representadas três mulheres e uma criança. Uma dessas mulheres é negra e está vendendo vestidos, juntamente com a sua filha, e as outras duas são brancas e estão comprando vestidos. Uma dessas que está comprando vestidos também é a mãe que está longe dos filhos, pois está viajando de férias.

⁹ Entendemos que, de acordo com Moscovici, “em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). No entanto, não empregamos o termo “representação” dentro da perspectiva do autor, uma vez que já utilizamos o letramento crítico, bem como o referencial teórico de estereótipos baseado em Hall para analisar as imagens aqui presentes.

Se compararmos as mulheres brancas com a mulher negra e a filha, perceberemos que as mulheres brancas parecem ser representadas como turistas que têm condições financeiras (capital econômico) para pagar alguém para ficar com os/as seus/suas filhos/as enquanto viajam. Já a mulher negra demonstra ser uma simples vendedora de vestidos que precisa levar a filha para o trabalho porque talvez não tenha com quem deixá-la (capital social) e também não tenha condições financeiras (capital econômico) para pagar uma escola privada ou uma babá para ficar com a filha enquanto trabalha. Por meio disso, novamente, temos o estereótipo de que pessoas negras são pobres e de que mulheres só exercem cargos subalternos. Nesse sentido, Silva, Teixeira e Pacífico afirmam que, “a estigmatização que pesa de forma peculiar sobre a mulher negra, é [...] de terem, via de regra, posições passivas e sem possibilidade de ação [...]” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 33).

Outra questão importante que precisa ser observada é o fato da mulher estar representada somente com a filha, sem o esposo. Isso vai ao encontro do que Silva, Rocha e Santos (2011) afirmam a respeito de não se ter a figura do pai representada, ou seja,

É um formato de representação nitidamente divergente do observado na maioria absoluta de outras peças no que se concerne à estrutura familiar, nas quais as famílias brancas têm pai, mãe e filho(s). Essa representação [...] pode mobilizar sentidos de uma família desviante (desviante não em relação à realidade, na qual as famílias “chefiadas” por mulheres são muito comuns, mas em relação às representações de família que observamos [nos livros didáticos], nas publicidades e, mesmo, nos jornais), uma possível “mãe solteira”. (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2011, p. 111).

Por fim, precisamos atentar para a questão da mulher negra e a criança não terem voz nessa tira. Somente a turista branca tem voz. O que isso significa? Que a mulher negra não tem direito à voz? O que as mulheres negras dizem não tem importância? De acordo com Medeiros, “um discurso representa dar voz ou silenciar sobre algo ou alguém” (MEDEIROS, 2010, p. 96). Com base nisso, compreendemos que essa falta de discurso no LD possivelmente reflita aquilo que a sociedade tenta fazer com a mulher negra desde os tempos da escravidão, ou seja, tenta silenciá-la, assegurando que o poder continue nas mãos das pessoas brancas, mais especificamente dos homens brancos. Conforme as palavras de Medeiros, isso ocorre porque “um discurso [...] institui jogos de poder e, também é instituído por

esse mesmo jogo. Um discurso que se torna determinista a respeito de quem está dentro e quem está fora da organização social” (MEDEIROS, 2010, 211).

Levando em conta todos esses fatores revelados na análise anterior, compreendemos que o/a professor/a tem como responsabilidade reconhecer os discursos hegemônicos veiculados pelo LD e “[...] descortinar as operações ideológico-hegemônicas e suas estratégias a fim de elaborar planos de ação que suplantem as relações de dominação” (SANTOS, 2013, p. 210). Dessa forma, o/a professor/a estaria trabalhando com o que é preconizado acerca do letramento crítico.

FIGURA 3. 5 – Campaign Slogans



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 135.

A figura *Campaign Slogans* faz parte do exercício 1 da unidade 8, intitulada *Express Yourself through Words* (Expresse-se através das palavras). Nesse exercício, os/as alunos/as deveriam marcar dois slogans com alguma mensagem importante sobre o racismo, como no poema visto na página anterior. Vale destacar que (ainda que o foco desta pesquisa não seja homens negros) um dos slogans, que deveria apresentar a campanha contra o racismo, traz a figura de dois jogadores de futebol negros e um branco, retratando o estereótipo do/a negro/a como atleta.

Além do mais, ao invés do/a negro/a ser representado/a no LD praticando algum tipo de esporte elitizado como tênis e natação, ele/a aparece jogando futebol. E isso não ocorre somente no livro de LI, de acordo com Jovino, no LD de espanhol “[...] negros e negras não aparecem representando outras modalidades que não o

futebol [...]” (JOVINO, 2014, p. 132). Não há problemas em jogar futebol, no entanto, a representação reiterada do/a negro/a jogando apenas futebol e nenhum outro tipo de esporte, parece remeter à ideia de que o/a negro/a não se destaca em outros esportes a não ser no futebol.

Desse modo, embora o LD privilegie o assunto sobre racismo, ao reproduzir estereótipos, “[...] produziu um efeito contrário que sustenta a exclusão por meio do discurso velado” (SANTOS, 2013, p. 198). Mediante tal circunstância, para que isso não venha a afetar os/as alunos/as, reforçamos a importância de se realizar um trabalho crítico em sala de aula, evitando o fortalecimento das desigualdades sociais.

Quanto ao slogan que traz a imagem da mulher negra, foco desta pesquisa, percebemos que se trata de uma campanha contra obesidade e não contra o racismo, portanto, não seria necessário que a imagem fosse de uma pessoa negra, ou seja, mais uma vez, a representação negativa recai sobre a mulher negra. Nesse sentido, Cavalleiro afirma que “[...] os[as] personagens negros[as], em comparação com os[as] demais, são os[as] que apresentam o maior percentual de personagens negativos” (CAVALLEIRO, 2003, p. 34). Isso se confirma, ao percebemos que de todas as imagens de mulheres brancas presentes no livro didático *Way to Go 1*, não há uma sequer que seja obesa.

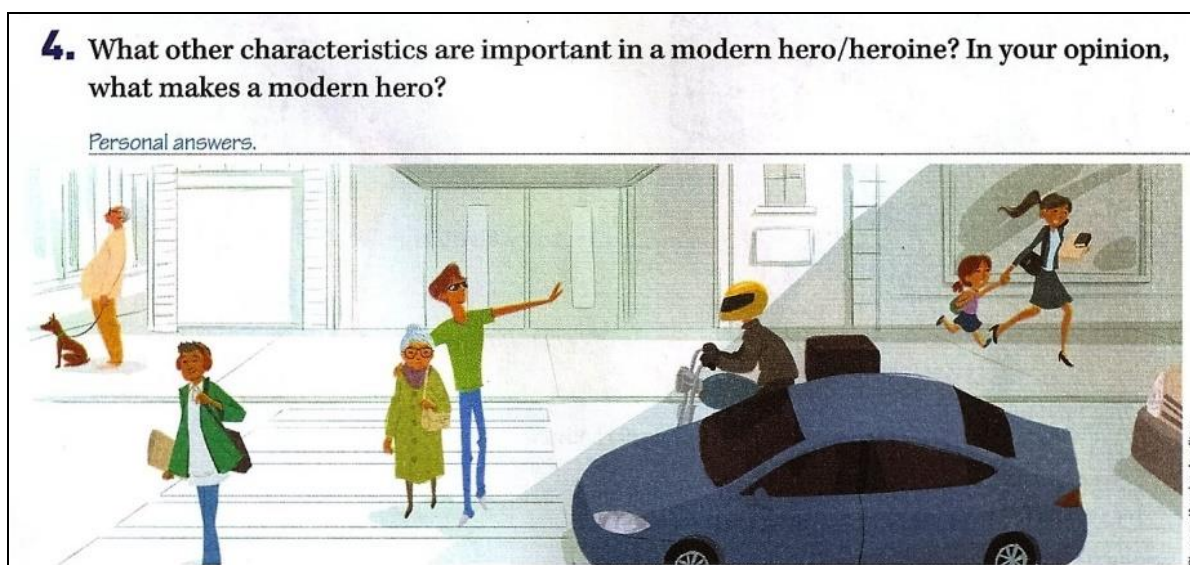
Dessa forma, tais slogans, ao invés de promoverem a conscientização dos/as alunos/as acerca do racismo, produzem um efeito contrário. Conforme Santos, os “efeitos disso sobre as identidades dos/as alunos/as [negros/as] são o enfraquecimento de suas identidades que, por seu turno, leva ao fortalecimento das identidades hegemônicas, perpetuando a injustiça social” (SANTOS, 2013, p. 207).

Para que isso não ocorra, é preciso trabalhar a partir de uma perspectiva do letramento crítico, desvelando as desigualdades presentes no livro didático, pois, “se a intenção é de que os/as aprendizes de LE construam um discurso emancipatório diante de representações como as que apontei, é substancial que essas operações ideológicas sejam descortinadas e resistidas” (SANTOS, 2013, p. 166-167) em sala de aula.

3.1.2 Imagens Contraditórias: Reprodução de Alguns Estereótipos e Rompimento de Outros

A figura *Modern Hero/Heroine* traz a imagem de três pessoas negras (um jovem, uma mulher e uma criança), três pessoas brancas (um homem, um senhor e uma senhora) e um sujeito de capacete, o que impossibilita identificar a cor da sua pele. Dessa forma, considerando o número de imagens de pessoas negras e de pessoas brancas, até o presente momento, descartamos a possibilidade de haver nessa imagem a ideologia do embranquecimento ou do branqueamento. Essa ideologia, de acordo com Mastrella-de-Andrade e Rodrigues, promove “[...] a raça branca pela predominância de representações desta, e naturalizando o sentido da inferioridade negra” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, p. 155).

FIGURA 3. 6 – Modern Hero/Heroine



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 84.

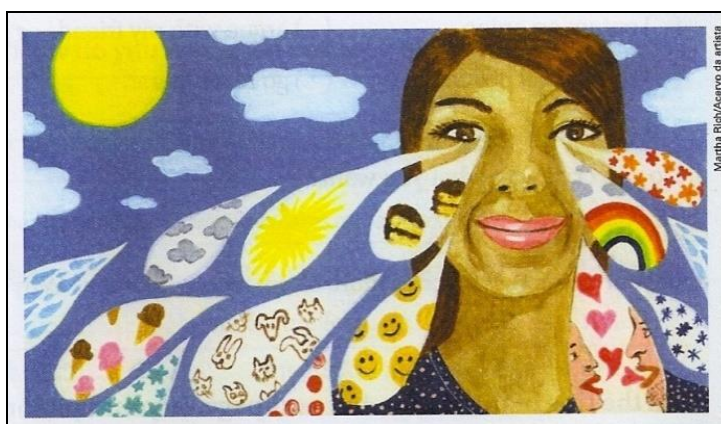
Tal figura faz parte de um exercício no qual os/as alunos/as precisam descrever características importantes de heróis e de heroínas modernas, ou seja, características de pessoas que fazem a diferença por meio de pequenas atitudes realizadas no seu dia a dia. A resposta da pergunta é pessoal. No entanto, por mais que a resposta seja pessoal, o exercício não abre espaço para a problematização do conteúdo que a imagem traz, não possibilitando o exercício do letramento crítico que visa “[...] atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Se observarmos a imagem, percebemos que apenas o homem (branco) que ajuda a senhora idosa a atravessar a rua representa explicitamente um herói moderno. As ações das demais pessoas não são tão claras assim. A impressão que temos é que: o rapaz (negro) mais à frente da imagem é um estudante; o homem (branco) do lado esquerdo da imagem está levando o cachorro para passear; e a mulher negra, foco desta pesquisa, parece ser uma mãe que está levando sua filha à escola.

O fato de o livro retratar a mulher negra prioritariamente como mãe pode reforçar o estereótipo de que toda mulher deveria ser mãe. Além disso, a exaltação da maternidade como ato de heroísmo, ainda que seja um ato nobre, ao invés de valorizar, de acordo com Patti, “[...] ‘diminui’ a mulher, estigmatizando-a a serviços domésticos, dona do lar e mãe” (PATTI, 2015, p. 39).

Por outro lado, a mulher da figura não parece ser uma simples dona de casa, talvez ela seja uma empresária dividida entre o trabalho e a maternidade, pois as suas vestes e da filha remetem a pessoas de capital econômico elevado. Sendo assim, essa imagem rompe com o estereótipo da mulher negra como aquela que só pode exercer papéis subalternos e da criança negra como carente social. De acordo com Jovino “ver uma criança negra representada fora dos estereótipos clássicos [...] é uma positividade, senão numérica, mas de valor simbólico que merece consideração” (JOVINO, 2014, p. 135). Portanto tais representações valorizam a imagem da mulher e da criança negra.

FIGURA 3. 7 – Is Crying Good For You?



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 66.

Quanto à figura *Is crying good for you?*, referente à unidade 4, intitulada *Feel the Image, Feel the Feeling* (Sinta a imagem, sinta a emoção), tem-se a imagem de uma mulher negra para tratar do assunto sobre emoções. Nela, a mulher está chorando e dentro de suas lágrimas aparecem figuras que provavelmente retratam os motivos pelos quais ela chora.

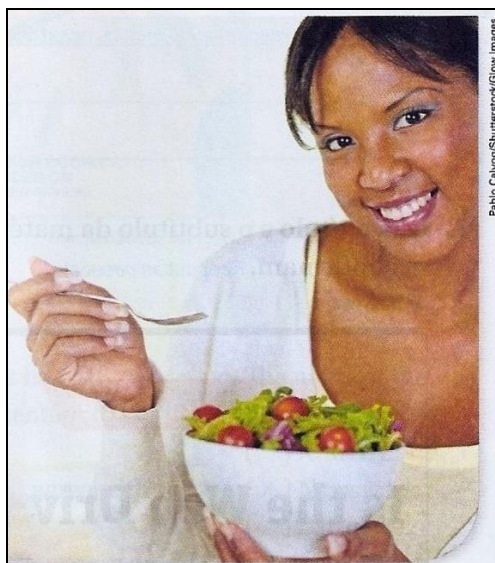
Tanto nessa figura, como na figura 3.8, podemos perceber que a mulher negra está sendo evidenciada como representante da espécie humana, uma vez que sua imagem é utilizada para abordar assuntos que fazem parte da vida de todos. Nesse sentido, Silva, Teixeira e Pacífico afirmam que “[...] o uso de imagens nas quais os personagens negros figuram como representantes da espécie humana é novidade, quebrando com a ‘branquidade normativa’ criticada nos referidos estudos” (SILVA; TEIXEIRA, PACÍFICO, 2014, p. 36). Nesse sentido, a mulher negra assume um papel de destaque, o que permite que os/as alunos/as tenham a possibilidade de exercer o letramento crítico conforme preconizado por Luke e Freebody (1997) no capítulo do referencial teórico.

No entanto, se atentarmos particularmente para a questão de gênero, perceberemos que parece haver uma adesão do discurso dominante de que mulheres são mais sensíveis e emocionais do que os homens e de que homens não choram. Portanto, o que parece ocorrer aqui é a legitimação do estereótipo de mulher como o sexo frágil. Quanto ao discurso escrito que acompanha a imagem, discorreremos sobre isso mais adiante. Todavia, até então, o que podemos notar por meio dessa imagem é que no livro didático “temos ‘coisas de homens’ e ‘coisas de mulheres’; espaços muito bem marcados do que significa o universo masculino e o feminino” (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

3.1.3 Visibilidade e Representatividade das Mulheres Negras no LD

A figura *Varied Diet*, pertencente à unidade 1, *Studying with Technology* (Estudando com tecnologia), traz a representação de uma mulher negra para abordar o assunto sobre alimentação saudável. Todavia, é importante ressaltar que o assunto abordado nessa página não tem nenhuma relação com o tema da unidade, sendo assim, fica configurado em uma posição desprivilegiada do livro.

FIGURA 3. 8 – Varied Diet



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 12.

Podemos perceber que a imagem da mulher negra foi utilizada para abordar um assunto que faz parte da vida de todo ser humano. Além disso, “a jovem negra aparece sorrindo e sua cor de pele é destacada pelo fundo branco [...]”, (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2011, p. 113), ou seja, sua beleza parece ser valorizada. De acordo com Silva, Rocha e Santos, o fato de “em nenhum momento, o texto fazer referência à cor/etnia da jovem, [...] indica que ela está sendo utilizada para representar o gênero feminino, ou seja, a normatividade branca é contraposta” (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2011, p. 113), algo raro dentro do livro que vale a pena ser destacado. “Assim, consideramos este um exemplo de valorização dos traços da mulher negra [...]” (SILVA; ROCHA; SANTOS, 2011, p. 113).

Dessa forma, o LD favorece a construção de identidades dos/as alunos/as, uma vez que ele “[...] abre caminho para uma possível subversão das identidades, principalmente daquelas identidades cristalizadas, como por exemplo, as identidades socioculturais homogêneas” (SANTOS, 2013, p. 145), conforme discutido no capítulo do referencial teórico.

FIGURA 3. 9 – Sustainable Practices



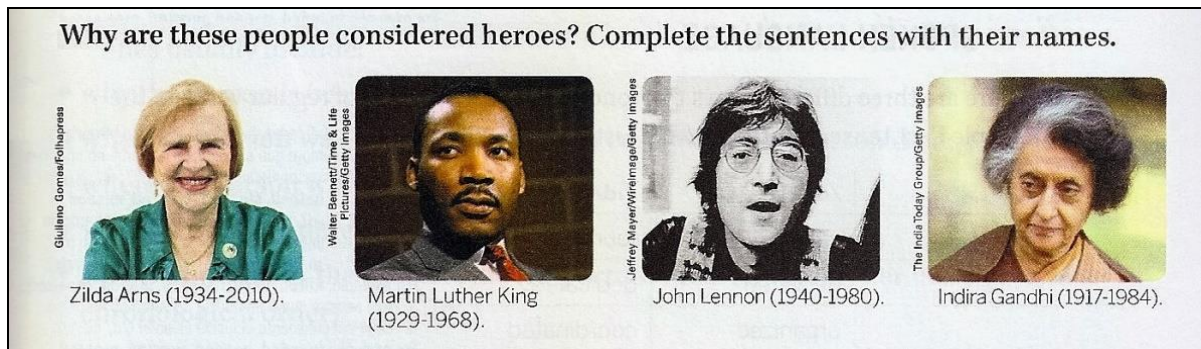
Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 39.

A Figura 3.9, pertencente à unidade *Save the World! Go Green!*, traz a imagem de uma mulher negra para abordar o assunto acerca de práticas sustentáveis. Sendo assim, tanto a imagem quanto o exercício condizem com o tema da unidade. Ademais, o sorriso na face da moça expressa alegria. De acordo com Jovino, na sua análise acerca do LD de espanhol, a imagem de uma pessoa negra alegre no LD afasta “[...] a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período de escravidão e tão recorrentemente recuperada no cenário social” (JOVINO, 2014, p. 131).

Quanto às vestes da mulher, condizem com as de uma pessoa que possui capital econômico elevado (bens materiais), afastando o estereótipo de negro/a como pessoa pobre. Além disso, a quantidade de objetos que ela coloca para reciclagem indica que ela é uma pessoa que consome bastante. Visto isso, compreendemos que se trata de uma imagem livre dos padrões hegemônicos impostos pela sociedade (TRINDADE, 2011).

Considerando que o/a professor/a deveria construir “[...] estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e de respeito à diversidade – promotora de igualdade racial [...]” (MONTEIRO, 2006, p. 123), nesse sentido, essa figura favorece a tarefa do/a professor/a.

FIGURA 3. 10 – Old Heroes/Heroines



Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 93.

A figura 3.10, pertencente à unidade *Old Heroes, New Heroes*, exibe a representação de pessoas que são consideradas heróis e heroínas de antigamente. Tal figura apresenta imagens de pessoas negras na mesma proporção que de pessoas brancas, todas representadas igualitariamente. Dessa forma, “[...] a inclusão da diversidade pode ser uma faísca para o professor, intelectual transformador, incendiar sua aula e promover a construção de identidades emancipatórias” (SANTOS, 2013, p. 33).

Outro quesito que foi observado nessa imagem é que a mulher negra, foco desta pesquisa, não é representada com alguém que exerce algum cargo subalterno ou ainda como dona de casa ou mãe, como nas imagens das heroínas modernas. Diante disso, podemos dizer que nessa figura, a mulher negra aparece “[...] em posições de prestígio e em situação de igualdade (ou quase) aos personagens brancos” (MARTINS, 2011, p. 55).

FIGURA 3. 11 – Stereotypes

➤ In your opinion, do people have preconceived ideas about your neighborhood, city or country? If so, do you think you can help to break down this stereotype?

➤ Discuss the following quotation by novelist Chimamanda Adichie:

"The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story."

➤ In your opinion, what are the negative consequences of stereotypes?

➤ Do you have preconceived ideas about a culture or a group of people? How can you break down this stereotype?

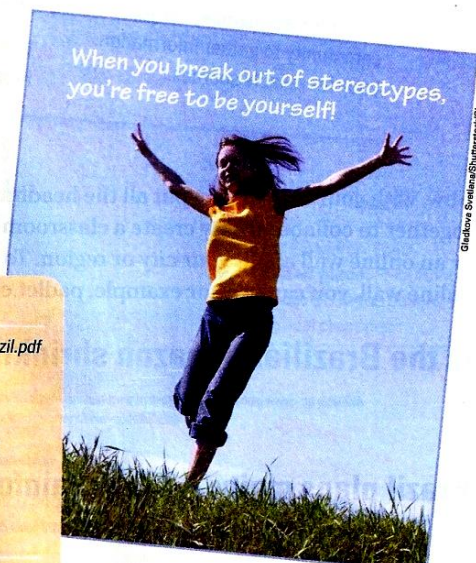
EXTRA READING

www.brazil.org.uk/resources/documents/brochurebrazil.pdf
www.rioguiaooficial.com.br/
www.vivafavela.com.br/
www.visitbrasil.com/
 Maré – Vida na favela, Ivaldo Bertazzo; Dráuzio Varella; Paola Berenstein Jacques e Pedro Seiblit. (Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.)

EXTRA VIDEOS

www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
www.5min.com/Video/How-to-Break-Cultural-Stereotypes-by-Travelling-Abroad-245893474

When you break out of stereotypes, you're free to be yourself!




Fonte: TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. v. 3, 1 ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 62.

A figura *Stereotypes*, pertencente à unidade 3, intitulada *Traveling around Brazil* (Viajando a redor do Brasil), traz a imagem da escritora nigeriana Chimamanda Adichie e também uma citação sua, para abordar o assunto sobre estereótipos. Isso pode ser considerado como um fator positivo. Todavia, o tipo de estereótipo mencionado no livro é sobre favela e o preconceito contra alguma cultura ou grupo de pessoas, vizinhança, cidade ou país. Embora as pessoas negras pertençam a um grupo de pessoas que sofre preconceito, a questão do racismo não é abordada explicitamente. Além disso, apesar do exercício trazer a imagem de uma escritora negra, não é abordado a questão acerca dos estereótipos de mulheres negras e do preconceito interseccional que a mulher negra sofre, apenas deixa-se implícito por se tratar de um tipo de preconceito.

Tendo isso em vista, a frase *When you break out stereotype, you're free to be yourself* (quando você quebra estereótipos, você é livre para ser você mesmo) ainda vem acompanhada da imagem de uma menina branca, desviando o olhar dos/as alunos/as e do/a professor/a dos estereótipos de mulher negra. Por que não é a imagem de uma mulher negra sendo livre? Quais são os estereótipos que as pessoas brancas têm? Somente as pessoas brancas podem ser livres?

Outra questão importante a ser observada é que, ainda que a unidade 3, *Traveling around Brazil* (Viajando a redor do Brasil), destaque as favelas como pontos turísticos do Rio de Janeiro, o assunto sobre estereótipos parece não ter nenhuma relação com o tema da unidade, sendo assim, tal assunto fica disposto em uma posição desprivilegiada no livro. O assunto teria mais destaque se estivesse localizado na unidade 8, *Express Yourself through Words* (Expresse-se através das palavras), em que se discute acerca dos preconceitos sociais.

Entretanto, independente dessas questões, esse é um momento oportuno para o/a professor/a conversar com os/as alunos/as a respeito das imagens estereotipadas de pessoas negras presentes no LD e também abordar a questão acerca do racismo e das ideologias por trás desse material. Segundo Pereira, o/a professor/a deveria:

[...] conduzir suas atividades docentes de forma a levar seus alunos e suas alunas a questionarem aquilo que lhes é apresentado em livros didáticos e em discursos que circulam na sociedade e no meio escolar como verdadeiro e absoluto, sendo capazes de identificar ali as ideologias subjacentes e assimilá-las ou contestá-las. (PEREIRA, 2007, p. 266).

Em síntese, o/a professor/a pode trabalhar o letramento crítico em sala de aula, promovendo reflexões, conforme abordado nas discussões do capítulo do referencial teórico.

3.1.4 Representatividade da Mulher no Livro Didático *Way to Go 1* a partir do Discurso Escrito

Esta subseção foi escrita com a intenção de mostrar como a mulher (*She/woman/women*) é representada no LD *Way to Go 1* por meio do discurso escrito. Além de analisar as frases cujo discurso contém as palavras “*She*”, “*woman*” e “*women*”, também analisamos aquelas que continham nomes de mulheres. Os

discursos que não foram abordados são apenas aqueles referentes aos enunciados das imagens analisadas, visto que já foram explicados na análise anterior.

3.1.4.1 Discursos que Favorecem a Mulher

Tendo em vista que “as representações [...] em textos para leitores iniciais e em esquemas de leitura gradativos ajudam a criar modelos para posteriores usos de língua e para percepções [...] sobre como o mundo é” (CORSON, 1993, p. 140), faz-se necessário analisar as ideologias legitimadas não somente por meio das imagens, mas também por intermédio do discurso escrito presente no LD de LI. Sendo assim, analisamos o que está por de traz do discurso escrito sobre mulher presente no LD *Way to Go 1*.

De acordo com a análise realizada no LD *Way to Go 1*, na unidade 6 (páginas 84, 89, 91, 92, 93, 94) foram encontradas várias frases em que a mulher (*She*) é retratada positivamente, visto que ela é representada na qualidade de heroína da antiguidade (Athena) e dos tempos modernos (anexos 10, 11, 12, 13, 14, 15)¹⁰. Tal fator rompe com o estigma de mulher como inferior ao homem, desconstruindo certas identidades. No que diz respeito aos demais discursos positivos presentes no livro, todos fazem parte das unidades de revisão, como veremos a seguir.

Na página 46 (anexo 16), unidade *Review 1: units 1 & 2* (Revisão 1: unidades 1 e 2), seção *Studying for Exams* (estudando para provas), há uma questão do Enem de 2010 que aborda o assunto sobre igualdade de gêneros. O exercício não traz o discurso propriamente dito sobre mulher (*She*), no entanto, não poderíamos deixar de abordá-lo uma vez que gênero também diz respeito à mulher.

No enunciado do exercício diz que os países membros da Organização das Nações Unidas e as organizações internacionais definiram as metas de desenvolvimento do milênio, envolvendo oito objetivos que deveriam ser alcançados até 2015 e que, apesar da diversidade cultural, dois desses objetivos são comuns ao mundo todo. Então, de acordo com o enunciado, os/as alunos/as precisam

¹⁰ Como várias páginas do LD que trazem discursos sobre mulher precisam ser mostradas por inteiro, optou-se por inseri-las nos anexos para evitar o excesso de espaços em branco. Quanto às demais imagens, também foram inseridas nos anexos para se estabelecer um padrão.

responder quais são esses dois objetivos cuja resposta é: “a promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza”.

Essa é uma ótima oportunidade para o/a professor/a trabalhar com seus/suas alunos/as o assunto sobre a igualdade de gêneros, promovendo debates e discussões mais intensas acerca do assunto. No entanto, ao invés de estar disposto de forma descontextualizada, tal exercício poderia estar localizado em um lugar de destaque, evitando que o assunto passe despercebido pelo/a professor/a. Não obstante, mesmo que o exercício não esteja localizado em um lugar de destaque, o LD “[...] possibilita que adaptações sejam feitas, atendendo a satisfação dos interesses e das necessidades de professores/as e alunos/as de LE” (SANTOS, 2013, p. 214).

Na página 112 (anexo 17), pertencente à unidade *Review 3: units 5 & 6* (Revisão 3: unidades 5 e 6), o exercício 1 destaca como importantes cientistas da história: Augusta Ada Byron, que desenvolveu o primeiro programa de computador do mundo, e Irene Ayako Uchida, que ajudou a encontrar a ligação entre a radiação e os defeitos de nascença. Entretanto, dentre sete cientistas apresentados/as no exercício, apenas duas são mulheres. Essas mulheres poderiam ser trazidas na própria unidade *Inventions and Discoveries* (invenções e Descobertas) ao invés de estar descritas em uma unidade de revisão, pois, na unidade 6 (p. 104 – anexo 18), dentre vários inventores apresentados, aparece apenas uma mulher, Mrs. Wakefield, inventora dos cookies de chocolate. Não desmerecendo a invenção da Senhora Wakefield, mas essa falta de representação de outros tipos de descobertas importantes realizadas por mulheres acaba legitimando o estereótipo de que lugar de mulher é na cozinha. No entanto, isso não é verdade. De acordo com Oliveira, “ao longo dos anos, as mulheres têm se distanciado da esfera doméstica e ingressado o espaço público [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 45).

A página 116 (anexo 19), pertencente à unidade *Review 3: units 5 & 6* (Revisão 3: unidades 5 e 6), seção Project 2A, apresenta, por meio do discurso escrito, duas mulheres (Izabel Souza de Jesus Barbosa e Bianca Valeguzki de Oliveira) representadas como ganhadoras do 2º e do 3º lugar do Prêmio Jovem Cientista. Izabel (CAP-UERJ), por realizar um mapeamento das ‘tribos’ de jovens presentes em sua escola e desenvolver um projeto que, a partir da prática de esportes, pretende despertar a cidadania e diminuir a prática *de bullying* entre

estudantes; e Bianca, aluna do 2º ano do Colégio Presbiteriano de Juína, em Mato Grosso, que encontrou um fruto nativo capaz de repor proteínas e dar mais energia a atletas. Tais discursos valorizam a inteligência das mulheres, sua capacidade de criação e os benefícios que elas trouxeram para a sociedade. Sendo assim, “há aqui um indicativo de desconstrução da relação de dominação do homem para com a mulher ao se representar uma relação de poder cuja hegemonia é originária do gênero feminino” (BARROS, 2013, p. 72).

Na página 147 (anexo 20), pertencente à unidade *Review 4: units 7 & 8* (Revisão 4: unidades 7 e 8), seção *Language in Use* (Linguagem em Uso), exercício 2, são apresentadas duas figuras femininas. Uma delas é Tarsila de Amaral, descrita como pintora famosa, e outra é Rachel de Queiroz, descrita como autora e jornalista famosa. Essas também são ocorrências que colocam a mulher em posição de destaque. “Pressupõe-se que, com isso, o autor pretendia sublinhar [...] a figura representada pelo gênero feminino na realização de atividade intelectual [...]” (BARROS, 2013, p. 71-72).

A seguir, destacamos discursos do LD analisado que não deixam claro favorecer e nem desfavorecer a mulher¹¹. Na unidade 1, temos dois exercícios que contêm esses discursos sobre mulher. Um deles está na página 25 (exercício 2 – anexo 21) e aborda o assunto sobre computadores. Outro está na página 26 (exercícios 3 e 5 – anexo 22) e fala acerca de redes sociais.

Na unidade 3, temos apenas um caso na página 58 (anexo 23), no exercício de número 15. Nele, a mulher é representada para abordar o assunto sobre destinos de viagens favoritos. No entanto, vale ressaltar que esse exercício não apresenta apenas mulheres (Diane e Norma), mas também outros sujeitos. Já na unidade 4, página 70 (anexo 24), há a pintura da “Mona Lisa” e sua descrição, na qual é utilizado o discurso de mulher (She/Mona Lisa).

Na página 80 (anexo 25), unidade *Review 2: units 3 & 4* (Revisão 2: unidades 3 e 4), temos um caso em que aparece a palavra *women* (mulheres). Isso ocorre no exercício 2, no qual possui um texto sobre o trabalho do pintor Johannes Vermeer. Esse texto traz a informação de que o pintor geralmente pinta figura de mulheres (*women*). Nas sentenças de compreensão do texto, em que o/a aluno/a deveria responder se as frases estão certas ou erradas, aparece novamente a

¹¹ Embora os discursos não deixem claro favorecer e nem desfavorecer a mulher, não deixar claro também pode ser uma forma de desfavorecê-la.

palavra *women* (mulheres) em uma sentença que é falsa. Em tal frase, diz-se que Vermeer tira suas inspirações de poemas sobre mulheres (*women*).

Quanto à unidade 8, há em sua abertura (página 131 – anexo 26) o discurso sobre mulher, acompanhado da representação imagética de uma mulher (branca) abraçando uma página de livro. Tal discurso é composto das seguintes frases: O que a garota (*girl*) está fazendo? Como ela (*she*) está se sentindo?

Apesar de todos esses discursos presentes no livro didático não trazerem a mulher de forma positiva e nem negativa, não podemos esquecer que os textos e imagens presentes nesse material não são neutros, mas construídos a partir de determinadas visões de mundo (BALADELI, 2012), que exercem influência na construção de identidades dos/as alunos/as. Sendo assim, precisamos ficar atentos.

3.1.4.2 Discursos que Desfavorecem a Mulher

Considerando que “para [...] pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais” (LOURO, 2010, p. 86), apontamos neste trabalho os discursos que desfavorecem a mulher.

A página 23 (anexo 27) apresenta um poema de Bruce Lansky, intitulado *My sister's always on the phone* (Minha irmã sempre está no telefone). Nesse poema, há uma representação negativa de mulher, visto que ela aparece como alguém que não faz nada além de falar no telefone e que, por esse motivo, reprova na escola. Além disso, nessa mesma página e na página 151 (Unidade *Language Reference*), têm-se exercícios que retomam o assunto sobre o poema. Vale ressaltar que, na página 151 (anexo 28), a frase: “a irmã nunca sai do telefone” é retomada simplesmente para abordar o assunto sobre *Present Simple*.

Tendo em vista isso, tomamos como base Santos que sugere que o/a professor/a assuma “[...] a responsabilidade de fazer a leitura crítica das representações identitárias [...], pois estando em posição de mediador/a do ensino/aprendizagem, as chances de subversão dos discursos de identidades construídos no LD parecem ser mais reais” (SANTOS, 2013, p. 215).

Na página 66 (anexo 29), apesar de ser apresentada a imagem de uma mulher negra para abordar o tema *Is crying good for you?* (Chorar é bom para você?), assunto que faz parte da vida de todo ser humano, o discurso escrito refere-

se à mulher de forma negativa. De acordo com o texto, a mulher chora mais que os homens e as lágrimas femininas podem fazer com que homens parem de ser maus. Apesar de o texto ser escrito por cientistas, ou seja, não ser algo do senso comum, ele reflete o estereótipo da mulher como chorona, sentimental e do homem como aquele que não chora. “Ou seja, a mulher feminizada deve ser sensível e afetuosa” (SANTOS, 2013, p. 174).

Além disso, nas páginas 67, 68, 69, e 155 (anexos 30, 31, 32 e 33), esse assunto é retomado em forma de exercícios e também de exemplos. Sendo assim, em praticamente todos os exercícios que exploram o texto, aborda-se o assunto sobre as mulheres chorarem mais que os homens. A página 68, em especial, traz três obras de arte, produzidas em diferentes séculos, cujas imagens são de mulheres chorando. Diante disso, concordamos com Barros “[...] que o professor de língua estrangeira precisa apoiar-se no [...] letramento crítico para levar ao aluno condições para entender de que forma estão dissimuladas, obscurecidas as formas de dominação [...]” (BARROS, 2013, p. 109), descortinando as ideologias de poder, conforme discutido no capítulo do referencial teórico.

O exercício de número 5, da página 79 (anexo 34), unidade *Review 2: units 3 & 4* (Revisão 2: unidades 3 e 4), diz respeito ao trabalho do artista visual Vik Muniz, retratado pelo documentário “lixo Extraordinário”. Esse exercício contém diversas frases sobre o artista e sobre o seu trabalho. Dentre elas, destacamos a seguinte frase: Suelem é uma das catadoras de lixo do “Lixo Extraordinário” e ela está orgulhosa de seu trabalho.

Essa não é uma representação que favorece a mulher. Por mais que essa informação faça parte do documentário “Lixo Extraordinário”, não é uma informação que fala a respeito do artista ou de seu trabalho em si, portanto, é desnecessária. Além disso, como não há nenhuma frase a respeito de homens que exerçam a mesma ocupação de Suelem, tal discurso reforça o estereótipo de que mulheres só podem exercer cargos inferiores aos de homens. De acordo com Pacífico, discursos como esse “[...] representam uma forma de determinismo social, típico de uma sociedade em que as estruturas de desigualdade se articulam com papéis sociais bem definidos” (PACÍFICO, 2011, p. 115).

Na página 100 (anexo 35), unidade *Inventions and Discoveries* (Invenções e Descobertas), ao lado do texto sobre o inventor do micro-ondas, temos a imagem de

uma mulher (branca) com a seguinte legenda a seguir: Uma mulher remove um hambúrguer cozido da Raytheon Radarange, o primeiro forno de micro-ondas comercial. Se atentarmos para esse discurso, perceberemos que ele atribui a habilidade doméstica de cozinhar “[...] às mulheres e não aos homens” (SANTOS, 2013, p. 178). Tal discurso parece reafirmar o estereótipo de que lugar de mulher é na cozinha.

Na página 124 (anexo 36), unidade *Have Fun and Get Fit* (Divirta-se e Fique em Forma), no exercício 3, são apresentadas as opiniões das pessoas a respeito dos aspectos positivos e negativos dos jogos, contudo, dentre quatro opiniões sobre os jogos, apenas uma é de mulher. Por meio disso, compreendemos a partir de Santos que o LD “deduz [...] que homens lidam melhor com aparatos tecnológicos do que mulheres. Esse argumento é, como tantos outros, essencialista e determinista, e, ecoado no diálogo, coopera para a legitimação da masculinidade hegemônica [...]” (SANTOS, 2013, p. 176-177), legitimação essa que precisa ser combatida.

Nesta seção, analisamos o LD de língua inglesa *Way to Go 1*, no que diz respeito as identidades de gênero com intersecção de raça e de classe. Na análise, por um lado, percebemos que existem poucas imagens de mulheres negras no LD de modo que elas são praticamente invisibilizadas. De acordo com Camargo e Ferreira, esses fatores podem promover um efeito negativo na construção de identidades dos/as alunos/as, trazendo “[...] implicações para negros[as] e não negros[as]. No que se refere aos[as] negros[as], que também fazem parte da escola e que utilizam o LD, são obrigados[as] a ter a representação da identidade racial branca como norma” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 177). Já para a população branca, isso “[...] impede que ela veja os[as] negros[as] como pessoas iguais e que deveriam ter acessos iguais em todos os segmentos sociais” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 177-178). Sendo assim, essa falta de representatividade pode gerar uma visão distorcida acerca da mulher negra e um desejo de embranquecimento no/a aluno/a negro/a, uma vez que a raça privilegiada pelo LD é a branca.

Outra questão observada no LD *Way to Go 1* é que grande parte das imagens de mulheres negras parece representá-las de forma estereotipada. Tal fator pode “[...] levar o[a] estereotipado[a] a internalizar sua imagem negativa, idealizada

com o objetivo de inferiorizá-lo[a] e oprimi-lo[a] [...]” (CAVALLEIRO, 2014, p. 63). Além disso, Watthier afirma que os livros didáticos ao “[...] retratarem o[a] negro[a] de uma forma estigmatizada origina danos ao[a] aluno[a], que acha normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, ideias racistas dentro e fora da escola” (WATTHIER, 2008, p. 49). Quanto ao discurso escrito percebemos a presença de muitos discursos que desfavorecem a mulher, podendo promover um efeito negativo na construção de identidade dos/as alunos/as ao reforçar visões machistas e preconceituosas.

Na seção seguinte, trouxemos a visão das alunas e da professora de LI acerca das identidades de mulher negra, respondendo à segunda pergunta de pesquisa deste trabalho.

3.2 AS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE ATRAVÉS DO OLHAR DA PROFESSORA E DE SUAS ALUNAS

Nesta seção, trouxemos as vozes da professora de língua inglesa e de dez alunas – do 3º ano do Ensino Médio do curso técnico de Formação Docente de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa – acerca da compreensão que elas têm das identidades de gênero com intersecção de raça e de classe, com foco na mulher negra.

Sendo assim, esta seção visa responder à segunda pergunta de pesquisa: Que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades de gênero com intersecção de raça e de classe? Os instrumentos de geração de dados utilizados para essa análise foram: narrativas (apêndices 2 e 3), questionário (apêndice 4), entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8) e diário de campo. Esta seção está dividida em quatro subseções, as quais apresentam as seguintes temáticas: I) A mulher negra no livro didático; II) A mulher negra na escola; III) A mulher negra em casa; IV) A mulher negra na sociedade.

3.2.1 A Mulher Negra no Livro Didático

Para a análise acerca da mulher negra no LD, foi solicitado que cada uma das alunas e mais a professora produzissem duas narrativas (apêndices 2 e 3); depois, fizessem uma contagem minuciosa das imagens de pessoas (brancas e negras) presentes no LD (anexo 8); e então, respondessem a um questionário (apêndice 4) a respeito do livro. Vale salientar que todas as atividades foram realizadas em dias diferentes.

Sendo assim, de acordo com os dados gerados, foi possível observar que a professora e mais oito das dez alunas participantes da pesquisa perceberam uma baixa representatividade de imagens de mulheres negras no livro didático *Way to Go 1*, como destacamos nos extratos a seguir:

Extrato 1	<i>No livro didático que as minhas turmas de Ensino Médio usam, existe uma certa desigualdade. Poucas imagens abordam mulheres negras, na maioria das imagens com mulheres elas são brancas. (Ester/negra/professora/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
-----------	---

Extrato 2	<i>Folheando e observando cada página do livro, nota-se que a quantidade de mulheres negras retratadas no mesmo é inferior a de mulheres brancas. (Bruna/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 3	<i>O número de mulheres brancas no livro é muito alto perto das outras cores. (Gabriele/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 4	<i>Vejo um abismo de diferença entre as mulheres negras em comparação às mulheres brancas, pois a representação é consideravelmente muito pouca. (Nicole/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 5	<i>No livro se encontra tanto mulheres negras quanto brancas, mas há uma quantidade maior de imagens de mulheres brancas. (Talita/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 6	<i>Ao observarmos o livro didático, podemos observar a diferença entre as imagens de mulheres brancas e negras. A quantidade de imagens de mulheres negras é baixa [...]. (Vânia/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 7	<i>Acredito que o próprio livro discrimina as mulheres de outras raças, trazendo, na sua maioria, imagens de mulheres brancas e raramente mostrando mulheres negras. (Nádia/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 8	<i>No livro de inglês utilizado no ano de 2016, na minha concepção, há, de certa forma, uma discriminação com as mulheres negras, pois há pouquíssimas imagens retratando moças negras. (Jéssica/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 9	<i>São muito poucas que aparecem e não são representadas. (Jussara/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).</i>

O que percebemos nos discursos anteriores é que ocorre um apagamento das representações de mulheres negras no LD de LI que gera efeito nas identidades dos/as alunos/as. De acordo com Oliveira, esse apagamento provoca “[...] a legitimação das desigualdades raciais e de gênero pela mínima presença das mulheres negras no livro analisado [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 110). Sendo assim, é preciso que o letramento crítico seja utilizado em sala de aula, quebrando o círculo do senso comum que reforça tais tipos de desigualdades e despertando no/a aluno/a o interesse por contestá-lo, conforme reflexões de Meurer (2000) trazidas no capítulo do referencial teórico.

Entretanto, vale afirmar que a professora e mais seis alunas fazem uma reflexão crítica acerca do livro, dizendo que o LD não promove a igualdade e a valorização da mulher negra. Pelo contrário, quando o livro não a discrimina, ele a

representa de forma “preconceituosa” e “desigual”, como destacamos nos extratos subsequentes:

Extrato 10	<i>Para mim, isso demonstra que a igualdade que as editoras querem “vender” não é um comportamento natural, com consciência de que se deve promover a valorização em equilíbrio, igualitária.</i> (Ester/negra/professora/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 11	<i>No meu ponto de vista, o livro de certa forma se contradiz, pois ele traz assuntos como a discriminação de raças, mas, ao mesmo tempo, de certa forma, está discriminando.</i> (Jéssica/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 12	<i>Na minha visão, o livro trata sobre as identidades de gênero de uma forma desigual e de certa forma preconceituosa.</i> (Nádia/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 13	<i>Sem falar no preconceito da mulher, não basta o machismo agora temos que lidar com o preconceito de um livro? Isto é inadmissível.</i> (Jussara/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 14	<i>Livro o qual traz um certo sentimento de exclusão para um aluno negro. Sendo assim, creio que o número de mulheres negras e brancas deveria ser equilibrado, o mesmo número para cada um.</i> (Gabriele/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 15	<i>Portanto, precisamos ter uma visão de mulher como um todo, sem discriminação. Ver isto em um livro didático escolar é assustador [...].</i> (Vânia/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 16	<i>[...] Após analisar o livro, nota-se uma certa contradição, embora aborde questões sobre racismo, também demonstra indiferença com as pessoas da raça negra se comparado com as outras.</i> (Bruna/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).

Jéssica e Bruna falam que há uma certa contradição no LD, visto que, ao mesmo tempo em que apresenta assuntos sobre o racismo, ele também gera discriminação. De acordo com os extratos anteriores, tal preconceito e discriminação reproduzidos pelo livro é “inadmissível” e “assustador”, podendo gerar no/a aluno/a negro/a um sentimento de exclusão, visto que no LD *Way to Go 1*, assim como no LD analisado por Barros, “[...] há o predomínio hegemônico da cultura europeia, diante da qual os outros são construídos como fora do padrão” (BARROS, 2013, p. 108).

Por outro lado, apenas duas alunas não tiveram a percepção de que o LD reflete preconceitos.

Extrato 17	<i>Porém, em minha opinião, não existe preconceito em relação às imagens por mais que sejam pouquíssimas.</i> (Nicole/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 18	<i>Acredito que se não houvesse imagens de mulheres negras, aí sim teríamos algum tipo de preconceito [...].</i> (Talita/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).

Não obstante, as duas alunas que produziram esses discursos anteriores são brancas, ou seja, provavelmente, pelo fato delas não serem negras, “[...] isso fez com que não ocorressem situações que tornassem possível perceber a existência do racismo ou do preconceito [...]” (FERREIRA, 2016, p. 114-115). Ou talvez nem mesmo quisessem perceber. No entanto, para que essa percepção ocorra e até mesmo para se evitar a prática do racismo, é necessário que essas questões sejam trabalhadas desde a infância, no âmbito familiar. De acordo com Cavalleiro, “isso tem de acontecer desde o momento em que a criança começa a entender o que é certo e o que é errado. Porque com quatro ou cinco anos elas já sabem o que é certo e o que é errado” (CAVALLEIRO, 2014, p. 89).

Todavia, muitos pais se isentam dessa responsabilidade, transferindo-a para a escola. Cavalleiro afirma que isso resulta “[...] da compreensão que os pais têm do papel dessa instituição como educadora formal de cidadãos, além da dificuldade e do incômodo em se falar sobre esse assunto” (CAVALLEIRO, 2014, p. 89). Compreendemos que a escola tem a sua parcela de responsabilidade, mas não cabe exclusivamente a ela exercer essa função.

Quanto às demais alunas (Eva e Mara), elas não relataram concordar e nem discordar que o LD seja preconceituoso, todavia, suas análises, que serão trazidas mais adiante, parecem demonstrar que elas tiveram a mesma percepção que a maioria das alunas. Isso evidencia uma visão crítica acerca do LD, conforme apontado anteriormente.

Outro fato importante que foi observado pelas alunas Bruna, Jéssica e Nádia, é que, enquanto as mulheres brancas são representadas de maneira feliz, na maior parte das vezes que as mulheres negras aparecem (apesar de não serem muitas) elas estão tristes, como pontuado nos excertos a seguir:

Extrato 19	<i>Ao fazer a análise do livro didático de Inglês do primeiro ano do Ensino Médio, em relação à representação de mulheres brancas e mulheres negras, percebi que há certo preconceito visto que, enquanto as mulheres brancas estão felizes e tudo em sua volta é agradável, as negras demonstram tristeza [...].</i> (Bruna/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 20	<i>A maioria das gravuras com pessoas do sexo feminino negras, elas aparecem, na maioria das vezes tristes [...].</i> (Jéssica/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 21	<i>Enquanto que nas poucas vezes que foram mostradas as mulheres negras, elas estavam tristes.</i> (Nádia/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 22	<i>Muitas das mulheres retratadas, inclusive em obras de arte a maioria está em imagens tristes ou confusas.</i> (Ester/negra/professora/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).

Quanto à professora, ela fala das mulheres de um modo geral, sem estabelecer diferenças entre as mulheres negras e as mulheres brancas. No entanto, não podemos esquecer que “[...] as lutas das mulheres negras são outras e essas nem sequer figuram as rodas de discussão tanto no âmbito dos direitos, quanto na sua parcela de contribuição para a formação da sociedade brasileira” (OLIVEIRA, 2015, p. 98). Diante disso, o ideal é discutir as questões da mulher negra por intermédio do olhar da interseccionalidade, conforme apontam as discussões trazidas no referencial teórico. Para isso, conforme discutido no capítulo do referencial teórico, é preciso desenvolver o letramento crítico em sala de aula, “[...] de modo a empoderar seus[suas] alunos[as], para que não fiquem silenciados diante de atitudes que os[as] inferiorizem ao longo de sua vida” (FERREIRA, 2011, p. 85).

Ainda a respeito das imagens de mulheres negras de forma triste, Eva afirma que uma dessas representações, em especial, a chocou:

Extrato 23	<i>Em relação aos sentimentos dessas mulheres, uma imagem em forma de desenho me chamou a atenção, pelo fato da extravagância dos desejos, na página 66, a imagem representa os desejos daquela mulher em lágrimas. Normalmente choramos em situações difíceis nas nossas vidas, mas a imagem nos traz um choque de realidade. Notemos que nas lágrimas há representações de coisas simples na vida humana, coisas comuns, mas o fato da representação ser feita por uma mulher negra chorando os desejos ou até mesmo sonhos, nos traz a desilusão, a incapacidade, a falta de recurso. E, por que com uma mulher negra? Na página ao lado, apesar dos cabelos cacheados, que é uma característica da mulher negra, a imagem é representada por uma mulher de pele clara, também expressando o sentimento de tristeza, mas notemos que é muito delicada, é leve, tentando preservar sua imagem, se proteger. (Eva/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
------------	--

Eva percebe um exagero na imagem de mulher negra exibida na página 66. De acordo com a aluna, é normal as pessoas chorarem quando acontecem situações difíceis em suas vidas, mas não por motivos simples ou, melhor dizendo, banais. No entanto, visto que os desejos e sonhos daquela mulher representados por suas lágrimas são extremamente irrelevantes, tal imagem pode provocar, nas mulheres negras, um sentimento de incapacidade e de inexistência de recursos que mudem tal situação.

Eva ainda compara a imagem da mulher negra à imagem de uma mulher branca. A aluna afirma que a mulher branca já aparece de forma mais delicada, preservando a sua imagem, ou seja, não transparecendo o motivo pelo qual chora. Isso leva a compreensão de que “[...] ainda que tenha havido inúmeras transformações na sociedade contemporânea, [...] as mulheres negras continuam vivendo a situação de dupla e até mesmo tripla discriminação, mulher, negra e na maioria das vezes pobre” (OLIVEIRA, 2015, p. 50), conforme discutido no capítulo do referencial teórico.

Diante de tal circunstância, caso não seja trabalhado o letramento crítico em sala de aula, as alunas negras podem adquirir “[...] um sentimento de recusa ao seu grupo étnico e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que se é [...]” (CAVALLEIRO, 2014, p. 65). Para que isso não aconteça, o ideal, na verdade, é que esse trabalho seja realizado em conjunto com a família, pois, de acordo com Cavalleiro, “não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar” (CAVALLEIRO, 2014, p. 12).

A propósito, os extratos a seguir parecem demonstrar mais especificamente a percepção que Eva e mais quatro alunas tiveram acerca da mulher negra e as questões financeiras.

Extrato 24	<i>O fato de o consumidor ser a pessoa de pele clara e a vendedora, a trabalhadora ser a mulher de pele escura, a mulher negra, nos leva a uma realidade [...] que muitas vezes, é representada de forma que os direitos e deveres da população, da sociedade são divididos por raça, por classe social, por convívio, pelo poder. O que deveria ser mudado. (Eva/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 25	<i>[...] As negras demonstram tristeza, pertencendo a classes de baixa renda e em ambientes sem muito conforto. (Bruna/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 26	<i>A maioria das gravuras com pessoas do sexo feminino negras, elas aparecem [...] com um padrão de vida baixo e o ambiente não tão agradável. (Jéssica/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
Extrato 27	<i>São representadas como vendedoras, pessoas mais pobres. (Mara/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).</i>
Extrato 28	<i>São representadas de uma forma um pouco diferenciada das outras mulheres. Além de aparecerem poucas vezes, são mostradas com um certo ar de inferioridade. (Gabriele/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).</i>

De acordo com Eva e Mara, além de serem representas como pessoas desprovidas de capital econômico, as mulheres negras também são representadas exercendo cargos inferiores aos dos/as brancos/as. Conforme Eva, o fato de o/a consumidor/a ser representado/a pela pessoa branca e, a vendedora, a trabalhadora ser representada pela mulher negra, retrata a realidade de que os direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs, muitas vezes são divididos por raça, por classe social, por influência (capital social) e por poder (capital simbólico). Em outras palavras, há uma “[...] conexão entre classe e identidade e, para, além disso, uma longa lista de inscrições de identidade, como raça, etnia, gênero, [...] e assim por diante” (BLOCK, 2014, p. 66-67), conforme discutido no capítulo do referencial teórico.

Todavia, Eva não está errada em sua afirmação, pois, de acordo com Oliveira, “a mulher negra sofre sua parcela maior de discriminação em nossa sociedade classista e desigual, uma vez que não possui a garantia dos direitos, de todos os trabalhadores comuns” (OLIVEIRA, 2015, p. 52). Esse dado possivelmente

confirma a afirmação de Eva de que os direitos e deveres realmente não são iguais para todos/as.

Quanto às atividades de lazer e intelectualizadas que as mulheres negras aparecem desempenhando, verificamos que são mínimas. Podemos observar isso por meio de algumas respostas à pergunta: Que atividades (profissão, esporte, lazer) as meninas, jovens e mulheres negras geralmente aparecem realizando?

Extrato 29	<i>Estão somente sorrindo na imagem ou com comidas.</i> (Ester/negra/professora/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 30	<i>Estão em lugares comuns, mas mais isoladas, sozinhas ou com uma única pessoa acompanhando-as.</i> (Bruna/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 31	<i>Caminhando, as meninas jovens aparecem fazendo curso de informática, se alimentando etc.</i> (Nádia/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 32	<i>Na verdade, as mulheres negras na maioria das imagens aparecem em pequenos quadros, então é difícil deduzir o que elas estão fazendo.</i> (Jéssica/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 33	<i>São poucas imagens, mas nas que possui no livro, uma jovem fala sobre o sobrepeso (p. 135), outra mulher não possui fala, ela apenas arruma a roupa na turista (p. 113), uma outra sorri em um assunto sobre estereótipos (p. 62) [...].</i> (Nicole/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 34	<i>São representadas em poucas imagens onde a maioria estampa anúncios.</i> (Talita/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 35	<i>Muito poucas. Como por exemplo, comendo, correndo e parada.</i> (Gabriele/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).

De acordo com as respostas da professora e das alunas, as mulheres negras aparecem geralmente sozinhas ou acompanhadas de uma única pessoa, paradas, sorrindo, se alimentando e estampando anúncios. Todavia, essas atividades não se classificam como de lazer ou intelectualizadas. As únicas atividades destacadas pelas alunas que “podem” ser classificadas de tal maneira são aquelas em que a mulher aparece caminhando (p. 50) e correndo (p. 84). No entanto, na página 50, a mulher não aparece como alguém que esteja praticando caminhada ou passeando, e na página 84, a mulher com a filha parecem estar

correndo porque estão atrasadas. Sendo assim, a mulher negra não aparece desempenhando nenhuma atividade de lazer ou até mesmo de esportes.

Quanto às atividades intelectualizadas, a única imagem que temos de mulher negra é na página 15, em uma sala de informática (de costas), conforme observado por Nádia no extrato 31. Em outras palavras, assim como na pesquisa realizada por Oliveira, “as mulheres negras que fazem parte desta realidade estão invisibilizadas pelo livro didático ainda que apareçam em algumas imagens ou pinturas, porque na maioria delas, tem caráter apenas ilustrativo [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 82).

Isso parece mais evidente quando se compara tais análises realizadas pela professora e as alunas às análises das imagens de mulheres brancas. Podemos observar isso por meio de extratos das respostas das seguintes perguntas: Como as meninas, jovens e mulheres brancas são representadas no livro didático de língua inglesa? e Que atividades (profissão, esporte, lazer) as meninas, jovens e mulheres brancas geralmente aparecem realizando?

Extrato 36	<i>Em passeios entre amigos, viagens, visita a museu.</i> (Ester/negra/professora/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 37	<i>Desenhando, no cinema, dançando, cantando, no museu apreciando obras como “Mona lisa”, no museu, viajando, comprando, reciclando, estudando e ouvindo música.</i> (Bruna/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 38	<i>As mulheres brancas são todas retratadas com suas famílias, em ambientes bonitos [...]. Elas estão alegres, estudando em grupo, lendo, se divertindo, pensativas, interagindo socialmente [...].</i> (Nádia/negra/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
Extrato 39	<i>Em lazeres, atividades de rotina, em vários entretenimentos, sempre sorrindo.</i> (Eva/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 40	<i>Elas aparecem lendo livros, viajando com amigos, jogando videogames.</i> (Jéssica/negra/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).
Extrato 41	<i>Assistindo, lendo, escrevendo, entre outros.</i> (Gabriele/branca/aluna/questionário-análise LD/19-05-2016).

De acordo com Nádia e Eva, as mulheres brancas aparecem no livro didático sorrindo e alegres, diferente das mulheres negras que geralmente aparecem tristes e desanimadas (conforme extratos 19, 20, 21 e 22). Nádia também observa

que as mulheres brancas são representadas em família ou com grupos de amigos, (conforme extratos 36, 38 e 40). Em contrapartida, a mulher negra geralmente é representada sozinha ou acompanhada apenas de uma pessoa, conforme Bruna relata no extrato 30. De acordo com Dambrós, essa é uma forma de demonstrar que os autores do livro consideram as pessoas negras “[...] inferiores e, portanto, tal grupo não merece estar representado nas páginas dos livros didáticos porque não são capazes de constituir família” (DAMBRÓS, 2016, p. 83-84), ou amigadas.

Quanto às atividades de lazer que as mulheres brancas aparecem desempenhando, são inúmeras, como, por exemplo, se divertir (extrato 38), jogar videogame (extrato 40), assistir TV (extrato 41), escutar música, ir ao cinema, dançar, cantar, realizar compras (extrato 37), passear (extrato 36) e viajar com os amigos (extratos 36, 37 e 40). Já as atividades intelectualizadas são: ler (extratos 38, 40 e 41), escrever (extrato 41), desenhar (extrato 37), estudar (extratos 37 e 38), pensar (extrato 38) e ir ao museu apreciar obras de arte (extratos 36 e 37).

Compreendemos, com isso, conforme destaca Lima, que “[...] as questões sociais que as mulheres negras são submetidas são diferentes das de mulheres não negras [...]” (LIMA, 2013, p. 11), pois, enquanto as mulheres negras mal são representadas pelo LD, principalmente no que diz respeito à prática de atividades, as mulheres brancas geralmente são representadas desempenhando atividades de lazer e intelectualizadas, que se diz elitizadas.

Isso ocorre porque a mulher negra, por ser mulher, não tem “[...] os mesmos direitos que os homens, tampouco possui os mesmos direitos que as mulheres brancas, e, por ser negra, conforme o discurso das classes dominantes, pertence a uma classe que não merece nenhum destaque na sociedade” (OLIVEIRA, 2015, p. 52). Desse modo, o que ocorre aqui é um preconceito interseccional.

A opinião de Gabriele acerca dessas diferenças entre mulheres negras e as mulheres brancas presentes no LD *Way to Go 1* é de que tais diferenças revelam que ainda existem raças superiores.

Extrato 42	<i>Essa diferença mostra que as raças ainda são superiores.</i> (Gabriele/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).
------------	--

A aluna (branca) reconhece que a sociedade vê a raça branca como superior à negra. Isso se confirma ao contrastar o extrato anterior com o extrato de

número 28 em que Gabriele afirma que as mulheres negras “*são representadas de uma forma um pouco diferenciada das outras mulheres. Além de aparecerem poucas vezes, são mostradas com um certo ar de inferioridade*”. Essa percepção da aluna revela a capacidade de reconhecer a ideologia reproduzida pelo LD e também a consciência dos privilégios adquiridos devido à cor de sua pele.

Tal fator leva-nos a discussão acerca de branquitude e branquidade, visto que a aluna fala do lugar de uma pessoa branca. De acordo com Ferreira (2016),

[...] as discussões a respeito da branquitude propõem construção de identidade de raça positiva, que, por meio de ações como o reconhecimento de que existe o privilégio da brancura na sociedade, enfrenta o conceito de branquidade, que aparece de forma negativa, na parcela de pessoas brancas que acreditam no privilégio de ser branco sem questionar devido a um processo histórico de naturalização dessa crença. (FERREIRA, 2016, p. 112-113).

Ou seja, enquanto branquitude diz respeito ao reconhecimento dos privilégios adquiridos com a cor de pele branca, na tentativa de combatê-los e desta maneira contribuir na construção de uma identidade negra positiva; branquidade é a negação de tais privilégios.

Dentro dessa perspectiva, conforme apontado anteriormente, percebemos que Gabriela reconhece os privilégios de ser branca e não os nega. Além disso, a aluna concorda que é preciso fazer algo para acabar com o esse tipo de racismo.

Extrato 43	<i>Acredito que deveria ter menos mulheres brancas e mais negras, pois, o racismo no Brasil é enorme e cerca de 71,4% das vítimas de homicídios são os negros. E como um livro usado em colégios deveria mostrar superioridade a esse aspecto. Na escola é que devemos aprender que não é certo e principalmente para não ocorrer isso em sala de aula, onde se encontra grande número de racismo. (Gabriele/branca/aluna/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
------------	--

De acordo com Gabriela, o índice de racismo no nosso país é muito grande, principalmente em sala de aula, portanto, é preciso que o LD e a escola tenham uma atitude diferenciada rejeitando tal prática e ensinando a combatê-la. Caso contrário, tal ideologia pode comprometer “[...] o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros[as], bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos[as] com um sentimento de superioridade” (CAVALLEIRO, 2005, p. 32). Contudo, para que isso não ocorra, é preciso haver uma intervenção pedagógica contundente.

Quanto à visão da professora em relação ao LD, pode-se dizer que foram ampliadas. Ester afirma que ao observar as imagens durante a avaliação do LD *Way to Go 1*, percebeu que há grandes avanços a se fazer.

Extrato 44	<i>As formas de escolha das imagens demonstram que há grandes avanços a se fazer. O fato de avaliar o livro sob este olhar, buscando uma leitura analítica das imagens, me leva até a me lembrar de outras obras, nas quais a ausência das imagens, ou mesmo a presença de imagens pejorativas foram aspectos que passaram despercebidos, provando que até para mim que sou negra (parda) e mulher não houve uma educação ao meu olhar para analisar o papel de cidadania que estes livros deveriam fazer, mas não o fazem. (Ester/negra/professora/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
------------	--

Além de perceber as mudanças que precisam ser realizadas no LD, Ester lembrou-se de outros livros que não traziam imagens de mulheres negras em suas páginas ou, quando as traziam, eram de forma pejorativa. Todavia, a professora não deixa claro como e quando ela teve contato com esses outros livros e nem se foram utilizados por ela como aluna ou como professora.

Algo que nos chamou bastante atenção no extrato da narrativa de Ester é que mesmo ela sendo mulher e negra, tais aspectos passaram despercebidos por ela devido ao fato de não ter uma formação (profissional ou/e familiar) voltada para essas questões. Talvez isso também tenha ocorrido devido ao mito da democracia racial¹² que é tão propagado em nossa sociedade.

Além disso, isso não é algo que ocorreu exclusivamente com a professora. De acordo com Santomé, “se existe alguma coisa, que os alunos e alunas [e professores/as] das instituições escolares desconhecem é a história da mulher [negra], a realidade dos porquês de suas opressões e silenciamentos” (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

No entanto, a professora afirma que, a partir desta pesquisa realizada com ela e com as suas alunas, ela passará a analisar os LD para escolhê-los e também durante o seu uso. Sendo assim, ela buscará por livros com uma representação

¹² “O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial” (GOMES, 2005, p. 57).

igualitária e, quando isso não for possível, proporcionará discussões analíticas acerca do assunto, conforme atesta o extrato a seguir:

Extrato 45	<i>Creio que a partir deste trabalho a minha relação com os livros didáticos, desde sua escolha até seu uso constante será de permanente análise, buscando sempre uma representação igualitária ou uma discussão analítica quando ela não acontecer. (Ester/negra/professora/narrativa sobre identidades de gênero/17-05-2016).</i>
------------	---

Isso dialoga com o que Louro afirma sobre a prática de ensino do/a professor/a. A autora diz que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos dão ao que aprendem” (LOURO, 2003, p. 68). De fato, promover discussões em sala de aula tem uma grande relevância, pois permite construir identidades positivas, oportunizando “[...] ao[a] aluno[a], refletir, discutir sobre a exclusão e invisibilidade das mulheres, em especial a mulher negra na sociedade em que vivemos” (OLIVEIRA, 2015, p. 97) e também no LD.

3.2.2 A Mulher Negra Na Escola

Para esta análise acerca da mulher negra na escola foram realizadas entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8) com a professora e as alunas. Em resposta a uma dessas entrevistas, a professora Ester fala da importância de se trabalhar as questões de raça em sala de aula de língua inglesa.

Extrato 46	<i>Eu acho importante e eu acho legal fazer porque geralmente quando você trata com LI aí você tem que trabalhar filme, você tem que trabalhar música e aí você consegue mostrar para eles uma diferença que a gente acha que é só na cultura deles que tem, que na nossa também tem. Tipo a ideia de fazer elas prestarem atenção nas protagonistas dos filmes que elas gostam, delas lerem o livro e verem que virou filme e que na cabeça delas ela era assim e no filme ela ficou mais branca. Essas coisas, assim, eu acho legal despertar neles, um olhar mais crítico e que elas busquem um tipo de igualdade, que elas procurem essa igualdade, mesmo que não tenha, mas que elas procurem porque daí elas vão querer que tenha. E que elas procurem a igualdade em tudo. [...] Tipo se você está gravando em tal lugar porque que não tem, como é que não tem negros neste lugar? [...] Então eu acho legal mostrar isso para elas e fazer elas procurarem representação. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
------------	--

Ester reconhece a importância de despertar nas alunas um olhar mais crítico de modo que elas venham a buscar representatividade em todos os meios não somente no meio escolar. No entanto, quando não houver essa representatividade, ela reconhece o seu papel de levá-las a entender e a questionar por que não há. Ou seja, fazer um trabalho de letramento crítico, conforme discutido no capítulo do referencial teórico, levando as alunas a reconhecerem as ideologias por de trás de filmes, músicas, livros, entre outros, buscando uma igualdade. De acordo com Gomes, um trabalho como esse “[...] progredirá à medida em que os negros aceitem o desafio de romper com a ideologia racista, passem em revista a sua própria história e redescubram os valores de sua cultura, para que possam intervir positivamente junto ao outro” (GOMES, 1996, p. 80). Não é um trabalho fácil, mas é necessário.

Ester afirma que há uma resistência por parte das alunas brancas em aceitar esse tipo de trabalho.

Extrato 47	Pesquisadora: E com as alunas brancas, como você vê esse trabalho? Profa. Ester: <i>É mais difícil porque elas acham que é aquela visão de: ah ficam se fazendo de coitadinho [...]. Ah, mas eu também sou pobre; ah, mas eu também só estudei em escola pública; ah, mas eu também... Aí você tem que argumentar, dizer assim: tá, mas então me dá um argumento. [...] Que informação que você buscou que prova que você tem a mesma condição? Então é fácil, é claro que você tem os mesmos direitos, é claro que você pode ter sido tão pobre quanto, é claro que você pode, mas e como que as pessoas te veem? [...] Parece que é normal quando a negra reprova, quando a negra trabalha de zeladora, quando a negra é pobre, parece que é normal. Se for uma rica, daí tipo ah coitada de mim porque eu também fui pobre, mas se for a negra ah, mas é normal. Não é normal! [...] Trazer questões que façam a pessoa refletir principalmente na questão da igualdade mesmo. [...] Então não é colocar a raça negra como inferior ou como a judiada da história, apesar de ser, mas fazer com que elas vejam que se estamos falando em valor humano, então todos têm o mesmo. Então, por que a gente está vendo diferente? Por que que nós estamos fazendo ser diferente? Porque quem faz é a gente, não adianta. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
------------	--

Embora exista essa resistência, a professora se mostra apta a lidar com isso, trazendo argumentos que levam as alunas a refletir e a rever os seus valores, de modo a promover a igualdade. No entanto, sabemos, conforme destaca Gomes, “[...] a dificuldade que representa essa nova forma de agir e o quanto é necessário à professora se permitir viver o difícil processo de reconstrução da identidade racial

[...]” (GOMES, 1996, p. 80). Contudo, a professora parece não se intimidar com tais dificuldades. Pelo contrário, ela parece querer transgredir essa barreira.

Visto a preocupação e o conhecimento que a professora tem acerca das identidades de raça e de gênero, perguntamos se ela teve na sua graduação discussões a respeito dessas temáticas.

Extrato 48	<i>Muito pouco, muito pouco, eu acho. Na formação da graduação, não. Até teve, mas eu acho que deve ter tido assim alguma coisa voltada para a diversidade. Mas, daí assim, eu entendo quando fala em diversidade eu entendo como um todo né. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de gênero/31-05-2016).</i>
Extrato 49	<i>[...] E agora na minha segunda graduação tem muito essa discussão. Tenho professores que são bem engajados nesse assunto e daí eles acabam dando bastante conteúdo pra gente, em jornalismo, mas não são todos. Tem uma professora que é de um grupo de identidade de gênero e ela sempre traz, e tem uma outra de ética e legislação que também volta e meia ela volta nesse ponto [...]. Mas são mais essas duas mesmo. Aí geralmente quando tem algum evento ou alguma coisa elas acabam puxando para esse lado e daí a gente consegue tirar alguma informação dali também. E de raça também as duas têm bastante, mas nós temos outros professores que daí já têm uma abrangência maior assim no assunto de raça né. De gênero até ainda é meio limitado, mas na questão da raça já tem bastante. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de gênero/31-05-2016).</i>

De acordo com a professora, na sua primeira graduação (de Letras) só tinham discussões mais amplas, acerca de diversidades. Além disso, era muito pouco abordada essa questão. Já na sua segunda graduação (de jornalismo) tem conteúdos, discussões e palestras tanto sobre as identidades de gênero quanto sobre as identidades de raça.

Tais discussões são importantes, pois, por mais que a formação docente “[...] seja somente uma parte do sistema, ela tem uma função crucial na reprodução ou reconstrução das atitudes e compreensão do estudante-professor, que futuramente será refletida em suas escolhas e práticas em sala de aula” (SIRAJ-BLATCFORD, 1993, p. 7).

No que diz respeito à escola pesquisada, a aluna Gabriela afirma que os/as professores/as sempre ensinaram os/as alunos/as a não discriminar as pessoas.

Extrato 50	<i>[...] Tem professores, pelo menos os professores que eu tive, sempre ensinaram o certo, que não deve fazer isso, que as pessoas são iguais e que não tem de tratar ela de forma diferente ou excluir ou alguma coisa assim. E também nas palestras, essas histórias que contam assim, você percebe o que é certo. (Gabriela/branca/aluna/entrevista sobre identidades de gênero/24-05-2016).</i>
------------	---

Diante da afirmação de Gabriela, percebemos um avanço em relação ao ensino voltado para as questões étnico/raciais e de gênero. Embora não tenhamos conhecimento da frequência com que esses assuntos são abordados e nem de como eles são tratados, se é de uma forma específica ou mais abrangente, percebemos por meio das falas das alunas que tais abordagens têm possibilitado reflexões. Gabriela também relata que na escola são realizadas palestras relacionadas a esses assuntos que levam os/as alunos/as a entender “o que é certo” ou não.

No entanto, mesmo havendo um certo avanço, ainda há muito trabalho a se fazer, pois esse é um trabalho contínuo que precisa ser realizado dia a dia para que atitudes como as relatadas nos extratos a seguir deixem de ocorrer.

Extrato 51	<i>Na escola eu já vi pessoas próximas assim na escola, eu já vi que elas sofriam bastante preconceito de colegas mesmo, dentro da sala de aula. Como se fosse uma coisa, como se as pessoas tivessem zombando por causa da cor da pele dela e ela é bem escura assim, ela é negra. Então, eu já vi na escola. (Jéssica/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 52	<i>Um dia eu estava com uma menina andando aí pela escola, e daí passou alguns piás e começaram a provocar ela por causa disso. Daí ela é meio estouradinha, e ela foi e quase bateu neles. Mas daí foi isso. [...] Ficar falando do tom da pele dela por causa que ela é bem altona e é morena, daí ficaram falando assim que... Agora eu não lembro bem porque já faz dois anos [...]. Pesquisadora: Ficavam chamando de apelido maldoso e rindo? Mara: <i>É mais ou menos isso [...].</i> (Mara/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>
Extrato 53	<i>Quando eu estudava no fundamental eu já vi isso de menino falar porque ela é pretinha e tipo debochando com outras meninas [...]. Inclusive tinha um menino que chamava ela de macaca na sala. Eu achava isso completamente irracional. Pesquisadora: E a escola não tomou nenhuma providência? Vânia: <i>É que na verdade ninguém falou nada e a pessoa também que foi ofendida partia para o lado ofensivo também. Então era bem complicado. Pesquisadora: Você diz que ela revidava? Vânia: <i>É.</i> (Vânia/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i></i>

Extrato 54	Foi nessa vez que eu te falei [...]. Ela era amiga minha, [...] mas os piás chutavam ela. [...] Teve um, na verdade, agora que eu me lembrei, teve um colega meu que chamava ela de negrinha do Sutil porque ela era daquela colônia lá, e aí ele falava assim: ah negrinha do Sutil, rindo sabe. E daí quando ela fazia alguma brincadeira que eles não gostavam, eles chutavam ela assim. Dava muito dó assim porque a pessoa sofre [...]. Pesquisadora: Isso aqui na escola? Nádia: Não aqui, na escola que eu estudava [...]. Eu acredito que era por causa da cor porque chutaram e eles nunca chutavam assim, você não via eles chutando uma pessoa branca, só era ela. (Nádia/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
------------	--

Os extratos anteriores nos mostram situações de racismo que ocorreram no ambiente escolar. Além das agressões verbais como apelidos e deboches, teve também um caso de agressão física, no entanto, esse especificamente não ocorreu na escola pesquisada, mas em outro local no qual a aluna estudou. O que nos chamou a atenção em todos esses relatos é que nenhuma das alunas que disseram ter presenciando tais fatos fez algo a respeito para ajudar. Ou seja, as pessoas continuam a se omitir na luta contra o racismo.

Desse modo, embora esses casos não tenham ocorrido na presença de professores/as, eles/as precisam estar atentos/as para estas questões, uma vez que, o seu silêncio “[...] facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (CAVALLEIRO, 2014, p. 10). Ou seja, não podemos nos omitir.

Outra questão observada nos extratos anteriores é que Vânia parece utilizar a reação da aluna negra de “*partir para o lado ofensivo*” para justificar o fato de não ter sido denunciado à direção a agressão verbal que a aluna sofreu. Da mesma forma, Mara denomina como “*estouradinha*” a colega negra que sofre provocação. Sendo assim, semelhante à Cavalleiro, podemos perceber “[...] nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele[a] parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado[a]” (CAVALLEIRO, 2014, p. 53). Desse modo, ao tentar se defender, as alunas negras automaticamente passam a ser consideradas agressoras em vez de agredidas.

3.2.3 A Mulher Negra Em Casa

Trazemos nesta seção ensinamentos e lembranças de algumas situações que ocorreram em casa ou com amigos e familiares das participantes. Tais dados foram coletados por meio de entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8) que nos permitiram perceber possíveis casos de preconceitos raciais e também visões que algumas famílias têm e repassam acerca da mulher negra. No extrato a seguir, a professora Ester relata ter sofrido racismo pela sua própria mãe.

Extrato 55	<i>A minha mãe é muito racista. A minha mãe não gostava que eu comprasse sapato de salto, ela não gostava. Eu chegava e ela dizia: O que que os outros vão dizer quando você sair, pegar o ônibus com esse sapato? E na época eu achava aquilo ridículo, mas eu não entendia e aí hoje observando muito o comportamento dela eu vejo que é porque ela é racista. Não era porque era eu saindo, era porque eu sou pobre e sou negra, eu ia sair com um sapato daquele e não combina comigo, aquele sapato não é para uma pessoa como eu, e aí era por ser preta e por ser pobre assalariada né. Não interessa como você comprou, vão falar porque não combina com você. E aí hoje ela já mudou bastante a forma de pensar, mas ela ainda tem isso.</i> (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
------------	---

De acordo com a professora, a sua mãe não gostava que ela usasse roupas e sapatos mais sofisticados porque acreditava que esse tipo de vestuário não seria adequado para uma pessoa negra e pobre. Ela (a mãe) achava que se Ester se vestisse de tal maneira as pessoas iriam comentar a respeito. Como se as pessoas negras não tivessem o direito de se vestir bem, comprar roupas e calçados caros e elevar-se financeiramente.

Discursos como esses reproduzidos pela mãe de Ester “[...] desvalorizam as possibilidades de ascensão de determinados sujeitos (aqui de classes menos favorecidas e negras), mantendo-as onde estão [...]” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 91). Esse fator reforça a supremacia branca.

Ester afirma que na época em que sua mãe reproduzia tais discursos ela não entendia o porquê e foi entender que se tratava de racismo somente mais tarde. No entanto, não se tratava de racismo, mas sim de preconceito racial. De acordo com Gomes, “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p. 52). Não parece ser o caso da mãe de Ester. Já o preconceito diz

respeito a “[...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (GOMES, 2005, p. 54). Visto que a mãe de Ester parecia ter uma opinião negativa e prévia acerca das pessoas negras, sem muito conhecimento dos fatos, pode-se dizer que ela assumia uma postura preconceituosa e não racista. No extrato a seguir, a professora relata como foi dar-se conta disso.

Extrato 56	<i>A minha mãe é negra. Pesquisadora: E ela se reconhece como negra? Eu acho que não. Eu nunca conversei sobre porque ela tem 69 anos, então não adianta muito, mas eu percebi principalmente quando ela esteve no hospital. Ela sofreu um AVC, a gente ficou cuidando dela [...]. Aí às 7 horas ia chegar o médico e a gente tava de olho na porta e passou um cara de branco e era negro, daí ele passou e eu falei será que é o médico? E fui até a porta e voltei e ela falou: não é o médico. Daí eu falei: Como é que a senhora sabe? Ela falou: ele é preto. Daí eu falei: E o que que tem? Daí ela ficou toda desconcertada [...]. E aí foi nessa fase que tudo fez sentido do porque eu não podia usar salto, ir no salão, cortar o meu cabelo daquele jeito, porque eu não podia entrar naquele lugar. Todas as críticas que ela me fez a vida inteira não era a mim como pessoa, era porque nós somos pretos e a gente não combina com essas coisas. E aí foi, assim, bem triste para mim constatar isso, foi um empurrão, tipo agora você precisa falar sobre isso, tem que estudar mais sobre isso. E foi bem complicado por perceber que muita coisa que ela (a mãe) passou na vida dela talvez ela tenha aceitado por ela ser negra. [...] Se parar para pensar: Quanta coisa ela não aguentou porque ela era mulher e ela era preta? Tipo, eu não mereço aquela outra coisa, eu mereço essa. Então, essa questão deles realmente acreditarem que tem valor menor, que não merecem, que não combinam com aquilo. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
------------	---

Embora a mãe de Ester seja negra e pareça não se reconhecer como, Ester nunca conversou sobre o assunto com ela, uma vez que ela tem uma idade avançada e, portanto, já tem uma ideologia formada. Ester afirma ter percebido que sua mãe era preconceituosa no dia em que ela (a mãe) julgou que um funcionário do hospital todo vestido de branco não poderia ser médico simplesmente porque ele era negro. Tudo começou a fazer sentido a partir daquele dia. Ester percebeu que todas as críticas que a sua mãe fez era porque ela entendia que por ser mulher e negra tinha um valor menor e, portanto, não merecia algo melhor. Provavelmente foi isso o que lhe ensinaram, portanto, ela acreditava ser o certo.

Isso geralmente acontece porque “o reconhecimento desse racismo que não é falado, mas é sentido, assim como sua discussão somente passou a ocorrer de fato há poucas décadas. Antes ainda se legitimava o mito da democracia racial no Brasil” (MIRANDA, 2015, p. 110).

A mãe de Ester, então, parecia aceitar e querer que a filha também aceitasse a condição que a sociedade tenta lhes impor. No entanto, embora a professora tenha levado um choque muito grande ao se dar conta disso, ela continuou rejeitando tais concessões. Além disso, ela sentiu-se impulsionada a estudar mais acerca do assunto de identidades sociais de raça para passá-lo adiante, evitando que outras pessoas vivenciem os mesmos fatos que ela ou outros piores ainda, pois muitos crescem acreditando que isso é normal e que não há mal nenhum nisso, conforme podemos observar no extrato a seguir.

Extrato 57	<i>Hoje eu vejo que o que eu imaginava é meio utópico assim. Isso não existe ainda. Mas e daí acabo me pegando e pesquisando mais [...]. Pesquisadora: E o que você imaginava que era utópico? Profa. Ester: Eu imaginava que não tinha, que existia preconceito, mas aqui não. Tipo, que os meus amigos gostam de mim, eles não falam por maldade. Tipo, ah não tem, eles falaram isso porque é engraçado. Não era engraçado, não devia ser, pelo menos. Complexos de inferioridade que eu tinha e que hoje eu entendo que não era eu que escolhi, não foi eu que escolhi. Realmente existia, apesar de ter passado uma fase de chegar a acreditar que não, que aquilo era da minha cabeça, que eu preciso focar em outra coisa, aquilo era da minha cabeça. E hoje eu vejo que não era da minha cabeça, que realmente existia, só que eu não via por esse lado. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
------------	---

A professora afirma que antigamente acreditava não existir preconceito no Brasil. Além disso, achava que as piadas feitas pelos/as seus/suas “amigos/as” a respeito de sua cor não eram por maldade. Ester confessa que tinha complexos de inferioridades que, ao invés de atribuí-lo ao preconceito sofrido, atribuía a si mesma. Consideramos isso como consequência do mito da Democracia Racial que dificulta que a pessoa negra reconheça “[...] as razões do sofrimento ou, pior que isso, conduz a internalização dessas razões, ou seja, o próprio sofrimento é a causa de seu sofrimento: seu mau humor, seu complexo (baixa estima), seu racismo às avessas”. (SALES JÚNIOR, 2009, p. 151). Esse é um dos principais motivos pelo qual as pessoas não conseguem reconhecer o racismo.

No entanto, mais tarde, conforme relatado no extrato anterior, a professora rompeu com essa visão, compreendendo que todas essas situações pelas quais passou tratavam-se de preconceito racial e isso lhe impulsionou a estudar e compreender melhor acerca do assunto.

Quanto ao extrato a seguir, ele apresenta um fato que ocorreu com uma aluna, mas que foi identificado o preconceito racial imediatamente.

Extrato 58	Pesquisadora: E você se autodenominou parda, você também já sofreu já sofreu racismo alguma vez? Jéssica: Já. <i>Eu estava discutindo com uma pessoa, daí ela falou... Eu preciso falar o que ela falou?</i> Pesquisadora: Se você se sentir à vontade para falar sobre isso. Jéssica: Não, eu não me sinto à vontade. Pesquisadora: Mas, foi apelido ou palavra de xingamento? Jéssica: <i>Eu não sei porque a gente estava tipo discutindo, daí eu não sei se ela falou porque quis ou se foi da boca pra fora. [...] Eu chorei porque por ela ser uma pessoa muito próxima a mim, então, aquilo me deu bastante impacto porque eu nunca esperaria que ela falasse aquilo. Aí eu fiquei bastante tempo sem falar com ela, mas depois a gente teve que se acertar.</i> Pesquisadora: Mas a pessoa chegou a entender que deveria tratar você com respeito? Depois foi conversado a respeito disso? Jéssica: Não, porque foi só entre nós duas. <i>Na verdade, foi a minha irmã que falou isso. Até então eu não cheguei a contar para os meus pais mesmo porque, sei lá, tipo, eu não me senti à vontade, sabe. Até então a gente discutiu e eu fiquei sem falar com ela bastante tempo, só que daí a gente esqueceu isso, a gente voltou a conversar naturalmente.</i> Pesquisadora: A tua irmã é mais clara que você? Jéssica: É. (Jéssica/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
------------	--

Jéssica relata ter sofrido racismo de alguém que ela nunca esperaria, ou seja, de sua irmã que é branca. O fato ocorreu em forma de violência verbal e deixou Jéssica muito abalada. O choque foi tão grande que a aluna não conseguiu expressar reação alguma, a não ser chorar, visto que o racismo, “o preconceito e a discriminação aparecem como poderosas armas nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima” (CAVALLEIRO, 2014, p. 53).

A aluna não apenas paralisou, mas também silenciou, não tendo coragem de relatar ocorrido para ninguém, nem ao menos para os seus pais. Talvez o silêncio de Jéssica expresse “ [...] a sua falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema, visto que não foram procurados para defendê-la” (CAVALLEIRO, 2014, p. 59). Por outro lado, o silêncio pode ter ocorrido devido à “[...] dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento” (CAVALLEIRO, 2014, p. 100), pois falar acerca de tal violência, obriga a vítima a revivê-la. No entanto, a atitude da irmã de Jéssica pode se repetir ou até mesmo se agravar, visto que não foi conversado com ela a respeito do assunto e também ela não sofreu nenhuma consequência por conta disso, ou seja, a situação não foi solucionada, apenas foi deixada de lado.

Vejamos uma situação que ocorreu com Eva, quando ela ainda era criança.

Extrato 59	<i>Quando eu tinha 3 anos, a minha tia não gostava de mim porque eu era morena, e [...] eu tenho uma irmã que é loira do olho azul e o cabelo dela é liso, então ela é muito diferente de mim. [...] E a minha mãe é clara e o meu pai é moreno, e eu nasci mais moreninha né, mais escurinha assim. E a minha tia, ela não gostava de mim, ela me tratava mal às vezes, mas eu não lembro também porque eu era muito criança. A mãe que falava que ela não gostava de mim pela cor assim. Ela sempre gostava da minha irmã, falava que ela era mais bonitinha [...]. Mas não me afetou em nada na minha vida.</i> Pesquisadora: A tua irmã não te trata diferente? Eva: Não, graças a Deus a gente tem assim uma relação familiar muito boa. (Eva/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
------------	---

No extrato anterior, podemos perceber o padrão de beleza imposto pela sociedade reproduzido na atitude racista da tia de Eva. “O padrão estético é o padrão branco com traços europeus [...]” (MIRANDA, 2015, p. 79). Como Eva não se encaixava dentro desse padrão eurocentrista, sua tia não gostava dela e a tratava mal quando criança, dizendo que a sua irmã (loira de cabelo liso e olhos azuis) era mais bonita que ela.

Embora a aluna tenha dito que isso não a afetou em nada, percebemos na sua fala uma aparente tentativa de embranquecimento, ao se autodenominar morena e não negra. Tal atitude implica negar “[...] suas características e distanciar-se dos sinais diacríticos aproximando-se da estética branca como estratégia para ser aceita e uma forma de minimizar as discriminações sofridas constantemente [...]” (CARDOSO, 2011, p. 5). No entanto, não podemos culpar Eva por isso, pois “[...] o desejo de branquear não pode ser entendido como um problema inerente à menina negra, mas ao contexto ao qual ela está inserida [...]” (CARDOSO, 2011, p. 7), pois vivemos em um contexto em que as mulheres geralmente são pressionadas a se adequarem a esse padrão (MIRANDA, 2015).

Nádia também relata a experiência que teve com seu priminho quando ele tinha apenas 5 anos de idade.

Extrato 60	<i>Até esses tempos atrás meu priminho, ele chegou da creche e daí eu não sei, eu acho que a professora tentou ensinar sobre as raças né, e aí a minha vó é bem morena, ela é pertencente aos baianos, e daí ele pegou e falou para ela assim: Eu não sou negro, você é negra, de e uma forma assim que a gente ficou bem indignada porque eu acho que a professora não conseguiu passar uma ideia muito legal. Ele até falou mais uma vez assim: eu não sou da tua cor, eu sou branco, você é preta. [...] Ele tá com seis agora, isso foi no ano passado, se não me engano, ele tava na creche, com cinco anos. [...] Foi bem estranho, assim, daí a gente orientou ele, a gente explicou que ele não podia fazer isso. Daí ele falou mais uma vez. Atualmente, assim, ele já não faz mais, mas a gente não procurou falar com a professora nem nada.</i> (Nádia/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
------------	--

No extrato, Nádia relata que seu priminho voltou da creche tratando a sua avó com indiferença, dizendo que ele não era da cor dela, mas que ele era branco. De acordo com a aluna, ele falou isso “[...] *porque ele é pardo e daí ela (a avó) chama ele de neguinho, alguma coisa assim sabe. Só que é um apelido carinhoso e daí ele falou: eu não sou, você que é*”, mas de uma forma ríspida.

A aluna acredita que a professora da creche tenha tentado explicar sobre as identidades de raça e não tenha conseguido ou talvez não tenha ensinado de uma forma adequada. No entanto, não se conversou com a professora a respeito do assunto para ver o que realmente aconteceu e até mesmo para questioná-la acerca do que tem ensinado aos alunos. Em situações como essa, Cavalleiro afirma que é “[...] necessário perguntar: Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” (CAVALLEIRO, 2014, p. 35).

Embora a família pareça ter orientado o menino acerca do seu comportamento, pode acontecer de outras crianças voltarem para casa da mesma forma que ele e os pais não as orientarem, resultando, talvez, que essa criança acabe se tornando uma pessoa racista. Isso ocorre porque “o posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes” (CAVALLEIRO, 2001, p. 61). Então, para evitar isso, é preciso conversar com o/a professor/a ou com quem for necessário para que situações com esta do priminho de Nádia não se repitam.

Outra questão que observamos é que inicialmente Nádia se refere à avó como “*bem morena*” e não como negra. No entanto, denominar uma pessoa como

morena, de acordo com Miranda, “[...] pode ser a saída encontrada pela população para não se dizer preta ou negra, uma vez que esses termos já se encontram estigmatizados em nossa sociedade, podendo até ser pejorativo [...]” (MIRANDA, 2015, p. 115). Talvez esse seja o caso de Nádia, pois embora a aluna tenha a pele bem clara, podendo se autodenominar como branca, preferiu se autodenominar parda.

3.2.4 A Mulher Negra Na Sociedade

Para a análise acerca da mulher negra na sociedade, foram realizadas entrevistas (apêndices 5, 6, 7 e 8) com a professora e as alunas. Em resposta a uma destas entrevistas, a professora Ester e a aluna Eva relatam acerca da diferença que há entre o tratamento que é dado as mulheres negras e as mulheres brancas, conforme podemos observar nos extratos a seguir.

Extrato 61	<i>Eu acho que a mulher de modo geral sofre mais preconceito e, por conta disso, acaba pesando. É como se tivesse um agravante, já se sofre preconceito por causa da raça e além de tudo você é mulher. Então, é tipo como um agravante, então, além de ser negra é mulher, então, sofre os dois preconceitos de gênero e de raça. Daí no caso delas é pior porque daí, assim, a mulher branca sofre preconceito, mas aí a negra vai sofrer preconceito por ser mulher e daí além de tudo é negra, então, às vezes é mais cruel ainda. E se for pobre acentua ainda mais, parece que é a desgraça, o retrato da desgraça, o valor que a pessoa tem parece que perde tendo tanto agravante, digamos assim, aí sofre os três tipos de preconceito. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 62	<i>[...] Tem a questão tipo se é negra dá para aguentar esperar na fila, se é branca e for reclamar você dá um jeitinho né, a cliente está reclamando e tal, então, eu percebo sim, bastante. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 63	<i>Sempre há uma diferença [...]. Então com as mulheres brancas assim pode haver respeito, mais respeito, mais dedicação, assim, mais atenção na pessoa. O negro, tipo, ah, tá bom né. Então, acho que de uma forma geral há sim uma diferença. (Eva/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>

De acordo com a professora e a aluna, as mulheres negras são tratadas diferentes das mulheres brancas. As mulheres brancas são tratadas com “*mais respeito*”, “*dedicação*” e “*atenção*”, sempre dando um jeito de agradá-las. Já as mulheres negras de qualquer forma que tratá-las está bom. Segundo hooks, isso ocorre devido a “[...] um consciente e deliberado esforço por parte dos brancos para

sabotar a subida da autoconfiança e autorrespeito das mulheres negras” (hooks, 2014, p. 44), visando manter-se a hegemonia branca.

Outro fator que pudemos observar é que a professora parece demonstrar conhecimento acerca do preconceito interseccional que atinge as mulheres negras e pobres. Nesse sentido, hooks deixa claro que é necessário que as mulheres negras reconheçam a sua marginalidade “e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia” (hooks, 2015, p. 208), conforme discutido no capítulo do referencial teórico.

No que diz respeito à questão de classe relacionada à mulher negra, duas alunas mais a professora dizem existir uma certa desigualdade.

Extrato 64	<i>Eu acho que tem ainda, é difícil ainda as pessoas verem de um jeito igual. É fácil você imaginar alguém chique e bonita se ela for branca e com o cabelo escovado, mas se ela for de cabelo afro e grandão não. É como esses tempos atrás eu vi no Facebook até, nem sei se é verdade, nem fui ver [...] se era verdade, fato ou não, que a mulher estava com aquelas faixas que você põe o bebê, esperando o ônibus e aí ela pediu para entrar pela porta de trás porque ela tinha dificuldades de passar na roleta. E aí o motorista não quis e xingou ela porque achou que ela não queria pagar e tudo mais. Aí, assim, ali eu vi que se você fosse uma mulher branca, podia estar vestida do mesmo jeito, mas se fosse uma mulher branca com aquela faixa, aquilo é chique hoje em dia, aquilo é tendência você carregar a criança daquele jeito, então, talvez, ele abriria a porta, mas como era uma negra, era uma negra com a criança embolada num pano, não era o nome bonito lá que se dá. E aí então eu acho que ainda tem sim, as pessoas ainda veem desse jeito, principalmente na questão social assim de classe mesmo [...].</i> (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).
Extrato 65	<i>Eu acho que algumas pessoas acham que só porque é negra e está andando de chinelo é pobre, mora na favela, essas coisas. Eu acho que tem uma certa diferença entre o tratamento de mulher negra e mulher branca. [...] Eu já presenciei no ônibus, vi que as pessoas olham diferente. A gente sempre vê a pessoa no ônibus, uma mulher morena no ônibus, às vezes até se está com criança de colo, está de chinelo, ou alguma coisa assim, se está mal vestida, as pessoas já olham estranho, já querem ficar longe. Eu já presenciei assim. Não sei se as pessoas olham estranho por ser uma mulher negra ou por estar mal vestida. Pesquisadora: E se for uma mulher branca que está de chinelo, as pessoas olham normal? Gabriele: <i>Algumas pessoas iam olhar normal. Ah está de chinelo porque está calor. E daí quando é a negra já associam à pobreza.</i> (Gabriele/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>
Extrato 66	<i>Mas, assim, eu acredito que tem uma certa diferença. [...] A gente está tão acostumada que a sociedade impôs que, tipo, a pessoa branca tem que ser de classe maior e a pessoa morena tem que ser inferior. Daí, quando a pessoa vê uma pessoa morena que é uma pessoa formada, que tem uma boa vida, as pessoas ficam: Nossa, como que conseguiu isso? Eu acho que tem sim. Acho não, tenho certeza que tem.</i> (Nádia/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).

De acordo com as participantes, a sociedade não consegue ver a mulher negra como alguém bonita, inteligente e bem sucedida. No ponto de vista de Gabriela, se tiver uma mulher negra andando de chinelo, as pessoas a julgam como “*pobre*” que “*mora na favela*”. Já se é uma mulher branca usando o mesmo calçado, irão dizer que é porque está calor, ou seja, é normal. Gabriela presenciou esse tipo de olhar preconceituoso no ônibus. Ela diz que as pessoas não só olham dessa forma (não que isso seja algo insignificante), como também procuram manter uma certa distância da mulher negra, principalmente se ela estiver mal vestida.

Quanto ao ponto de vista de Nádia, ela acredita que a imposição da sociedade de que as mulheres brancas deveriam ocupar classes mais altas do que as mulheres negras já parece estar internalizada nas pessoas. Então, quando elas veem algo diferente disso, se “espantam”, se perguntando: Como ela conseguiu? Como se a mulher negra não tivesse a mesma capacidade que a mulher branca.

Da mesma forma, a professora Ester afirma que, para a sociedade, a mulher branca pode ser “*chique e bonita*”, já a mulher negra não. Ela até menciona um exemplo de um fato que ocorreu num ônibus que demonstra bem como esse tipo de situação ocorre. É possível, então, perceber na sociedade “[...] uma estrutura que se organiza de maneira eficaz através das hierarquias de cor, na qual quanto mais preta a pessoa for, menos privilégios ela terá, ou seja, quanto mais embranquecida ela for, mais privilégios sociais a pessoa terá” (SOUSA et. al., 2016, p. 6).

Nesse sentido, observamos a visão de cinco alunas acerca dos cargos que as mulheres negras geralmente ocupam e dos papéis que elas costumam desempenhar nas novelas.

Extrato 67	<i>Eu acho que bem pouco assim. Tipo, se vai procurar um emprego, digamos assim, vão querer colocar as brancas em cargos mais altos. Não sei. Eu acho que por causa que pensam que elas têm mais capacidade de fazer essas coisas, mas não é verdade, porque negro e branco têm a mesma capacidade né. [...] Eu acho que deve de ser por causa que também, antigamente, só existiam pessoas... as negras só serviam assim cargos mais baixos. Era difícil ter algum branco em cargo mais baixo né. Eu acho que é por isso. (Mara/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>
------------	---

Extrato 68	<i>Tipo, é como se as mulheres brancas fossem priorizadas de várias formas, em vários... não locais, mas tipo, como posso dizer, vários remas da sociedade. Tipo, elas são melhores beneficiadas do que as mulheres negras porque há uma visão de que a mulher negra tem que ser dona de casa, empregada e tal, e a mulher branca tem que ser patroa. Pesquisadora: E você acha que esse conceito vem de onde? Jéssica: Da mídia. Pesquisadora: E na mídia você vê isso sendo passado? Jéssica: Aham, através de novela. Na maioria das vezes, a mulher branca é a rica, a patroa, e a mulher negra é a dona de casa. Pesquisadora: E você acha isso certo? Jéssica: Não, não acho e sempre mostram. (Jéssica/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 69	<i>E nas novelas também a gente vê pouca atriz, que nem, é difícil você ver uma atriz morena tendo o papel principal da novela, são sempre atrizes brancas né. Jornalista também é difícil, você quase não vê uma jornalista morena, sempre vê uma jornalista branca. É bem complicado. (Nádia/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 70	<i>[...] O que eu sempre me pergunto na novela... Tem na novela lá uma casa dos ricos da novela e os ricos são os brancos e daí a empregada doméstica sempre é negra. Até às vezes pode ser que eles não façam por querer né, mas já mostra uma desigualdade, já mostra que é um tratamento diferente. Só porque é negra é empregada. A negra podia também ser a rica. Às vezes as pessoas tratam diferente. (Gabriele/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>
Extrato 71	<i>Eu não sei. Eu vejo isso mais em novela, livros, essas coisas assim. Já na realidade, eu não presenciei nenhuma cena que eu possa citar que diferencie o tratamento de uma e de outra. Ouvi falar na televisão, em novelas, em livros, mas não assim que alguém chegue e me conte que viu tal coisa assim, realmente. (Bruna/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>

As alunas percebem que as mulheres brancas sempre ocupam cargos mais altos, restando às mulheres negras apenas os cargos mais baixos. Em outras palavras, a mulher negra sempre é vista como a “dona de casa” ou a “empregada” doméstica enquanto a mulher branca é vista como “a patroa”. Portanto, “as mulheres negras encontram-se em situação de maior vulnerabilidade. Nos locais de trabalho elas são tidas como as cuidadoras dos lares, que limpam, cozinham, cuidam das crianças e assumem trabalhos subalternos e atividades manuais” (SOUZA et. al., 2016, p. 5). Tal visão é passada pela mídia, geralmente por meio de novelas em que os papéis principais são quase sempre ocupados por mulheres brancas, uma vez que, “na novela diária [...] a mulher negra, ela é retratada apenas em termos de estereótipos negativos” (hooks, 2014, p. 48).

Nos extratos a seguir trouxemos a visão de quatro alunas de como a mulher negra geralmente é tratada nos estabelecimentos comerciais.

Extrato 72	<i>Eu já presenciei algumas situações no mercado também. Só do olhar, assim, da atendente, da caixa lá. Chega uma pessoa assim, pode ser a compra que for, mas se tiver com aparência meio assim, a pessoa já... às vezes trata assim. Em lojas também essa questão de ir atender a pessoa também já vi também algumas situações. Então, tem diferença sim. Ah, tipo assim, [...] julga pela aparência e como eles querem vender então ou eles oferecem a coisa mais barata que tem na loja ou nem mesmo chega a conversar. (Eva/negra/aluna/entrevista sobre identidades de gênero/31-05-2016).</i>
Extrato 73	<i>Se entra uma negra em uma loja, vai roubar. Sempre tem esse pensamento assim, mais ou menos assim. (Jussara/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 74	<i>Nas lojas eu acho que, quando, tipo, entra uma pessoa morena, as atendentes já ficam meio assim. (Nádia/negra/aluna/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 75	<i>Geralmente nas lojas se veem que você tá bem vestida, se você tem uma aparência de que tem dinheiro, eles vão atender você primeiro. Se for uma pessoa que não tenha muito preconceito, vai atender quem for mais rica porque é uma pessoa ambiciosa. Já se for uma pessoa com preconceito, vai atender primeiro a branca. (Gabriela/branca/aluna/entrevista sobre identidades de raça/09-06-2016).</i>

De acordo com Eva, Jussara e Nádia, em estabelecimentos comerciais como lojas e mercados, as/os vendedoras/es geralmente olham a mulher negra de uma forma preconceituosa com um certo ar de desconfiança, pensando que ela pode até mesmo querer roubar. Muitas vezes, as/os vendedoras/es não chegam nem a atendê-las, ou quando a atendem, oferecem o produto mais barato que tem na loja.

Já Gabriela acredita que aquela mulher que aparentar ser a mais rica (seja negra ou branca) é a que será atendida por primeiro. A não ser que o/a vendedor/a seja uma pessoa preconceituosa. A respeito disso, Oliveira afirma que “as mulheres negras que pertencem às classes mais pobres, pouco escolarizadas, vivem no dia-a-dia a desvalorização pessoal [...]” (OLIVEIRA, 2006, 37-38), por meio da discriminação e do preconceito interseccional.

Nos extratos a seguir, Eva e Ester trazem exemplos de situações que ocorreram em suas próprias vidas.

Extrato 76	<i>Eu entrei com a minha mãe numa loja um dia, a gente ficou... a gente estava bem vestida, normal, assim, e a gente ficou esperando um monte de horas. A minha mãe queria comprar um sapato e a mulher ficou para atender e ela não... e assim tinha umas três, quatro, mas elas olhavam assim e não vinham atender a gente não sabia porque né. Daí a minha mãe saiu da loja sem comprar o sapato, mas a gente não entendeu porque a aparência nossa estava boa, a gente estava limpa, cheirosa, não tinha porque elas não verem assim. Pesquisadora: E você acha que seria por quê? Eva: Eu não sei. Até hoje não sei também. Faz tempo, mas eu não sei. (Eva/negra/aluna/entrevista sobre identidades de gênero/31-05-2016).</i>
Extrato 77	<i>Eu já fui seguida em mercado. A minha irmã trabalhava no mercado e eu entrei de chinelo, fui de carro, deixei o carro no estacionamento, só que eu era muito nova [...] e a minha irmã estava lá em cima no mercado [...], ela era fiscal. Eu entrei e peguei um chinelo e eu tinha que pegar um para a minha mãe, aí eu falei “ah eu vou pegar do mesmo”, eu voltei e peguei mais um e subi, e aí eu vi que o segurança estava atrás de mim e aí a hora que eu cheguei lá em cima, eu passei, dei os dois chinelos no caixa e a minha irmã chegou e falou assim: avisa para ele (o segurança) que ele não pode me revistar porque ele estava me seguindo lá de baixo [...]. Aí a minha irmã falou com o gerente e realmente era verdade, ele falou que achou suspeito eu pegar um chinelo e voltar pegar o mesmo e subir, e aí o gerente nos conhecia e falou: “por favor, vocês perdem trombadinha aí e vai seguir a menina”. Daí ele falou: “ah, mas ela chegou ali e não sei o que”. Daí eu estava de chinelo também, estava de shorts, blusinha, mas estava de chinelo. [...] Daí essas coisas assim que passavam despercebidas antes, agora já fico mais assim... (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>
Extrato 78	<i>E até agora se eu chegar numa loja, apesar de todo mundo ter falado que eu sofri uma repaginada na aparência assim, mas até agora se eu chegar numa loja com uma sacola e começar a pegar as coisas para ver, eu sinto que tem gente olhando, tipo tem que cuidar. Pesquisadora: Você acha que tem aquela condição assim, a mulher branca pode ser rica, mas a negra não? Ester: Exatamente. A negra pode estar bem vestida, ela pode até estar com uma bota que você queira e não conseguiu comprar, que você sabe que é caro, mas você não consegue acreditar que ela vai entrar e estar levando tudo aquilo, tipo pode ser que ela esconda. Então eu acredito sim. Nisso eu acredito e vejo bastante. (Ester/negra/professora/entrevista sobre identidades de raça/21-06-2016).</i>

No extrato 76, Eva diz não ter sido atendida em uma loja que foi comprar sapato com sua mãe. De acordo com a aluna, tinham três ou quatro vendedoras disponíveis, mas elas só olhavam para elas, mas não as atendiam. Eva diz não entender porque isso ocorreu, uma vez que não tinha nada de errado com a aparência delas, no entanto, provavelmente seja pelo motivo delas serem negras.

Ester afirma que quando era mais jovem também não percebia esse tratamento diferenciado. Certa vez ela foi seguida pelo segurança no mercado simplesmente porque pegou dois chinelos do mesmo modelo para comprar. Porém, quem percebeu isso foi a sua irmã e não ela. Hoje ela relata já conseguir perceber

isso, tanto que quando entra em lojas geralmente sente que está sendo vigiada, pois “nesses espaços prevalecem estereótipos raciais que [...] referenciam as pessoas negras como faveladas, pobres, criminosas e com práticas sociais peculiares [...]” (MIRANDA, 2015, p. 120). De acordo com a professora, ainda que a mulher negra esteja muito bem vestida com roupas e calçados de grife, as/os vendedores/as “não conseguem acreditar” que ela fará uma grande compra. Pelo contrário, pensam que ela pode esconder alguma coisa na bolsa. Ou seja, o mito da democracia racial está tão arraigado às pessoas que acaba ocorrendo essa naturalização dos possíveis espaços de ocupação (espaços sociais, não necessariamente físicos).

Trouxemos neste capítulo análise do corpus selecionado para esta pesquisa. Na sequência, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, para realizar o fechamento desse trabalho, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise de dados. Para isso, retomamos as duas perguntas de pesquisa cujos dados já foram apresentados. Reiteramos, então, a primeira pergunta de pesquisa: Como as identidades de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no LD de *LI Way to Go 1*?

Os dados indicam que as identidades privilegiadas no LD *Way to Go 1* são de homens e mulheres brancos pertencentes a classe média alta, uma vez que apenas 5% das imagens presentes no LD analisado são de mulheres negras (foco desta pesquisa). Ou seja, parece haver um apagamento das identidades da mulher negra. Também, pudemos observar que, quando a mulher negra é contemplada pelo LD, geralmente ou, melhor dizendo, grande parte das vezes é de forma inferiorizada ou estereotipada. Tais estereótipos são concernentes à mulher negra como mãe, como sexo frágil, exercendo cargos subalternos e como pobre. No entanto, o mais recorrente é o da mulher negra como pobre, ou seja, desprovida de capital econômico. Quanto às características que as inferiorizam são: não ter voz, estar de costas, distante, sozinha e representando personagens negativos.

De acordo com Gomes, “estas práticas racistas [que] manifestam-se, [...] nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros[as] com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (GOMES, 2005, p. 53) são denominadas como racismo institucional, portanto, precisam ser combatidas.

Quanto ao discurso escrito, da mesma forma, esse quase não contempla a mulher e, quando a contempla, não raro, é de forma descontextualizada ou que a desfavorece. Alguns dos discursos que a desfavorecem são aqueles que a trazem como chorona, como alguém que não faz outra coisa além de ficar no telefone, e exercendo cargos inferiores. Ademais, há um discurso que dá a entender que a mulher não lida tão bem com aparatos tecnológicos quanto os homens, e outro que remete ao estereótipo de que lugar de mulher é na cozinha. Porém, mesmo que isso aconteça, o/a professor/a tem a possibilidade de trabalhar o letramento crítico em sala de aula, “[...] desvelando ideologias, desconstruindo estereótipos e criando possibilidades reais de posicionamentos identitários” (SANTOS, 2013, p. 14), evitando o apagamento de certas identidades.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa: Que visão a professora e as alunas têm acerca das identidades de gênero com intersecção de raça e de classe? Tal pergunta deu origem a quatro temas, sendo eles: a mulher negra no livro didático; a mulher negra na escola; a mulher negra em casa; e a mulher negra na sociedade. Sendo assim, traremos uma resposta para cada tema gerado dentro desta questão.

A respeito das identidades de mulher negra no LD, os dados indicam que tanto a professora quanto as alunas constataram uma baixa representatividade dessas identidades no livro didático *Way to Go 1*. Além disso, grande parte das participantes acredita que o LD discrimina a mulher negra, visto que não a representa de maneira igualitária. Outra questão observada é que há muitas imagens que inferiorizam a mulher negra, tanto na questão financeira, profissional quanto emocional. No tocante aos esportes, às atividades de lazer e às atividades intelectualizadas, a mulher negra não aparece desempenhando nenhuma destas.

Os resultados também indicam que o mesmo LD que influencia “[...] o ensino/aprendizagem [...], legitimando identidades dominantes e perpetuando as relações de poder impostas, [...] pode ser analisado criticamente para questionar práticas ideológicas e hegemônicas numa proposta de mudança social” (SANTOS, 2013, p. 109-110). Sendo assim, compreendemos que, embora o LD não promova a igualdade, o/a professor/a tem a possibilidade de desenvolver o letramento crítico em sala de aula.

Referente à mulher negra na escola, compreendemos, por meio da fala de Gabriela, que são realizadas palestras que orientam os/as alunos/as a não discriminá-la, assim como também têm professores/as que discutem a respeito desta questão. A professora de LI também relata promover reflexões críticas acerca das identidades de mulher negra em suas aulas, buscando romper com a ideologia racista e promover a igualdade. Apesar disso, alguns relatos mostram que ainda há casos de racismo na escola como agressões verbais e apelidos racistas. Entretanto, a atitude de colocar apelidos em pessoas negras é tão recorrente que acaba sendo naturalizado, impedindo as pessoas de enxergarem o preconceito. A escola, nesse sentido, precisa desenvolver um trabalho que proporcione a construção de uma imagem positiva da mulher negra, evitando que fatores como “dissimulações,

piadas, ironias encubram o preconceito latente e favoreçam a cristalização de ideias preconceituosas” (CAVALLEIRO, 2014, p. 64).

Quanto à temática sobre a mulher negra em casa, foi observado que, dentre as seis participantes negras, entre elas a professora, três foram alvos de preconceito racial ou racismo praticados por membros da sua própria família. Além disso, teve uma aluna que presenciou isso ocorrendo com outra pessoa da sua família. No entanto, percebemos um certo silenciamento por parte das vítimas, visto que não procuraram discutir a respeito do assunto com as pessoas responsáveis por estas ações.

No que diz respeito à mulher negra na sociedade, algumas das participantes relatam que há uma diferença entre o tratamento dado à mulher negra e o tratamento dado à mulher branca, principalmente nos estabelecimentos comerciais. Há ainda aquelas que dizem que, enquanto a mulher branca é respeitada e tratada com educação, a mulher negra é tratada de qualquer forma. Outra questão observada é que a sociedade parece não conseguir ver a mulher negra como alguém elegante, inteligente e bem sucedida, mas sim como pobre e sem capacidade. De acordo com hooks, essa “[...] disseminação contínua de desvalorização da natureza feminina negra torna extremamente difícil e frequentemente impossível às mulheres negras desenvolverem um auto-conceito positivo” (hooks, 2014, p. 62).

A mídia tem uma parcela de culpa nisso, visto que as novelas geralmente trazem a mulher negra representando papéis subalternos, enquanto que os papéis principais são ocupados por homens e mulheres brancos. Em outras palavras, a mídia, “[...] especialmente a televisão, são uma via de continuar a imprimir sobre todas as nossas mentes as imagens negativas da natureza feminina negra” (hooks, 2014, p. 48). Impressões essas que precisam ser quebradas.

Todavia, o que geralmente ocorre é que a família absorve as ideologias impostas pela sociedade e reproduzidas pela mídia, transferindo-as para suas crianças que as incorporam como verdade. Então, de acordo com Moita Lopes (MOITA LOPES, 2002, p. 203), “ao chegar à escola, aos seis anos, em geral, a criança já teve, em parte, suas identidades sociais [...] definidas na família”. Ou seja, já houve uma construção discursiva em sua casa. “[...] No entanto, é a escola, como primeiro contexto social do qual a criança participa fora de casa, que vai ter a função

de legitimizar ou recusar essas identidades, entre outros significados construídos previamente” (MOITA LOPES, 2002, p. 203-204).

Portanto, cabe à escola recusar as identidades hegemônicas (homem, branco, classe médica etc.) como modelo ideal, desconstruindo-as para que não haja um apagamento das demais identidades como aquelas de mulher negra e pobre. Para isso, é preciso atentar para os significados construídos em sala de aula, principalmente em sala de aula de línguas, visto que ela “[...] tem função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Isso ocorre devido ao fato de que o que se faz primordialmente nessas salas é [...] construir significados para agir no mundo social através do discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 193). Ou seja, é por meio dos discursos que construímos nossas identidades e nossa visão de mundo. De acordo com Moita Lopes,

Isso não quer dizer, contudo, que as ações discursivas das quais os alunos participam em outros contextos (em outros tipos de salas de aulas, no recreio, em contextos religiosos, nos campos de futebol etc.) não influenciem, diretamente, os processos de construção de identidade dos alunos. Na verdade, podem entrar em conflito. Entretanto, se faz sentido meu argumento de que a sala de aula de línguas tem papel diferenciado nos processos de construção das identidades dos alunos na escola, essas identidades têm função crucial quando as pessoas se deparam com oportunidades de reexperienciá-las no mundo fora da sala de aula. (MOITA LOPES, 2002, p. 200-201).

Assim sendo, se os discursos construídos em sala de aula de línguas, melhor dizendo de LI (uma vez que esse foi o foco da nossa pesquisa), forem voltados para as práticas sociais, os/as alunos/as possivelmente saberão como utilizar a linguagem para agir no mundo social, legitimando suas identidades. A relevância pedagógica disso “[...] está relacionada, por um lado, à necessidade de conscientizar os alunos sobre como a linguagem é usada na sociedade [...] e, por outro, à importância de vincular as salas de aulas às práticas sociais existentes no mundo exterior” (MOITA LOPES, 2002, p. 206).

Vale lembrar que os discursos (escritos e imagéticos) presentes no LD também influenciam na construção de identidades dos/as alunos/as. Por isso o interesse dessa pesquisa pelo LD. Concordamos com Silva, Teixeira e Pacífico de que o LD “[...] tanto em seu conteúdo quanto em seu processo de produção e distribuição são perpassados por relações de poder e podem ter o papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade”

(SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p.23). Nessa perspectiva, compreendemos que os conteúdos presentes nesse material tem o poder legitimar as identidades dominantes ou transgredi-las. No caso do LD *Way to Go 1*, conforme observado anteriormente, ele parece legitimar essas identidades, promovendo um apagamento das identidades de mulher negra, uma vez que não as representa de maneira igualitária.

Considerando isso, compreendemos que o/a professor/a precisa desenvolver o letramento crítico¹³ em sala de aula, levando os/as seus/suas alunos/as a reconhecerem e a questionarem as ideologias presentes nos discursos (escritos e imagéticos) veiculados no livro didático, entendendo que eles não são neutros. No entanto, para que esse trabalho seja desenvolvido nas aulas de LI, o/a professor/a precisa ter uma formação que lhe possibilite isso. Portanto, de acordo com Tílio (2012), “a solução talvez esteja em investir em formação inicial e continuada de professores, de forma que estes se sintam aptos a fazer o que nos livros não fazem: mostrar, problematizar e discutir” (TÍLIO, 2012, p.140). Caso contrário, é provável que o professor não consiga reconhecer as ideologias reproduzidas por esse material.

Gostaríamos de salientar que assim como Ferreira, “não estou[estamos] delegando ao professor a responsabilidade de redentor, único responsável pelas discussões sobre identidades sociais [...] na escola. Nem de culpá-lo pelos insucessos do ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2016, p. 248), pois, como pudemos observar, as identidades não são construídas somente no ambiente escolar. No entanto, concordamos com Ferreira que o/a professor/a “[...] pode contribuir, e muito, para uma sociedade mais humana e igualitária” (FERREIRA, 2016, p. 248), promovendo o letramento crítico em sala de aula, conforme relatamos nas discussões anteriores.

Para finalizar esse trabalho, gostaríamos de frisar que, de modo geral, a pesquisa nos mostrou que o preconceito continua presente em diversos âmbitos da sociedade como escola, LD, família, mídia, entre outros. Sendo assim, é necessário

¹³ Acerca do letramento crítico, é importante afirmar que tanto a minha visão (enquanto pesquisadora) a respeito das identidades sociais de mulher negra, quanto a visão das participantes desta pesquisa foi sendo desnaturalizada a medida em foi ocorrendo a coleta e a análise dos dados. Ou seja, no decorrer desta pesquisa houve um processo de letramento crítico, uma vez que “[...] refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas [...]” (FERREIRA, 2015, p. 138).

que sejam realizadas mais pesquisas acerca das identidades sociais de raça, preferencialmente sobre as identidades interseccionais, visto que até o presente momento não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse sobre essa questão. Dessa maneira, como sugestão para pesquisas futuras, propomos que sejam realizadas observações em sala de aula de LI que visem compreender como o/a professor/a trabalha as questões das identidades de mulher negra no LD e também em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

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

AZEVEDO, Lúcia Maria Castroviejo. **Concepções de língua e sujeito no livro didático de língua inglesa**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

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

BARROS, Jaqueline; SANTOS, Marcelo. Investigando identidades de gênero no livro didático de espanhol por meio da análise crítica do discurso. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCK, David. **Second Language Identities**, London: Continuum, 2007.

_____. **Social class in applied linguistics**. Routledge, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

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

BOTH, Laura Jane Ribeiro Garbini; LOPES, Andréa Roloff. Estudo de caso etnográfico: um exercício de análise metodológica. **PUCPR**, p. 9535- 9546, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 322p.

_____. The forms of capital. (1986). **Cultural theory: An anthology**, p. 81-93, 2011.

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

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

BRIGOLLA, Fernanda de Cássia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A representação do gênero feminino em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Uniabeu**, v. 6, n. 14, p. 1-19, 2013.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, 1998.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CAMERON, Deborah. Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions. **Applied linguistics**, v. 26, n. 4, p. 482-502, 2005.

CARDOSO, Deize Costa. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 144f. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, p. 49-58, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: contexto, 2003.

_____. 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.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, v. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

COMBER, Barbara. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a 'new' research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (eds.) **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONTI, Luís Frederico Dornelas; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo

PNLD. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 27-41, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/issue/view/493/showToc>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. 175 p.

_____. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (org.). **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999a. p. 17-26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (org.). **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999b, p. 33-43.

CORSON, David. **Language, minority education and gender**: linking social justice and power. Multilingual Matters, 1993.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford law review**, p. 1241-1299, 1991.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Bibliotecon**, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez.1982.

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**. 164. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 2, p. 181-196, dez. 2005.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Social class, identity, and migrant students. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 13, n. 2, p. 111-117, 2014.

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/ile/article/viewFile/10/7](http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/10/7)>. Acesso em 13 maio 2011.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-DE-ANDRADE Mariana R. Narrativas de professores/ identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2015, p.77-103.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**, São Paulo, Revista X, vol. 1, p. 19-32, 2011.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública**: planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FARIAS, Kellis Coelho; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Livro Didático de Língua Inglesa e o que os Discursos Escritos Revelam sobre Identidade Racial. **Travessias**, vol. 8. N. 3, 2014, p. 56-75.

FAVARO, Maria Helena. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local**: como essa relação faz sentido em sala de aula?. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **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.

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

_____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 91-119.

_____. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero,**

sexualidade e classe em estudos da linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127-159.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça /etnia e gênero na escola:** vozes de professores/as e alunos/as. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

_____. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa.** 319f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. 159 p.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses.* 2 ed. London: **Routledge**, 1996

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995b.

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1-17, 2012.

GREEN, Bill. Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. **Australian Journal of Education**, v. 32, n. 2, p. 156-179, 1988.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 67-77.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990.

_____. The spectacle of the other. In: HALL, S. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: **Sage**, 1997, p. 223-290.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

_____. **Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo**. 1 ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8 n. 14, p. 79-105, 2007.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

JOVINO, Ione da Silva; COUTO, Ligia Paula. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 43-62, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/issue/view/493/showToc>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela. B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA, Ana Nery Correia. Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas. In: **Resumo do II Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. 2013. p. 15.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 2. n. 46. dez. 2007. p. 201-218.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, 19, v. 2, n. 56, p. 17-23, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKE, Allen; FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allen; FREEBODY, Peter. (Ed.). **Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn L. **Critical literacy**: engancing students' comprehension of text. New York: Scholastic Inc., 2004.

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda. A publicidade e o registro branco do Brasil. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco. **O negro nos espaços publicitários brasileiros**: perspectivas contemporâneas em diálogo. Escola de Comunicação e Artes/USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, São Paulo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Communist Manifesto**, New York: International Publishers, 1948.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MEDEIROS, Roseana Maria. **Com a palavra a mulher negra – [a vez] e a voz de enfermeiras afro-descendentes a respeito de suas representatividades discursivas**: um fio condutor para uma nova abordagem educativa. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim de.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A performance narrativa de uma blogueira: tornando-se preta em um segundo nascimento. **Alfa Revista Linguística**. Unesp, Araraquara, v.58, p. 541-556, 2014.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MEURER, José L. O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituindo Representações, Relações e Identidades Sociais. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 155-171.

MIRANDA, Débora Brasil. **Tecendo o futuro**: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar. 178f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2 p. 329-338, 1994.

_____. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Revista intercâmbio**, v. 5, n. 1, p. 3-14, 1996.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. 279 p.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. SciELO-Editora UNESP, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, Augusto P. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Gabriel. **E a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity and language learning. KAPLAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, p. 115-123, 2002.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. **Critical literacy: Theories and Practices**, University of British Columbia, Canada, v. 1 n. 1, p. 6-15, 2007.

OLIVEIRA, Alysso André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. **Encontro nacional dos programas de pós-graduação e pesquisa em administração**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-15, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Eliana. **Mulher negra e professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Brasília: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Georgette Vanessa Janaina Chaves de. **Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa: uma história a ser contada.** 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus; COUTO, Fernanda Cristina; WATTHIER, Luciane. Os estereótipos do negro presentes em livros didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, resultados de pesquisas e relatos de experiências.** Cascavel, Unioeste, 2008, 116 p.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária.** Travessias (UNIOESTE), v. 7, p. 414-430, 2013.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa.** 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná.** 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

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

PATTI, Cíntia Isabel. **Além dos muros da escola: um estudo sobre educação popular e o projeto Promotoras Legais Populares de Campinas.** 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada).

Instituto de Estudos em Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007, 280 p.

_____. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Volume 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.113-146.

_____. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 205-224.

RAMALHO, Carolina Andrade. **Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de inglês para negócios**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários do Inglês). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Recife: Editora Massangana, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 1995.

SANTOS, Neville Julio de Vilasboas e. **Desigualdade e identidade no serviço doméstico: intersecções entre classe, raça e gênero**. 152f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SIERRA, Jamil Cabral. Memórias do sexo – a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual e educação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais** – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livros didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROCHA, Neli Gomes da; SANTOS, Wellington Oliveira dos. Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (Org.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011. 105-117.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 23-45.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 61-84.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. Reproduction or Reconstruction? Towards Equality in Teacher Education: An Introduction. In: SIRAJBLATCHFORD, I. (Ed.). **'Race', gender and the education of teachers**. Buckingham: Open University Press, 1993. p. 3-9.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Tradução de Marcelo E. Buzato. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 255-282, dez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 93-103.

SOUSA, Frederico Rafael Gomes de; ASSIS, Amanda Nunes de; SILVA, Vitória Rodrigues da; SOUSA, Aline Maria Barbosa Domício. Feminismo negro e colorismo: estudo interseccional. **VII CONAGES**, V. 1, 2016.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (ed.), **Literacy and development**. London: Routledge, 2001.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006a.

_____. Understanding and defining literacy. **Background Paper for EFA Global Monitoring Report**, 2006b.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Editorial, 2014.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio. **Way to go**: língua estrangeira moderna – inglês: ensino médio. 1 ed. São Paulo: Ática, 2013.

TELLES, João Antônio. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116. 2002.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta**, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2008.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 136f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TRINDADE, Eneus. Perspectivas dos usos e consumos da imagem do negro na publicidade contemporânea brasileira. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (Org.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros**: perspectivas contemporâneas em diálogo. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011. 173-185.

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

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua**. Maringá, v. 16, nº 16, p. 47-54, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é obter dados de identificação dos/as participantes para posterior classificação (os nomes serão mantidos em sigilo).

1. Qual é o seu nome?

2. Qual a sua série e turma?

3. Qual a sua idade?

15 anos () 18 anos ()

16 anos () Outra idade () Especifique: _____

17 anos ()

4. Qual o seu sexo?

5. Como você se considera?

() Preto(a) (Negro/a) () Amarelo(a)

() Pardo(a) (Negro/a) () Indígena

() Branco(a)

6. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

7. Sobre sua família:

() Você mora com pai e mãe.

() Você mora somente com a mãe.

() Você mora somente com o pai.

() Você mora com um outro responsável. Especifique: _____

APÊNDICE 2 – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – IDENTIDADES SOCIAIS DE
GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA NO LD DE LI

Nome: _____

Como eu vejo representadas as identidades sociais de gênero (mulher negra e mulher branca) no livro didático de língua inglesa?

Escrever uma narrativa pessoal de 500 a 1000 palavras.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 3 – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – IDENTIDADES SOCIAIS DE
RAÇA NO LD DE LI

Nome: _____

Como eu vejo representadas as identidades sociais de raça negra no livro didático de língua inglesa?

Escrever uma narrativa pessoal de 500 a 1000 palavras.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO – IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM
INTERSECÇÃO DE RAÇA E CLASSE NO LD DE LI

Nome: _____

Como você vê representadas as identidades de gênero e raça no livro didático de língua inglesa?

a) Como as meninas, jovens e mulheres negras são representadas no livro didático de língua inglesa?

b) Como as meninas, jovens e mulheres brancas são representadas no livro didático de língua inglesa?

c) Como os meninos, jovens e homens negros são representados no livro didático de língua inglesa?

d) Como os meninos, jovens e homens brancos são representados no livro didático de língua inglesa?

e) Que atividades (profissão, esporte, lazer) as meninas, jovens e mulheres negras geralmente aparecem realizando?

f) Que atividades (profissão, esporte, lazer) as meninas, jovens e mulheres brancas geralmente aparecem realizando?

g) Que atividades (profissão, esporte, lazer) os meninos, jovens e homens negros geralmente aparecem realizando?

h) Que atividades (profissão, esporte, lazer) os meninos, jovens e homens brancos geralmente aparecem realizando?

i) A sua opinião a respeito do livro didático mudou após ter feito a análise? Se sim, o que mudou?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO

1º Entrevista

O objetivo desta entrevista é verificar que visão os/as alunos/as têm acerca das identidades de gênero.

QUESTÃO CHAVE 1 – O que você entende por identidades sociais de gênero?

1. Como você chegou a essa compreensão? Você pode me dar um exemplo?
2. Você tem se informado a respeito dessa temática?
3. Em que locais ou meios se obtêm mais informações a respeito de identidades sociais de gênero?

QUESTÃO CHAVE 2 – Quais são os papéis do homem e da mulher na sua casa?

1. Na sua casa, você acha que seus pais deram a mesma educação para você e para sua irmã ou irmão?
2. Os seus pais ensinaram coisas diferentes a você e seus/suas irmãos/irmãs ou ensinaram todos do mesmo modo?

QUESTÃO CHAVE 3 – Como você vê a mulher na sociedade atual?

1. Você acredita que a mulher tem os mesmos direitos que o homem? Por quê?
2. Você acredita que a mulher pode exercer a mesma função que o homem? Por quê?
3. Você percebe que as mulheres pobres recebem tratamentos diferenciados (na escola ou pela sociedade)? Se sim, como?
4. Você acredita que a escola influenciou de algum modo nessa visão? Por quê?
5. Quando você vai escolher alguém da sala de aula para fazer trabalho você prefere menino, menina ou tanto faz? Por quê?

QUESTÃO CHAVE 3 – Você acha importante fazer discussões a respeito dessa temática em sala de aula? Por quê?

1. Você vê a sala de aula de língua inglesa como um espaço para discutir sobre gênero?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

2º Entrevista

O objetivo desta entrevista é verificar que visão as alunas têm acerca das identidades de raça.

QUESTÃO CHAVE 1 – O que você entende por identidades sociais de raça?

4. Como você chegou a essa compreensão? Você pode me dar um exemplo?
1. Você tem se informado a respeito dessa temática?
2. Em que locais ou meios se obtêm mais informações a respeito de identidades sociais de raça?

QUESTÃO CHAVE 2 – Como você vê a pessoa negra na sociedade atual?

1. Como você percebe o tratamento que é dado às mulheres negras e mulheres brancas, há diferença?
2. Você já percebeu isso ocorrendo na sua casa, escola ou com seus amigos? Você pode me dar um exemplo?
3. Você percebe que esse tratamento dado as mulheres negras e as mulheres brancas, quando associado à questão de classe (pobre/rica), muda?

QUESTÃO CHAVE 3 – Você acha importante fazer discussões a respeito dessa temática em sala de aula de língua inglesa? Por quê?

1. Você vê a sala de aula de língua inglesa como um espaço para discutir sobre gênero?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO

1º Entrevista

O objetivo desta entrevista é verificar que visão a professora tem acerca das identidades de gênero.

QUESTÃO CHAVE 1 – O que você entende por identidades sociais de gênero?

1. Como você chegou a essa compreensão? Você pode me dar um exemplo?
2. Você tem se informado a respeito dessa temática?
3. Em que locais ou meios se obtêm mais informações a respeito de identidades sociais de gênero?

QUESTÃO CHAVE 2 – Como você vê a mulher na sociedade atual?

6. Você acredita que a mulher tem os mesmos direitos que o homem? Por quê?
7. Você acredita que a mulher pode exercer a mesma função que o homem? Por quê?
8. Você acredita que a formação influenciou de algum modo nessa visão? Por quê?

QUESTÃO CHAVE 3 – Você acha importante fazer discussões a respeito dessa temática em sala de aula? Por quê?

1. Você acredita que a formação docente influenciou de algum modo nessa visão? Por quê?

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

2º Entrevista

O objetivo desta entrevista é verificar que visão a professora tem acerca das identidades de raça.

QUESTÃO CHAVE 1 – O que você entende por identidades sociais de raça?

1. Como você chegou a essa compreensão?
2. Você tem se informado a respeito dessa temática?
3. Em que locais ou meios se obtêm mais informações a respeito de identidades sociais de raça?

QUESTÃO CHAVE 2 – Como você vê a pessoa negra na sociedade atual?

4. Como você percebe o tratamento que é dado às mulheres negras e mulheres brancas, há diferença?
5. Você já percebeu isso ocorrendo na sua casa, escola ou com seus amigos? Você pode me dar um exemplo?
6. Você percebe que esse tratamento dado as mulheres negras e as mulheres brancas, quando associado à questão de classe (pobre/rica), muda?

QUESTÃO CHAVE 3 – Você acha importante fazer discussões a respeito dessa temática em sala de aula? Por quê?

1. Você acredita que a formação docente influenciou de algum modo nessa visão? Por quê?

ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO

Título do projeto: Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa

Pesquisadoras: Michele Padilha Santa Clara e Aparecida de Jesus Ferreira

As pesquisadoras do projeto anteriormente identificado declaram que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

Michele Padilha Santa Clara (assinatura da pesquisadora responsável)

Aparecida de Jesus Ferreira (assinatura da pesquisadora participante)

ANEXO 2 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE
ESTUDO

TÍTULO DO PROJETO: Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa

PESQUISADORAS: Michele Padilha Santa Clara e Aparecida de Jesus Ferreira

LOCAL DA PESQUISA: _____

RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:

As pesquisadoras anteriormente identificadas estão autorizadas a realizarem a pesquisa e a coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos da pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do responsável pelo campo de pesquisa

ANEXO 3 – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DA
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, Michele Padilha Santa Clara, pesquisadora do projeto “Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos de Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

- 1 – assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações.
- 2 – tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não; e
- 3 – comunicar à COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa qualquer alteração no projeto de pesquisa através dos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor/a

Você _____,

está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa”, tendo como pesquisadora responsável a mestrande Michele Padilha Santa Clara da Universidade Estadual de Ponta Grossa e como pesquisadora participante a orientadora Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Os objetivos dessa pesquisa são verificar que visão o/a professor/a e os/as alunos/as têm acerca das identidades sociais de gênero, raça e classe presentes nos livros didáticos de língua inglesa, e também perceber se o letramento crítico é utilizado em sala de aula para abordar essa questão.

A sua participação na pesquisa, consiste em responder a um questionário em sala de aula, produzir narrativas autobiográficas e passar por algumas entrevistas, em datas e horários devidamente agendados, conforme a sua disponibilidade. Esses dados serão registrados através de gravações e também por meio de anotações realizadas durante a entrevista. No entanto, preservaremos o anonimato dos sujeitos, utilizando pseudônimos e mantendo o sigilo de todas as informações de pesquisa que possam identificar tanto participantes como instituição de ensino, tendo os dados utilizados somente para fins científicos.

Esta pesquisa permitirá verificar o entendimento que o/a professor/a e os/as alunos/as têm acerca da diversidade de gênero, raça e classe presentes no livro didático de língua inglesa e, ainda, compreender como os/as alunos/as reagem diante as representações dessa temática no livro didático de LI e diante o desenvolvimento das atividades realizadas pelo/a professor/a em sala de aula, para que haja uma compreensão a respeito do papel desse material na construção de identidades dos/as alunos/as e uma desmistificação deste como dono da verdade, de modo a proporcionar um ensino crítico e emancipador.

Após as análises você será informado(a) dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de

participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do(a) pesquisador(a): Michele Padilha Santa Clara

Rua: Dom Pedro I nº 468 Apto 2 Bairro: Oficinas – Ponta Grossa /PR
Telefone: (42)9906-1191

Nome do(a) pesquisador(a): Aparecida de Jesus Ferreira

Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses Bairro: Jardim Carvalho
Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 9922-1853

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura pesquisador(a) responsável

Assinatura pesquisador(a) participante

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis

Você, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, está sendo convidado(a) a assinar este termo autorizando que este(a) aluno(a) participe da pesquisa “Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa”, tendo como pesquisadora responsável a mestrande Michele Padilha Santa Clara da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Queremos saber que visão os(as) alunos(as) têm das imagens de mulheres negras e de mulheres brancas, presentes no livro didático de língua inglesa. Os(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa têm entre 16 a 18 anos de idade.

O(a) aluno(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele(a) e não terá nenhum problema se ele(a) desistir.

A pesquisa será feita no próprio colégio, onde o(a) aluno(a) responderá a um questionário, fará algumas redações (narrativas) e passará por algumas entrevistas, em datas e horários devidamente agendados, conforme a sua disponibilidade. Para isso, será utilizado um gravador de áudio e também um caderno de anotações durante a entrevista.

Ninguém saberá que o(a) aluno(a) está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele(a) nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os(as) participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os(as) alunos(as) serão informados(as) dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode me procurar pelos telefones (42) 9906-1191 e (42) 3229-7700.

O(a) aluno(a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo que o(a) aluno(a), sob a minha responsabilidade, participe da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO 6 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO(A) MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa”, da qual, os seus pais já permitiram que você participe.

Queremos saber que visão você tem das imagens de mulheres negras e de mulheres brancas, presentes no livro didático de língua inglesa.

Os(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa têm entre 16 a 18 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você desistir.

A pesquisa será feita no próprio colégio, onde você responderá a um questionário, fará algumas redações (narrativas) e passará por algumas entrevistas, em datas e horários devidamente agendados, conforme a sua disponibilidade. Para isso, será utilizado um gravador de áudio e também um caderno de anotações durante a entrevista.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os(as) alunos(as) que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa você será informado(a) dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode me procurar pelos telefones (42) 9906-1191 e (42) 3229-7700.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Letramento crítico e identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de língua inglesa”, que tem o(s) objetivo(s) de analisar, no livro didático de língua inglesa, como as mulheres negras e as mulheres brancas são representadas e que visão os/as alunos/as têm acerca dessas representações. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem apresentar justificativas. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO 7 – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Letramento crítico e as identidades sociais de gênero, raça e classe no livro didático de Língua Inglesa

Pesquisador: MICHELE PADILHA SANTA CLARA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54257116.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.516.825

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e tem como objetivo analisar como as identidades de gênero, raça e classe são representadas no livro didático de língua inglesa e que percepções os/as alunos/as têm acerca dessas representações. No que diz respeito ao contexto da pesquisa, será realizada com seis alunos/as do ensino médio de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa – PR. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e estudo de caso etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados são entrevistas, questionários e narrativas autobiográficas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, nos livros didáticos de língua inglesa, como as identidades de gênero, raça e classe são representadas e que percepções os/as alunos/as têm acerca dessas representações.

Objetivo Secundário:

- a) Analisar como as identidades de gênero, raça e classe são representadas, através de imagens e discurso escrito, nos livros didáticos de LI, distribuídos pelo PNLD;
- b) Entender se o letramento crítico é utilizado para abordar a temática acerca das identidades de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.516.825

gênero, raça e classe, presentes no livro didático;

c) Verificar que visão os/as alunos/as têm acerca das identidades de gênero, raça e classe presentes nos livros didáticos de língua inglesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O maior risco ao participante seria o de se constranger com alguma questão presente na entrevista (a qual vai anexada ao TCLE, no entanto ele sempre terá a possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa).

Benefícios:

Pensando na possibilidade de melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas e ressaltamos a importância da responsabilidade ética para atuação nos cenários onde vamos realizar nossas pesquisas. O retorno da pesquisa para a escola em questão será decidido junto com a professora de modo que será feito o que melhor atender suas necessidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: adequados.

Termos de assentimento: adequado.

Autorização: Existe a autorização de uma escola para execução do projeto.

Questionários: adequados sob aspectos éticos.

Folha de rosto: adequada.

Recomendações:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise quanto ao mérito ético, este relator é favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.	
Bairro: Uvararas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108	E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.516.825

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_677590.pdf	26/04/2016 14:08:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.docx	26/04/2016 14:02:53	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_do_menor.docx	26/04/2016 14:01:48	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Outros	Autorizacao_da_Escola_para_Realizar_a_Pesquisa.pdf	14/04/2016 21:01:52	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Assinado_e_Datado.pdf	14/04/2016 20:57:10	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_Alunos.doc	05/04/2016 17:38:48	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Outros	Questionario_Alunos.docx	05/04/2016 17:37:26	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.doc	16/03/2016 16:31:17	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MICHELE.pdf	16/03/2016 16:25:01	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Diretor.doc	16/03/2016 16:21:03	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.doc	16/03/2016 16:20:47	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Michele.pdf	16/03/2016 16:08:15	MICHELE PADILHA SANTA CLARA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.516.825

PONTA GROSSA, 27 de Abril de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO 8 – TABELA DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

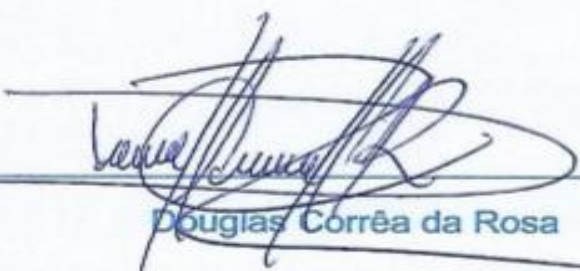
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO - PROFISSÕES E ATIVIDADES						
Organização: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira - www.aparecidadejesusferreira.com						
Identities Sociais de Raça Negra e Branca	Pessoas Representadas: brancas/os	Pessoas Representadas: negras/os	Total Homens Brancos	Total Homens Negros	Total Mulheres Brancas	Total Mulheres Negras
Nomes das Atividades	Homens, crianças e adolescentes brancos: Número		x			
Profissões:						
Atividades de Laser:						
Atividades intelectualizadas:						
Nomes das Atividades		Homens, crianças e adolescentes negros: Número		x		
Profissões:						
Atividades de Laser:						
Atividades intelectualizadas:						
Nomes das Atividades	Mulheres, crianças e adolescentes brancas: Número				x	
Profissões:						
Atividades de Laser:						
Atividades intelectualizadas:						
Nomes das Atividades		Mulheres, crianças e adolescentes negras: Número				x
Profissões:						
Atividades de Laser:						
Atividades intelectualizadas:						
Nomes das Celebridades e Atividades	Celebridades homens brancos: Número		x			
Nomes das Celebridades e Atividades		Celebridades Homens negros: Número		x		
Nomes das Celebridades e Atividades	Celebridades Mulheres brancas: Número				x	
Nomes das Celebridades e Atividades		Celebridades Mulheres negras: Número				x
TOTAL	Brancas/os:	Negras/os:	Total Homens Brancos	Total Homens Negros	Total Mulheres Brancas	Total Mulheres Negras

Fonte Adaptada de: FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, p.177-202. 2014.

ANEXO 9 – DECLARAÇÃO

Eu, Prof. Dr. Douglas Corrêa de Rosa, Revisor-Chefe da EntreLetras - Agência de Revisão Textual (Teses, Dissertações, Livros e Artigos), declaro, para os devidos fins, que atuei como revisor de língua portuguesa na dissertação de mestrado da Profa. Michele Padilha Santa Clara, intitulada “Vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa e letramento crítico”, na versão preparada para o processo de defesa da mesma. A revisão foi realizada entre os dias 01 e 06 de março de 2017. Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Cascavel, 06 de março de 2017.



Douglas Corrêa da Rosa

ANEXO 10 – PÁGINA 84

1. Answer the questions.

- Who are the most famous comic book superheroes you know?
- What are their superpowers? Who/What are their enemies?
- Who is your hero or heroine in real life? Why?

2. Read the sentences below and decide if they describe the classical hero or the modern hero. Write **C** for classical hero or **M** for modern hero.

- a. () He was of royal birth or half mortal, half god.
- b. () He is never surprised by events and shows little emotion.
- c. () He performed extraordinary actions.
- d. () He performs actions for his survival.
- e. () He fights against corruption in government.
- f. () He fought for his own honor.

NORMAN. Vasa: Four concepts of the heroic. Available at: www.kioskoisson.com/archives/40norman.htm. Accessed in August 2012.

3. How would you describe a modern hero/heroine? Mark the characteristics you consider essential.

- () ambitious () bad-tempered () brave () charming
() conservative () ethical () hard-working () honest
() lazy () open-minded () polite () selfish
() reliable () self-confident () sensible () two-faced

4. What other characteristics are important in a modern hero/heroine? In your opinion, what makes a modern hero?



ANEXO 11 – PÁGINA 89

4. Athena, a Greek goddess, and Zeus, a Greek god, were considered heroes of mythology. Complete the texts with the past form of the verbs in the box.

Regular verbs	Irregular verbs
inherit inherited	be was, were
	become became
	keep kept
	lead led
	make made



Athena

A powerful war goddess, Athena was usually depicted with her shield or protective cloak, known as the aegis. She _____ also a patron of crafts, especially pottery, weaving, and shipbuilding, and the goddess of the city of Athens. She _____ the wisdom of her mother, Metis, an attribute that **made** her favour Odysseus, the wisest and most cunning of the Greek heroes. In all these roles she was especially valued because she _____ always accessible, unlike many gods who _____ their distance from humans.



Zeus

Zeus, son of the Titans Cronus and Rhea, _____ the god of the sky and thunder. His most feared weapon _____ his thunderbolt, fashioned by the Cyclopes. He _____ ruler of the gods when he _____ them in their defeat of the Titans during the Cosmic War.

WILKINSON, Philip. *Myths & Legends: an illustrated guide to their origins and meanings*. London: Darling Kindersley, 2009. p. 24; 36.

ANEXO 12 – PÁGINA 91

9. Read the sentences below.

When **Senna** was four, his father gave **Senna** a one-horsepower go-kart.

When Senna was four, his father gave **him** a one-horsepower go-kart.

She [**Athena**] inherited the wisdom of her mother, Metis, an attribute that made **Athena** favour Odysseus...

She [Athena] inherited the wisdom of her mother, Metis, an attribute that made **her** favour Odysseus...

He became ruler of **the gods** when he led **the gods**...

He became ruler of the gods when he led **them**...

Now mark the correct answers.

a. The pronouns **him**, **her** and **them** are used as objects and refer to

() a following element. () a previous element.

b. We use object pronouns

() to avoid repetition. () to emphasize an element.

ANEXO 13 – PÁGINA 92

12. Read some statements about everyday heroes shared on a website and complete them with the correct *object pronouns*.

- a. Many of _____ are who we are today because of someone in our lives. (them/us)
- b. Steven Spielberg is my hero and inspiration. He is so many things to _____. I am not sure on where to start. (him/me)
- c. Ronnie not only impacted his students with his caring attitude and faith in _____ (them/him) but also with all of the staff that had the fortune to work with _____. (them/him)
- d. My hero is my dad for a lot of reasons. His intelligence, creativity, and caring personality are what make _____ my hero. (him/me)
- e. My hero is my mom, I picked my mom because she's funny, patient, loving, caring, great mom, pretty, good sense of humor, very smart, fun, wealthy, good influence, successful, very hard working, not selfish, protective, just got to love _____! (her/me)

Go to
Language
Reference
p. 155.

YOUR EVERYDAY Hero Stories. Available at: <www.values.com/your-everyday-heroes>. Accessed in August 2012.

ANEXO 14 – PÁGINA 93

LISTENING AND SPEAKING

1. Why are these people considered heroes? Complete the sentences with their names.



Zilda Arns (1934-2010).



Martin Luther King (1929-1968).



John Lennon (1940-1980).



Indira Gandhi (1917-1984).

- _____ was a powerful politician from India.
- _____ was famous for his passionate speeches.
- _____ dedicated her life to the poor, especially children.
- _____ was a peace activist and wrote many songs that promoted peace.

2. What else do you know about the people mentioned in exercise 1? Do you admire any of them?

3. ¹¹ Listen to four people from different countries talking about their heroes. They are part of an online project that invites people to share podcasts about heroes all over the world. Match the speakers to their heroes.

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| a. Speaker 1: Hugh Davis | () Zilda Arns |
| b. Speaker 2: Jaqueline Lima | () Martin Luther King |
| c. Speaker 3: Shavani Gupta | () John Lennon |
| d. Speaker 4: Harry Taylor | () Indira Gandhi |

TP Podcast é um arquivo digital de áudio que se encontra disponível na Internet. Os conteúdos podem variar bastante, mas é comum haver depoimentos, entrevistas, dicas, instruções e/ou comentários em geral.

4. ¹¹ Listen again and answer the questions.

- What famous speech did Martin Luther King deliver? _____
- What was Zilda Arns's profession? _____
- Who killed John Lennon? _____

5. ¹² Now listen to speakers 2 and 3 again and mark the correct answers.

- Who was called the 'child of revolution'?
() Zilda Arns. () Indira Gandhi.
- What happened to Zilda Arns in 2006?
() She was nominated for the Nobel Peace Prize. () She founded a pastoral care for poor children.
- How did Indira Gandhi die?
() She was killed by the Haiti earthquake. () She was assassinated by her two bodyguards.

6. ¹² Listen once more and check your answers.

ANEXO 15 – PÁGINA 94

- 8.**  Now it is your turn to make part of the online project about heroes around the world. Before you start, listen to another person talking about her hero and notice what to include in your short speech.

Say your name and where you are from.

Say what you think/feel about your hero/heroine.

My name is Isabel Perez and I'm from Colombia, the same country Shakira is from. I'm completely obsessed with her. She inspires me so much! I love all her songs but it is her personality that I look up to. Shakira is involved in global issues and is personally committed to helping children. She founded the Pies Descalzos Foundation, a foundation to help poor children in Colombia. She is also a UNICEF Goodwill Ambassador. I'm sure she makes a difference to the lives of a lot of people.

Say briefly what your hero/heroine has done.



TIP Com base nos depoimentos que ouviu, planeje o que vai dizer sobre seu herói ou heroína. Depois, apresente seu depoimento para um colega e pergunte se ele entendeu e se tem alguma sugestão para você melhorar sua apresentação.

ANEXO 16 – PÁGINA 46

STUDYING FOR EXAMS

1. (Enem/2011)

THE DEATH OF THE PC

The days of playing for costly software upgrades are numbered. The PC will soon be obsolete. And *BusinessWeek* reports 70% of Americans are already using the technology that will replace it. Merrill Lynch calls it "a \$160 billion tsunami." Computing giants including IBM, Yahoo!, and Amazon are racing to be the first to cash in on this PC-killing revolution.

Yet, two little-known companies have a huge head start. Get their names in a free report from the Motley Fool called, "The Two Words Bill Gates Doesn't Want You to Hear..."

[Click here for instant access to this FREE report!](#)

BROUGHT TO YOU BY THE MOTLEY FOOL

Disponível em: <http://www.fool.com>. Acesso em: 21 jul. 2010.

Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a duas palavras que Bill Gates não quer que o leitor conheça e que se referem

- aos responsáveis pela divulgação desta informação na internet.
- às marcas mais importantes de microcomputadores do mercado.
- aos nomes dos americanos que inventaram a suposta tecnologia.
- aos sites da internet pelos quais o produto já pode ser conhecido.
- às empresas que levam vantagem para serem suas concorrentes.

2. (Enem/2010)



Disponível em: www.chris-alexander.co.uk/1191. Acesso em: 20 jul. 2010 (adaptado).

Definidas pelos países membros da Organização das Nações Unidas e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos, mostrados na imagem, são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

- O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.
- A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

ANEXO 17 – PÁGINA 112

➤ PAST SIMPLE

1. Complete the sentences about important scientists in history. Use regular verbs in the Past Simple tense.

- a. Augusta Ada Byron _____
(develop) the world's first computer program.
- b. Ada Lovelace _____
(influence) the computer programming of today.
- c. Albert Einstein _____
(believe) in the power of imagination.
- d. F. Sherwood Rowland _____
(discover) the 'greenhouse effect'.
- e. Hib Vaccine Team _____
(create) a vaccine against the bacteria that can cause meningitis and pneumonia.
- f. Irene Ayako Uchida _____
(help) find the link between radiation and birth defects.
- g. Mohammed Bah Abba _____
(invent) a refrigeration device that is not dependent on electricity.
- h. Sir Alexander Fleming _____
(save) millions of lives with his discovery of penicillin.

Adapted from: <http://myhero.com/science/science_content.asp>. Accessed in September 2012.

ANEXO 18 – PÁGINA 104

5. Complete the texts about different accidental discoveries. Use the Past Continuous tense.

- a. **MICROWAVE:** Percy Spencer _____ (walk) past a radiation tube and noticed that the chocolate bar in his pocket melted.
- b. **POPSICLE:** In 1905, Frank Epperson _____ (try) to make the Soda Pop — a popular drink at that time. He mixed the popular drink with soda water and accidentally left the mixture on his porch all night.
- c. **CHOCOLATE CHIP COOKIES:** Mrs. Wakefield _____ (make) chocolate cookies when she ran out of baker's chocolate. Then she decided to use broken pieces of semi-sweet chocolate.
- d. **SUPERGLUE:** Harry Coover _____ (develop) plastic lenses for gun sights, when he accidentally created a synthetic adhesive.
- e. **SACCHARIN:** In 1879 Constantin Fahlberg _____ (try) to find alternative uses for coal tar, when he came home with dirty hands and noticed that his wife's biscuits tasted a lot sweeter.

Adapted from: <www.mrtop10.com/10_accidental_inventions_that_changed_the_world-2200>, <<http://list25.com/25-accidental-inventions-that-changed-the-world>>. Accessed in August 2012.

ANEXO 19 – PÁGINA 116

PROJECT 2A

► EUREKA: IDEAS FOR A HEALTHIER WORLD! (FIRST PART)

In Unit 6 you have talked about inventions and discoveries. Read the text below and do the first part of Project 2, *Eureka: Ideas for a healthier world!*

PRÊMIO JOVEM CIENTISTA

Conheça os vencedores do Ensino Médio



Aparelhos de som MP3 tornaram-se companheiros inseparáveis de atletas que gostam de intensificar seus treinos com a prática da corrida. Mas será que os atletas sabem como tirar maior proveito do seu *set list* musical? Pesquisas de diversas áreas já provaram que as batidas de uma música podem diminuir ou aumentar o ritmo das passadas, determinando o grau de

desempenho do corredor. Pensando nisso, João Pedro Wieland, do Colégio de Aplicação da UFRJ, criou um aplicativo capaz de selecionar as músicas salvas em um *smartphone* de acordo com as necessidades físicas de atletas profissionais e amadores no momento da prática. O projeto foi agraciado com o 1º lugar da categoria Estudante do Ensino Médio do XXVI Prêmio Jovem Cientista, no ano em que o tema escolhido foi "Inovação tecnológica nos esportes". (..)

Em segundo lugar ficou Izabel Souza de Jesus Barbosa, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), por realizar um mapeamento das "tribos" de jovens presentes em sua escola e desenvolver um projeto que, a partir da prática de esportes, pretende despertar a cidadania e diminuir a prática de *bullying* entre os estudantes.

O terceiro lugar foi para a estudante Bianca Valeguzki de Oliveira, aluna do 2º ano do Colégio Presbiteriano de Juína, em Mato Grosso, que encontrou um fruto nativo capaz de repor proteínas e dar mais energia a atletas. (..)

Adapted from: <http://jovemcientista.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=137> conheça os vencedores do ensino médio. Accessed in March 2013

► **TASK:** In small groups, try to think of practical ideas to help people live a healthier life. Write down a short description of what you intend to propose and present arguments to support it. In this part of the project, it is only necessary to write a first draft. Later, you are going to use it to make a slide presentation. If possible, try to put your ideas into practice and see if they really work. Get inspired by the participants of Prêmio Jovem Cientista at www.jovemcientista.org.br/.

► Go to page 150 for the second part of this project.

TIP Uma apresentação com slides é uma sequência de telas que exibe informações organizadas de modo objetivo, geralmente com o apoio de imagens.

ANEXO 20 – PÁGINAS 146-147

2. Write a new sentence with the relative pronoun in CAPITAL LETTERS as in the example. a. <i>Carlos Drummond de Andrade was an influential Brazilian poet. He wrote the poem "No meio do caminho".</i> WHO – <i>Carlos Drummond de Andrade was an influential Brazilian poet who wrote the poem "No meio do caminho".</i> b. Luís Vaz de Camões was a Portuguese poet. He is famous for his epic work <i>Os lusíadas</i>. WHO _____ _____ _____ c. The Week of Modern Art marked the start of Modernism in Brazil. It took place in São Paulo in 1922. THAT _____ _____ _____	d. Tarsila do Amaral was a famous Brazilian painter. She participated in the Week of Modern Art. THAT _____ _____ e. In 1928, Mário de Andrade wrote his great novel, <i>Macunaíma</i>. It was one of the founding texts of Modernism in Brazil. WHICH _____ _____ f. Rachel de Queiroz was a Brazilian author and journalist. She published her novel <i>O Quinze</i> in 1930. WHO _____ _____ _____
---	--

ANEXO 21 – PÁGINA 25

2. ⁰³  Listen to a high school student, Emily, talking about her computer with her friend, Katie. Mark the correct statements.

- a. () Emily's computer is not working.
- b. () She always uses flash drives to save her computer content.
- c. () She never takes her computer to an IT professional.
- d. () She does not want to buy a new computer.

TIP Não se preocupe em entender todo o áudio. Concentre-se nas informações que deseja e preste atenção nas palavras-chave.

ANEXO 22 – PÁGINA 26

3.  Listen again and complete the sentences with *Emily* or *Katie*.

- a. _____ hates computers and social networking.
- b. _____ thinks that there is no actual interaction on the Internet.
- c. _____ believes that social networking and emails are very practical.

4.  Listen once more and check your answers.

5. Do you identify yourself more with Emily or Katie? Why?

 SPOKEN LANGUAGE

In spoken English, it is very common to **repeat words and expressions** when you are feeling angry, anxious, nervous, enthusiastic etc.

- Listen to four extracts from the dialog and identify the repeated words and expressions as in the example.

- a. repetition of "really".
- c. _____
- b. _____
- d. _____

- Why do you think Emily repeats words and expressions?

ANEXO 23 – PÁGINA 58

15. Complete the statements about travel destinations. Use possessive adjectives.

- a. I love London for _____ fabulous and fascinating history.
- b. We spend all _____ summers in France, visiting _____ family and new countries.
_____ definite favorite is the South of France and Spain.
- c. This is Diane's 30th year as a travel consultant. (...) _____ favorite travel destinations are Europe and Hawaii.
- d. James is an Event Manager (...). _____ favorite travel destinations include South Africa, Brazil and Japan.
- e. Bob and his wife, Norma, live in San Antonio (...) _____ favorite travel destination is Hawaii.
- f. I just came back from _____ favourite destination in Brazil: bay cities Paraty and Trindade.

Available at:

<www.tripadvisor.com/ShowTopic-g186338-i17-k2619794-Why_I_love_London_and_you-London_England.html>;<www.trekaroo.com/people/lydie (section "About me & My family")>;<www.carytravelexpress.com/cte-about/cte-meetourstaff.html>;<www.readytalk.com/blog/best-practices-for-webinars>;<<http://txcdc.com/about-bob-nance-bio.php>>;<<http://brazilianleathersofa.tumblr.com/>>

Accessed in August 2012.

ANEXO 24 – PÁGINA 70

Mona Lisa

(...) The *Mona Lisa* is the earliest Italian portrait to focus so closely on the sitter in a half-length portrait. The painting is generous enough in its dimensions to include the arms and hands without them touching the frame. (...) The figure is shown in half-length, from the head to the waist, sitting in a chair whose arm is resting on balusters. She is resting her left arm on the arm of the chair, which is placed in front of a loggia, suggested by the parapet behind her and the two fragmentary columns framing the figure and forming a “window” looking out over the landscape. (...)

Available at: <www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/mona-lisa-%E2%80%93-portrait-lisa-gherardini-wife-francesco-del-giocondo>. Accessed in July 2012.



noun: _____ ;

adjective: _____ ;

verbs: _____ ; _____ ;

_____ ; _____ ;

_____ ; _____

ANEXO 25 – PÁGINA 80

STUDYING FOR EXAMS

1. (Enem/2011)

Trade postcards with us!



Be sure to include a postcard stamp, or we cannot return the postcard!

correspondecce this side only

Send us a postcard in an envelope with your name, your address, a postcard stamp, and what you would like to know about the ANDRILL project, or a question you have about Antarctica, and we'll send a postcard to you from the ice!

POSTCARD
address this side only

ARISE
McMundo Station
Project G - 091 - M
POC 469 Box 800
APO AP 96599-1035 U.S.A.

place correct postage here

Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no *site* do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de:

- comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.
- solicitar que as pessoas visitem o *site* do mencionado projeto com maior frequência.

2. UnB-DF/2012



Jan or Johannes Vermeer van Delft (1632-1675), a Dutch genre painter who lived and worked in Delft all his life, created some of the most exquisite paintings in Western art. His works are rare. Of the 35 or 36 paintings generally attributed to him, most

portray figures in interiors. All his works are admired for the sensitivity with which he rendered effects of light and color and for the poetic quality of his images. He produced meticulously constructed interiors with just one or two figures — usually women. These are intimate genre paintings in which the principal figure is invariably engaged in some everyday activity. Often the light enters Vermeer's paintings from a window. He was a master at depicting the way light illuminates objects.

During the late 1650s, Vermeer began to place a new emphasis on depicting figures within carefully composed interior spaces. Other Dutch painters painted similar scenes, but they were less concerned with the articulation of the space than with the description of the figures and their actions.

Little is known for certain about Vermeer's life and career. Not much is known about Vermeer's apprenticeship as an artist either. After his death, Vermeer was overlooked by all but the most discriminating collectors and art historians for more than 200 years. His few pictures were attributed to other artists. Only after 1866, when the French critic W. Thore-Burger 'rediscovered' him, did Vermeer's works become widely known and his works heralded as genuine Vermeer.

Internet: www.tribble.org.

Judge the items that follow according to the text above.

- It took around two centuries for Vermeer's paintings to be attributed to him again.
- Some of Vermeer's paintings are considered strange.
- Even though there were just a few of them, Vermeer's paintings proved to be very influential in the history of Dutch painting.
- Whenever Vermeer's paintings portray human figures, these individuals are shown performing ordinary tasks.
- Vermeer got his inspiration from poems about women.
- Vermeer paid meticulous attention to the scenery in his paintings.
- Light did not play a significant role in Vermeer's paintings.
- Vermeer gave greater emphasis to interior spaces than other painters did.
- Vermeer's life and work history were widely documented.
- Vermeer was neglected by most collectors and art historians after he died.

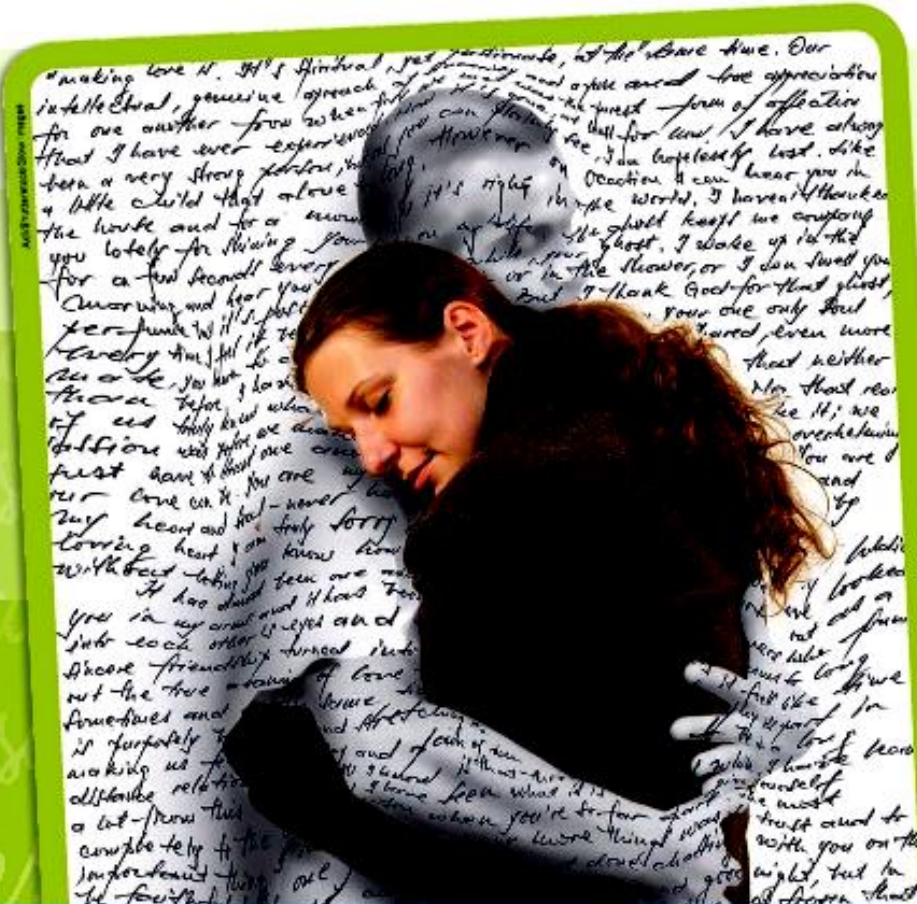
Express Yourself through Words

Unit

8

Warming
Up

What is the girl doing? How is she feeling?



Learning
Objectives

- to take part in discussions on poetry and feelings
- to learn how to use the Future with *will*
- to explore poems

ANEXO 27 – PÁGINA 23

Read the poem below and do exercises 8-14.

My Sister's Always on the Phone
by Bruce Lansky



My sister's always on the phone.
I never see her study.
She doesn't do her homework,
which is why her grades are cruddy.

My sister's always on the phone,
but I don't think that's cool.
My sister is so popular
she's flunking out of school.

LANSKY, Bruce. *My Sister's Always on the Phone*.

Available at: <www.poetryteachers.com/schoolpoems/mysister.html>. Accessed in August 2012.

8. Mark the correct answers.

a. In Bruce's opinion, to be always on the phone is something
() negative. () positive.

b. The Present Simple tense is used in "My sister's always on the phone" to describe
() facts. () habits.

9. Circle the verbs in the Present Simple tense.

10. Complete with **don't or **doesn't**.**

a. We use _____ + **verb** (when the subject is I/you/we/they) to form negative sentences in the Present Simple tense.

b. We use _____ + **verb** (when the subject is he/she/it) to form negative sentences in the Present Simple tense.

11. Turn the sentences into the negative form to make true statements about the text.

a. The girl from the poem has good grades.

b. The girl and her brother have the same opinion about school.

12. Complete with **before or **after**.**

Frequency adverbs like **always**, **never** are used _____ the verb **be** and
_____ the main verb.

PRESENT SIMPLE

Usamos o **Present Simple** para:

- falar de fatos e generalizações.
*Teachers **want** more technology in the classroom.*
*India **has** over 125,000,000 ESL speakers.*
- falar de rotinas, hábitos, ações do dia a dia.
*My sister always **talks** on the phone.*
*She never **does** her homework.*
- dar mais vida a eventos no passado.
*Chester F. Carlson **invents** the photocopier in 1937.*
*Vannevar Bush **proposes** hypertext in 1945.*

READING

Now read the text quickly to check your predictions.

Is crying good for you?

by Kim Schworm Acosta

Photography by: Martha Rich

Why we cry Humans most likely cry to solicit help and comfort, and sometimes to ward off aggression from others (female tears can stop men from being mean). It has these functions in helpless, dependent babies, and we have little reason to assume that this trait changes as people get older.

Why it feels good It's possible that there is some physiological benefit to crying, such as stimulation of the parasympathetic nervous system, which is important for relaxation. Shedding tears may also release opioids, natural chemicals that affect our feelings of pleasure, and oxytocin, a hormone linked to bonding, feelings of trust and stress reduction. The largest benefit, however, comes not from crying itself but from the comfort and support others offer in reaction to our tears. All of that said, occasionally controlling your tears isn't likely to harm your health. But continually suppressing emotions can sap your body of energy and potentially cause physical symptoms.



Why women cry more First, the male sex hormone testosterone seems to inhibit crying, while the female hormone prolactin may lower the emotional threshold. Plus, women may be exposed to more emotionally charged situations, such as caregiving, and tend to be more empathetic. Finally, men are often expected to control their tears.

Tears of joy – a myth? Some experts doubt whether we ever cry for positive reasons. Very often, during a happy moment we allow ourselves to reflect on less joyful times. For example, during a reunion, we may actually cry for all the time

that we missed each other. And while getting married is often a positive event, at the same time it is the end of a certain phase in life and this could cause tears of sadness. Another theory is that very positive emotions may also evoke a kind of helplessness. You are simply at a loss as to how to express your extreme joy. This inability to adequately convey your feelings might result in tears. – Ad Vingerhoets, Ph.D., clinical professor of clinical psychology at Tilburg University in The Netherlands and editor of *Emotion Regulation and Well-Being* (Springer). ACOSTA, Kim Schworm. *Is crying good for you?*

ANEXO 30 – PÁGINA 67

READING FOR GENERAL COMPREHENSION

1. Does the author answer the question in the title ("Is crying good for you?")?

2. What is the main idea of the text?

- () Crying has different functions as people get older.
- () Crying has some advantages to humans.
- () Men cry as much as women.
- () Humans don't cry for positive reasons.

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

1. Mark the benefits of crying presented in the text.

- () Crying stimulates a division in the nervous system responsible for relaxation.
- () It releases natural chemicals that affect our feelings of pleasure.
- () It causes health problems.
- () It releases a hormone that reduces stress.
- () It saps your body of energy.

2. Find in the text a fragment to support each statement below.

a. To avoid crying at times does not mean you are putting your health at risk.

b. People might cry because they don't know how to express their feelings.

c. Women are likely to be more sensitive than men.

3. Are the statements below true (T) or false (F) according to the text?

- a. Just helpless, dependent babies cry to solicit help and comfort. ()
- b. The largest benefit of crying is physiological. ()
- c. Women may get more emotional and cry more easily because of the female hormone prolactin. ()
- d. According to some experts, during happy moments, we may cry because of a negative feeling. ()



ANEXO 31 – PÁGINA 68

READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the questions with your classmates.

- In your opinion, what are the consequences of controlling your emotions?
- Do you think men and women express their feelings in the same way? Why?
- Do you think men have to control their tears? Why?
- How do you feel when you see a male or a female friend crying? What do you usually do?
- In your opinion, do painting, literature and other arts tend to represent men's and women's feelings in different ways? Why?



A Woman Weeping (1644) is an oil painted by Rembrandt.



Weeping Woman (1883) is a drawing by Vincent van Gogh.



Weeping Woman (1937) is an oil on canvas painted by Pablo Picasso.

VOCABULARY STUDY

DISCOURSE MARKERS

TP Os marcadores discursivos ajudam a compreender como as ideias de um texto se relacionam.

Which idea do the discourse markers in **bold** express?

- (1) addition (2) conclusion (3) contrast (4) exemplification

- () Humans most likely cry to solicit help **and** comfort (1st paragraph)
- () **such as** stimulation of the parasympathetic nervous system (2nd paragraph)
- () The largest benefit, **however**, comes not from crying itself (2nd paragraph)
- () **But** continually suppressing emotions can (2nd paragraph)
- () **while** the female hormone prolactin may (3rd paragraph)
- () **Plus**, women may be exposed to (3rd paragraph)
- () **Finally**, men are often expected to control their tears (3rd paragraph)
- () **For example**, during a reunion (4th paragraph)

ANEXO 32 – PÁGINA 69

1. Read the fragments below and complete the sentences.

- I. Is *crying* good for you?
- II. ... occasionally *controlling* your tears isn't likely to harm your health.
- III. ... continually *suppressing* emotions can sap your body of energy...
- IV. ... *getting* married is often a positive event...
- V. ... female tears can stop men from *being* mean...
- VI. *Weeping* Woman (Dora) is an oil on canvas painted by Pablo Picasso.

- a. In sentences I, II, III and IV, the words in *italics* are _____ (names of actions/ actions in progress). They are _____ (verbs/nouns).
- b. In sentence V, the word in *italics* _____ (refers to an action/presents a characteristic). It is _____ (a verb/an adjective).
- c. In sentence V, **being** is used in the *-ing* form because it comes _____ (as part of the Present Continuous tense/after a preposition).
- d. In sentence VI, **weeping** _____ (gives the woman's name/describes the woman). It is _____ (a noun/an adjective).

Unit 4

-ING: NOUN, ADJECTIVE OR VERB?

Palavras formadas pelo sufixo **-ing** podem exercer a função de:

- um **substantivo** (um nome).
Crying is good for you.
- um **adjetivo** (uma característica).
The picture shows a crying woman.
- um **verbo** (uma ação). É parte de um tempo verbal contínuo.
She is crying tears of joy.

Também usamos o sufixo **-ing** quando um verbo aparece *depois* de uma preposição.

Female tears can stop men from being mean.

MODAL VERBS: MAY, MIGHT, COULD

Usamos, geralmente, o verbo modal **may** para indicar *possibilidade* e o verbo modal **might** ou **could** para indicar *possibilidade remota*. Note que usamos verbos modais *antes* de um verbo principal no infinitivo (sem a partícula **to**).

Women may cry more than men.

The inability to adequately convey your feelings might result in tears.

Getting divorced could cause tears of sadness.

Para formar frases negativas, usamos **not** *depois* do verbo modal e *antes* do verbo principal.

The Mona Lisa may not be the portrait of a woman.

ANEXO 34 – PÁGINA 79

5. Complete the sentences about artist Vik Muniz and his work. Use possessive adjectives.

- a. Famous visual artist Vik Muniz lives and works in New York, but _____ hometown is São Paulo.
- b. Vik Muniz incorporates a multiplicity of unlikely materials into _____ photographs.
- c. The documentary “Lixo Extraordinário” shows photographs by Vik Muniz. _____ title in English is “Waste Land”.
- d. With the documentary Vicky Muniz aims at inspiring pickers of recycling materials to re-imagine _____ lives.
- e. Suelem is one of the garbage pickers from “Lixo Extraordinário” and she’s proud of _____ work.

Available at: <www.wastelandmovie.com>. Accessed in September 2012.

LUCKY DISCOVERIES

Famous inventions and advances that came about by accident

Some of the biggest game-changing inventions and discoveries of our time were not the product of calculated genius, but accidents that happened to work out. These lucky mishaps have given the world everything from the awesome Slinky toy to the lifesaving antibiotic penicillin. In many cases they've also reshaped major industries or created entirely new ones. NEWSWEEK takes a look at some of the most serendipitous breakthroughs in history and how they came about.



Popsicle inventor Frank Epperson, shown with his granddaughter Nancy.

POPSICLES

Every child is grateful for Frank Epperson, even if he or she doesn't know it. In 1905, Epperson was a mere 11 years old when he accidentally left a soft-drink concoction with a stirring stick in it on the front porch of his San Francisco home. It happened to be a very cold night, and when the boy found his cup the next day, the liquid inside was frozen to the stick. While he had no idea what to make of it at the time, nearly two decades later he patented his "frozen ice on a stick" and called it the Eppsicle, but then changed the name to "Popsicle" because his children liked that better. A few years later he sold his invention to the Joe Lowe Co. in New York. The Popsicle eventually ended up in the hands of Unilever's Good Humor division, which offers more than 30 flavors today.

MICROWAVE OVENS

In 1946 Raytheon engineer Percy Spencer was testing a magnetron — a device that emits microwave radiation — when he realized that the candy bar in his pocket had melted. He figured the magnetron caused this to happen and tested his theory by placing popcorn kernels near the device. When those popped, he tried to cook an egg, which exploded. Sure, it made a mess, but he also realized that exposure to low-density microwave energy could quickly cook food. Spencer and other engineers started to work on a practical way to trap the waves and use them for this purpose. By 1947 the first commercial units became available through Raytheon. They weighed as much as 750 pounds and cost thousands of dollars, but by 1975 technological advances had made the device as popular (and affordable) as an oven range.



A woman removes a cooked hamburger from Raytheon's Radarange, the first commercial microwave oven.

ANEXO 36 – PÁGINA 124

- 3. Game reviews inform the public about positive and/or negative aspects of a game. Use **who** or **which** to complete the following game reviews.**

Eurogamer Sweden

Nov 1, 2011.

The best game for Kinect just got better. Dance Central 2 improves on practically every feature in the original, and adds a much-needed two player mode, a must for everyone _____ likes to have fun.

Connor_M

Feb 5, 2012.

This game is definitely the best game in the series. You will see new features, an updated combat system, and a new story, _____ follows on from the previous game. The whole game lasts more than 40 hours, including all side-quests. This is definitely a must buy for Final Fantasy fans.

JenniferV.

May 30, 2008.

I love the Wii Fit and you can't deny that it makes for a lot of family fun! Even my boyfriend _____ thought it would be stupid enjoyed it very much. I believe that if you use it properly, you can lose weight. This is very motivational and fun at the same time.

Mart1982

Nov 20, 2011.

I like how you can't always just defeat the enemy by waving the Wii remote about, as many enemies require thought to defeat. Liked collecting items needed to upgrade my weapons and such, as well as the games setting, _____ is a colourful and vibrant world, with interesting characters. An excellent addition to the Zelda series, and you will get good value for money from this game, as you'd expect from a quality title such as this.

METACRITIC. Available at: <www.metacritic.com/games>.
Accessed in July 2012.