UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

ROSANGELA CONCEIÇÃO DE SOUZA

Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das "minorias sociais" em busca de uma prática libertadora

(Versão corrigida-Versão original disponível no CAPH da FFLCH/USP)

De acordo,

SÃO PAULO

2012

ROSANGELA CONCEIÇÃO DE SOUZA

Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das "minorias sociais" em busca de uma prática libertadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Anna Maria G. Carmagnani

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

d7191

de Souza, Rosangela Conceição
Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das "minorias sociais" em busca de uma prática libertadora. / Rosangela Conceição de Souza ; orientador Anna Maria Grammatico Carmagnani. - São Paulo, 2012.
189 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Letramento crítico. 2. Minorias sociais. 3. Identidades. 4. Preconceito. 5. Hostilidade horizontal. I. Carmagnani, Anna Maria Grammatico, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Anna Maria Grammatico Carmagnani

Carlos Renato Lopes

Cielo Griselda Festino

Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Walkyria Maria Monte Mór

“Que darei ao SENHOR por todos os seus benefícios para comigo?

Tomarei o cálice da salvação e invocarei o nome do SENHOR.

Cumprirei os meus votos ao SENHOR, na presença de todo o seu povo.” (Salmo 116.12-14)

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, Filogônio, Leda, Rogério, Marla e Manuela, por chorarem comigo.

Ao Irmão Manoel e a Irmã Severina.

A Anna Maria Grammatico Carmagnani por lutar diante de minhas impossibilidades.

A todos os amigos que lutaram comigo.

Resumo

Este trabalho lança um olhar sobre as minorias sociais no contexto do ensino básico brasileiro. A proposta de pesquisa parte do pressuposto de que na atualidade a definição de minorias sociais deve ser abordada, em um primeiro momento, pelo fator econômico.

Sem desconsiderar o preconceito da classe dominante sobre a dominada, entendemos que as minorias sociais reproduzem, dentro de seus próprios grupos, um preconceito de classe, preconceito este conhecido como hostilidade horizontal.

Nossa tese é que, se confrontarmos esse grupo social com seus *próprios*[1] discursos hegemônicos, por meio de um trabalho de letramento crítico que se paute pela abordagem autônoma e ideológica defendida por Street (1984), esses sujeitos poderão estar aptos a mudar o curso de suas vidas e a dos membros de sua comunidade. Sendo a escola um espaço de disciplina, é nesse lugar híbrido, no qual as identidades sociais estão continuamente em construção, onde devemos intervir criticamente no senso comum que leva as próprias classes minoritárias a fortalecer os laços que as subjugam.

Palavras-chave: Letramento crítico; minorias sociais; identidade; preconceito; hostilidade horizontal

[1] Usamos o adjetivo *próprio* no sentido do sonho adâmico, que acreditamos ser a origem de nossos discursos.

Abstract

This study takes a look at the minority class in the context of basic education in Brazil. This research proposal assumes that, at present, the definition of minority class should be addressed at first by the economic factor.

Not ignoring the bias of the ruling class over the dominated one, we understand that the social minorities reproduce within their own groups a kind of class prejudice known as horizontal hostility.

We sustain that if this social group has its own[2] hegemonic discourses, confronted by means of a critical literacy pedagogy that is guided by the autonomous and ideological approach advocated by Street (1984), these individuals may be able to change the course of their lives and of the members of their community. The school is an area of discipline; it's in this hybrid place in which social identities are continually being built, where we must intervene critically in the common sense that takes the very minority classes strengthen the ties that subjugate.

Key-words: Critical literacy; social minorities; identity; prejudice; horizontal hostility

[2] We use the term *own* here as it is used in the adamic dream, for we believe to be the origin of our own discourses.

Sumário

INTRODUÇÃO 11

PARTE I – Minorias sociais e identidades sociais 20
1 Conceituando minorias sociais no contexto da pesquisa 2 0
1.1 As minorias sociais 2 0
1.1.1 Considerações sobre as minorias brasileiras 21
1.1.1.1 Minorias sociais sinônimo de desvio de conduta? 22
1.1.1.2 Conceituando minorias sociais 26
1.1.2 A identidade constituinte, conflitante e criadora do sujeito 33
1.1.2.1 Identidades múltiplas em corpo único 33
1.1.3 Preconceito e identidade 35
1.1.3.1 Identidades sociais múltiplas em um grupo social singular 37
1.1.4 Hostilidade horizontal 40
1.1.4.1 Estereótipos na construção de identidade das minorias sociais 45

PARTE II – Letramento crítico no prédio disciplinar das minorias sociais 52
1 Línguas estrangeiras modernas como letramento ideológico 52
1.1 Letrando criticamente as ditas minorias sociais por meio do ensino de língua inglesa 52
1.1.1 Língua inglesa: importante para o ensino básico da periferia brasileira? 53
1.1.1.1 Pedagogia crítica no contexto do ensino de línguas 61
2 Letramento crítico e reflexão sobre prática pedagógica no campo de coleta de dados 63
2.1 Concepções gerais de letramento e alfabetização como norteadores para as atividades da pesquisa 68

PARTE III – Sobre a pesquisa 79
1 Apresentação da pesquisa 79
1.2 Campo de coleta de dados 81
1.2.1 Objetivos gerais da pesquisa 84
1.2.2 Objetivos específicos 85
2 A escola 85
2.1 Perfil dos alunos 87

2.2 Perfil do professor regente 90
3 Análise dos dados apresentados por tipos de conflitos entre ou intragrupos 90
3.1 Manifestações de poder entre e intragrupos 93
3.2 Grupo feminino e estereótipo feminino 95
3.3 Preconceito racial 112
3.4 Preconceito horizontal do pesquisador assujeito inconscientemente ao seu próprio discurso 116
4 Narrando com olhar crítico a própria história no prédio da disciplina 119
5 Conclusão 130
Referências 134
Apêndices 145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu com a prática pedagógica escolar da pesquisadora em instituições publicas de ensino, não somente no papel de docente, mas também como discente, herdeira ideológica do pós-colonialismo e modernismo de um mundo em constante transformação socioeconômica advinda do fenômeno chamado de globalização.

> A "globalização" está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, " globalização" é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, "globalização" é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo "globalizados" e isso significa basicamente o mesmo para todos. (BAUMAN. 1999. P.7)

Essa característica coerentemente incoerente da globalização apontada por Bauman (1999) é complementada pela observação feita por Lemert (2000) sobre o mundo pós-moderno. Ele observa que as tecnologias do mundo atual têm colocado as pessoas em contato de forma muito rápida e intensa, formando o que alguns chamam de aldeia global. Entretanto, esse contato tem reorganizado o mundo de uma maneira estranha num formato que nem sempre é o melhor.

Lemert (2000) apresenta de forma simples o conceito de modernismo ao explicar o pós-modernismo. Segundo o autor, pós-modernismo refere-se ao colapso do mundo moderno, e:

> (...) acredita na existência de um mundo melhor que o moderno. Essa cultura reprova em particular a assunção acrítica do modernismo de que a cultura

> européia (...) é uma cultura autêntica, evidente por si mesma, verdadeiramente universal em que todas as pessoas do mundo têm que acreditar. (LEMERT. 2000. p.44)

O mundo atual, por meio de seus recursos tecnológicos de comunicação, tem mantido em vigor a estrutura de relação de poder experimentada pelos povos que foram colonizados e que colonizaram. A contribuição de Loomba (1998) sobre o conceito de pós-colonialismo é pertinente a este trabalho, uma vez que a autora aponta a incoerência semântica do termo: pós-colonialismo não implica em um tempo histórico pretérito colonial. *Pós*, em um primeiro momento, parece dar como terminado o período colonial histórico. A autora pontua que, ideologicamente, o termo pós-colonial não se aplica, uma vez que os efeitos da relação de poder herdados do colonialismo histórico não são pretéritos, mas sim presentes, e não em um dado local historicamente colonizado, e sim em todo o mundo, se considerarmos os processos de migração e outros tipos de contatos culturais. Loomba esclarece também que um país pode ser considerado pós-colonial por ser agora historicamente independente e neocolonial por ser ainda econômica e culturalmente dependente. É esta última definição a que se aplica ao termo pós-colonial para os objetivos dessa proposta de trabalho; uma busca por um espaço de igualdade social no seio da desigualdade de um mundo cujas fronteiras sociais são concomitantemente espaços híbridos de construções sociais.

O mundo atual está num contínuo movimento de transformação devido ao advento da *globalização*, que contribui para este crescente rompimento das fronteiras entre culturas locais e globais. Segundo Suárez-Orozco e Quin-Hilliard (2004. p.1), este fenômeno tem suscitado debates nos meios econômicos e políticos, entretanto, ainda é uma área com diversas questões a serem investigadas, principalmente no campo educacional. Segundo esses autores acima, o fenômeno tem transformado sensivelmente perfis demográficos, realidades econômicas,

processos políticos, mídia e tecnologia, mas as diferenças socioeconômicas e culturais continuam a ser um desafio para os tempos atuais.

Estudos, como Globalização e Educação da Universidade Federal da Bahia, apontam a necessidade de uma investigação maior desse fenômeno na vida dos jovens da América Latina e, no caso desta pesquisa, em terras brasileiras, especificamente no ensino básico da escola pública, uma vez que a identidade social dos jovens do país e os discursos que os constituem não podem ser estudados em separado da agenda política e econômica no decorrer da história, agenda esta que mantém firmes os laços de subordinação entre as minorias sociais e a classe detentora do poder social. Se na Idade Média o poder se concentrava nas mãos do clero, que detinha o poder econômico bem como o controle das produções literárias em um contexto onde o povo era iletrado, e consequentemente, não dispunha dos saberes do clero para argumentar contra ou a favor à ideologia desse grupo, hoje esse poder assume um caráter econômico, num contexto onde o letramento das chamadas minorias sociais tem a função de manter a dominação dos grupos minoritários. Suárez-Orozco e Quin-Hilliard (2004) chamam a atenção para as duas faces da globalização: ao passo que o mundo globalizado promove trocas culturais e desenvolvimento econômico, este mesmo mundo apresenta interferências em estruturas de autoridades, valores e identidades religiosas, a que acrescentamos as consequentes mudanças nos cenários de identidades socioculturais. Assim como o surgimento da tipografia no século XV com Gutemberg, o advento do rádio, da tevê, da internet e de outros meios de comunicação tem rompido barreiras geográficas, imprimindo em realidades locais, com efeitos em microgrupos sociais, uma disciplina que pretende ampliar a distância socioeconômica entre as classes sociais.

> A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças, ela dissocia o poder

> do corpo, faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT. 1987. p. 119)

No contexto atual é imprescindível que temas como *heterogeneidade, inclusão social, diferença e políticas de ações afirmativas* sejam objetos de discussão no campo educacional, por isso este trabalho destina-se a questionar o ensino de Língua Inglesa como instrumento de inserção social igualitária no processo ensino/aprendizagem de alunos da rede pública de ensino brasileira, tendo como esfera de inserção as minorias sociais.

Vivemos, historicamente, um momento no qual a mídia anuncia que a *diferença* precisa ser respeitada, isto ressoa no campo educacional, que tem promovido discussões sobre como lidar com a heterogeneidade e a intolerância no processo de inclusão educacional. Sendo assim, o ensino não pode deixar de se pautar por uma visão da pedagogia crítica, que tenha como um de seus pilares o *letramento crítico,* que recebeu influências do legado deixado pelo da *Teoria Crítica* nascida na Europa nas décadas de 1920 e 1930,[3] com vistas às minorias e às identidades sociais.

Essa postura crítica frente aos desafios sociais deve ser um compromisso não apenas governamental e/ou das classes ditas dominantes, mas também, e principalmente, um compromisso assumido pelas chamadas minorias sociais, em primeiro lugar, com seus pares de identidades sociais presentes, futuros e passados, se não considerarmos as identidades sociais como algo fixo ao longo do tempo histórico.

As Orientações curriculares nacionais (OCENs) para o Ensino Médio, ao tratar do ensino de linguagens, do nosso ponto de vista, refletem uma preocupação com as diferenças

---

[3] Entendemos como teoria crítica a " (...) preocupação em desvelar mistificações ideológicas nas relações sociais (...)" que "(...)ajuda a desconstruir e criticar as premissas do princípio de senso comum" (TORRES. 2003.p. 110-111).

sociais presentes no contexto da educação básica brasileira, que nada mais é que uma célula de um corpo maior, como na citação a seguir:

> O lidar com a diferença está se tornando um dos maiores desafios de países multiculturais. Da França à Suécia, do Brasil à Bolívia, da Indonésia à Malásia, a tarefa de conviver com a diferença requer uma nova agenda educacional...". "É através da intervenção no pensar comum, em concepções consagradas e visões de mundo que delineiam estilos cognitivos e metacognitivos, que o lidar com a diferença poderá trazer uma maior contribuição para a juventude de hoje. (SUÁREZ-OROZCO:QUIN-HILLIARD. 2004. p.5 tradução nossa)

As OCENs ressaltam que o letramento crítico deve atender às necessidades sociais dos cidadãos, entendendo que cada grupo social é interpelado por uma história e por uma cultura em contínua construção. As orientações curriculares indicam que um trabalho de letramento crítico busca levar o aluno não a buscar a extrair o sentido do texto, mas sim a construir sentidos tendo como ponto de partida aquilo que lê. As OCENs, para o ensino de linguagens, ensino de linguagem defendem ainda, com base em Maturana (1999), a necessidade de o cidadão ser capaz de dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus próprios valores culturais, quanto se tem em vista o fenômeno da globalização. Este quadro nos remete a algumas ações sociais que se debruçam sobre as questões de hegemonia social e os efeitos que sofrem os cidadãos dos grupos minoritários. Entre essas ações, encontram-se as políticas de ações afirmativas.

As políticas de ações afirmativas, (AA) nasceram como uma demanda da atualidade diante das desigualdades sociais. (Silva 2003) aponta que as ações afirmativas estariam diretamente ligadas à questão racial. A autora mostra que em 2000 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) comprovou o grande abismo econômico que havia entre a população branca e a população negra brasileira, sendo esta última a classe em condições

socioeconômicas desfavoráveis por todo o seu histórico e pelo processo de escravidão. Silva afirma ainda ser contraditório que as pessoas saibam quem é negro ou não na população brasileira, quando se trata de preterí-los por pressupostos raciais, mas em se tratando de resguardá-los, alguns se colocam contra as AA; contradição esta, no que se refere a cor, produzida no discurso; daí a necessidade de um trabalho crítico que considere os discursos como constituintes de sentidos e de identidades sociais. Como destaca a autora, essa questão precisa ser discutida no campo ideológico. (SILVA. 2003.p.40). Não pretendemos com este trabalho esclarecer quem é negro ou não no contexto das periferias brasileiras; o que nos move é trabalhar, na educação básica, os preconceitos que as minorias sociais reproduzem sobre si mesmas, na intenção de contribuir para que elas construam suas próprias ferramentas de mobilidade social e reescrevam suas/nossas identidades sociais, falando de um lugar social dotado de poder, e com isso fazer inserções sobre o fenômeno chamado *ironia colonial*, descrito na literatura pós-colonial. Bonnici (2005) explica que o riso, a paródia e a ironia servem para subverter. Seja porque o colonizador quer que o nativo esteja em uma situação desconfortável, para que o colonizador ofereça sua proteção, seja como um método ocidental de organizar o mundo: uma saída para incluir o colonizado como necessário ao cotidiano do colonizador.

Desse modo, como estratégia de abordagem de pesquisa e de prática pedagógica escolar, é válida uma pesquisa que procure analisar o riso, isto é, a ironia nas relações de poder. E não somente a ironia da classe dominante em relação ao que se coloca como alteridade e ameaça ao seu poder, mas principalmente a ironia das ditas minorias sociais diante da identidade social de seu grupo sociocultural. Brandão, em sua *Introdução à análise de discurso* (2006), sustenta que o sujeito social é um sujeito ideológico, pois em sua fala se reconhecem recortes de representações de um tempo histórico e social. Esses recortes precisam ser não apenas ouvidos, mas questionados em suas bases.

As políticas de ação afirmativa não devem viabilizar, isto é, manter o histórico laço de dependência entre as classes da periferia e do centro da sociedade. Se consideradas como medidas paliativas, não somos contra as cotas raciais para universitários ou programas como o Bolsa Família, somos contra o prolongamento eterno dessas medidas e favoráveis a práticas de inclusão social que trabalhem, nas minorias sociais, uma participação ativa e consciente em instâncias de deliberação social. Essa conscientização é uma tarefa urgente que não pode ser delegada ao ensino superior, instância onde quase não há representantes das periferias urbanas.

Defendemos que um trabalho de letramento crítico que contemple tanto o letramento autônomo quanto o ideológico, isto é, que aborde o ensino de línguas estrangeiras apontando para as ideologias sociais que são inerentes aos discursos e que não coloque em segundo plano os aspectos linguísticos do idioma, poderá contribuir para a formação crítica dos cidadãos das periferias sociais, quando estes forem abordados não apenas como grupo discriminado, mas que também discrimina os seus pares sociais, seguindo a lógica da agenda da globalização. Em sua genealogia do poder, Foucault (1987) afirma que o poder é inerente a toda sociedade e suas instituições, e passa pelo próprio corpo do indivíduo. O poder não se encontra acima da sociedade, mas no cotidiano, sendo viabilizado em micropoderes.

Com isso, sublinhamos que um trabalho de formação crítica requer que o poder seja interrogado no lócus dos Aparelhos Ideológicos do Estado, tendo como objeto de observação os agentes que lá se encontram como representações de micropoderes. Neste trabalho, os micropoderes são representados pelas minorias sociais no contexto da escola pública brasileira. Giroux (2006) critica aqueles que se concentram em pesquisar como a classe dominante difunde suas ideologias por meio do ensino, uma visão da qual compartilhamos, dado que nos interessa investigar como o poder opera entre grupos sociais considerados

minorias, com a finalidade de contribuir criticamente na formação social destes grupos minoritários.

A nossa proposta foi a de trazer para a consciência a voz do outro que perpassa e completa os sujeitos sociais, com a finalidade de contribuir para um espaço no qual o sujeito social possa refletir sobre as ideologias dos grupos dominantes presentes em sua fala, fazendo com que esse sujeito social tenha a oportunidade de se perceber como reprodutor de hegemonia em seu próprio grupo de pertença. Esse movimento, como percebemos durante a coleta e análise de dados, trouxe à tona diversas instâncias de preconceito social no interior do grupo de pertença dos sujeitos investigados. Isto nos leva a afirmar que um trabalho que busca a igualdade social deve se dedicar não apenas a desvendar os meios utilizados pelo grupo detentor do poder social para se manter no poder. Um trabalho crítico de igualdade social deve considerar os membros das ditas minorias sociais como um instrumento de reprodução de hegemonia social e procurar intervir aí visando uma possível mudança de agenciamento social por parte das minorias sociais, ainda que seja de apenas um único sujeito social em um momento histórico presente ou futuro.

Para que a tese acima seja melhor explicitada, esta pesquisa será acompanhada de alguns capítulos que levarão o leitor a se debruçar sobre os conceitos que são as chaves para esta pesquisa. Na Parte I, buscamos uma definição de minorias sociais que se aplique ao contexto deste trabalho, entendendo que as periferias brasileiras têm particularidades diversas. Ao tratarmos dessa definição, somos impelidos a abordar os temas *identidade social, preconceito e hostilidade*.

A Parte II abordará os conceitos de *letramento crítico* e de *pedagogia crítica*, pertinentes a esta proposta de trabalho, que tem como base o letramento crítico das minorias, a fim contribuir para a conscientização dessa camada social sobre si mesma. O poder social é exercido em todas as camadas sociais e por todos os agentes sociais, como multiplicadores da

relação dominante/dominado. Esta pesquisa tem seu olhar voltado para o eixo dominado e dominante.

Finalmente, a Parte III destina-se à exposição do trabalho de coletas de dados e a sua análise com o uso de alguns instrumentos da análise de discurso. Esse procedimento nos permitirá discutir a aplicabilidade deste estudo como uma contribuição à formação crítica das minorias sociais, formação esta que tem como pressuposto o agenciamento dos membros das ditas minorias sociais como ativos e passivos na construção de estereótipos sociais de si mesmas e de seus pares, como mais um passo em direção à mobilidade social das minorias.

PARTE I
Minorias sociais e identidades sociais

1 Conceituando minorias sociais no contexto da pesquisa

1.1 As minorias sociais

As minorias sociais podem ser descritas como um grupo cujos membros têm menor controle sobre suas próprias vidas do que os membros dos grupos hegemônicos. As ditas minorias sociais experimentam uma grande redução nas oportunidades de trabalho e educação que são consideradas importantes do ponto de vista dos grupos que se colocam como majoritários. Alguns traços descritos por Neuliep (2008, p. 84-89), com base em Schaefer (1993), são pertinentes à descrição de minorias sociais:

- traços físicos ou culturais distintos (raça, gênero, religião e outros);
- tratamento desigual recebido pelos grupos majoritários;
- consciência de sua condição de subordinação social;
- senso de solidariedade ao grupo;
- membresia involuntária ao grupo; e
- alto índice de casamentos entre os membros do grupo.

Neuliep (2008), ao falar sobre os conceitos de minoria abordados por Schaefer, concorda quando o sociólogo diz que o uso do termo minoria é equivocado, uma vez que, numericamente, este grupo social não é necessariamente menor. Neuliep, em concordância com Schaefer, passa a usar os termos microculturas e macroculturas, aos quais as expressões minorias sociais e grupos majoritários se aplicam. Ambas não são, a nosso ver, condizentes com os grupos socialmente excluídos. Concordamos que as minorias sociais podem ter um número maior de membros se comparadas aos grupos que se apresentam como hegemônicos.

Entretanto, os prefixos macro e micro parecem estar imbuídos de uma carga semântica que faz com que, ao se contraporem, atribuam valores pejorativos em relação às minorias sociais. E ainda: Neuliep afirma que as microculturas compartilham das mesmas crenças, linguagem (verbal e não verbal) e história que as macroculturas; contudo, entre os traços que levariam um grupo de indivíduos a ser caracterizado como microcultura estão: gênero, opção sexual, raça e idade. Neuliep acrescenta, em sua leitura de Schaefer, a locução *muted microculture*, que traduziremos como minorias silenciadas. Ela descreve o fato de que a linguagem usada pelas minorias sociais não é valorizada como forma de expressão aceita pela sociedade. As minorias devem então aprender o código verbal dos grupos chamados de dominantes, o que faz com que os grupos excluídos estejam em desvantagem ao compartilhar suas experiências de vida com outros grupos, isto é, sua cultura. Isto nos leva a compartilhar da visão de Street (1984) sobre a função autônoma e ideológica do letramento, como abordaremos posteriormente.[4]

Não é nosso objetivo aqui encontrar uma nomenclatura para os grupos sociais que possuem ou não o controle social. Usaremos os termos minorias/grupos majoritários, dominantes/dominados e colonizados/colonizadores, por serem estes geralmente usados na literatura que trata de grupos sociais e exclusão.

1.1.1 Considerações sobre as minorias brasileiras

Uma vez que esta pesquisa tem como sujeitos de investigação as ditas minorias sociais, este item destina-se a apresentar a definição do termo como o consideramos aqui. Outra questão que se coloca como pré-requisito para condução deste trabalho, antes de falarmos sobre o conceito de minoria, abordaremos o tema do desvio de conduta, o que nos levará a uma reflexão maior sobre o termo minoria.

---

[4] No item 3 justificamos a nosso proposta de atividade diante da afirmativa de que concordamos com a postura de Street (ibid).

Lesser (1999) associa as minorias sociais ao histórico da colonização brasileira, que reuniu diferentes etnias, com destaque para europeus e africanos. Descreve o conflito vivido pelos imigrantes europeus ao se perceberem estrangeiros em uma terra com outros valores culturais. Daí esses imigrantes, que se dividiam entre a auto classificação como brancos ou brasileiros, passarem a dominar os meios oficiais de produção intelectual tentando manter a identidade com a terra de origem. No outro lado da sociedade estão os africanos e seus descendentes, os quais foram trazidos para o Brasil na condição de escravos sem nenhum poder financeiro e/ou político, condição que permaneceu após a libertação dos escravos em 1888.

Lesser (1999, p. 18) relata ainda que, em 1854, chineses foram trazidos para serem trabalhadores assalariados no Brasil e que o transporte utilizado oferecia certo conforto. Entretanto, houve uma preocupação com a miscigenação entre chineses e negros. Aqueles foram rotulados como não *tão fortes* quanto estes, e a mistura entre as duas etnias acabava por *enegrecer* e não *branquear* a população local. Por não serem *cristãos*, os chineses foram considerados menos pacientes que os europeus e também chamados de *sórdidos.* Este breve relato histórico nos conduz ao entendimento de que as minorias sociais que encontramos no Rio de Janeiro não serão necessariamente as mesmas identificadas em outros estados brasileiros, considerando-se que nosso ponto de corte na escolha dos indivíduos a serem investigados nessa pesquisa foi o fator socioeconômico. Grande parte dos imigrantes chineses se radicou em São Paulo, o que nos leva a entender que as minorias sociais do Rio de Janeiro, sob o prisma econômico, terão outro perfil.

1.1.1.1 Minorias sociais: sinônimo de desvio de conduta?

Uma pesquisa que tem como campo de coleta de dados a instituição escola deve observar que este ainda é um espaço de divulgação das normas sociais de um grupo que se

coloca enquanto classe dominante. Brandão (2006), referindo-se a Althusser (1979), relata que a classe considerada dominante pode exercer o poder por meio da repressão física e/ou ideológica. Este último tipo de repressão pode se dar em instituições que representam o poder em determinada sociedade, como, por exemplo, a família, a religião e a escola.

A ideologia da classe dominante passa então a ser a norma, e o que nela não se insere pode ser avaliado como desvio de conduta. Winslow (1972, p. 3) define como desvio de conduta um comportamento não adequado à sobrevivência do homem e que coloca em risco a vida, a liberdade e a riqueza do outro. A riqueza do outro nos parece ser, em países que vivem em um contexto capitalista e pós-colonial, um elemento que se destaca quando se tem em mente o tópico minorias sociais. Souza (2004), em sua leitura de Bahbha (1986), resume alguns aspectos importantes na construção de identidades nos contextos coloniais: existir significa ser interpelado por uma alteridade, isto é, existimos em relação a um Outro externo. A constituição da identidade do sujeito implica uma relação de desejo para com o lugar do Outro. Esse desejo, segundo Souza (2004), relembrando Fanon (1986), é o que resulta no *sonho de inversão*: situação em que o colonizado sonha em ocupar o lugar do colonizador, ao passo que este último sonha, aterrorizado, com a ameaça de perder o seu lugar para o Outro, o colonizado. Nesse espaço relacional marcado pela alteridade e duplicidade surge o desejo de vingança do colonizado, isto é, o *splitting*, ou cisão. O sujeito colonizado sonha em ocupar o lugar de colonizador, ao passo que não deseja abrir mão de seu *status* de colonizado, por desejar ver-se na condição de colonizado ocupando o lugar de seu antigo carrasco.

A cisão, a nosso ver, é o espaço no qual a *conduta* do sujeito, isto é, a sua identidade, que acreditamos ser transitória e temporária, é operacionalizada. O sujeito pós-colonial pertencente às classes excluídas que age segundo as normas de conduta impostas pelas classes dominantes, quando inserido em seu grupo de origem, poderá sofrer hostilidade horizontal de seus pares, que não verão nele traços sociais que o identifiquem como membro do grupo. Esse

sujeito age de acordo com as normas que lhe foram impostas, ao passo que não se sente em uma zona de conforto quando está no lugar que o oprimia.

Segundo Andersen e Taylor (2007), os sociólogos consideram que o desvio de conduta caracteriza um comportamento diferente daquele imposto por determinada regra ou norma. De maneira muito pertinente, os autores afirmam que a norma comportamental de um dado grupo não necessariamente corresponde ao que se estabelece como norma em outro grupo social, muito embora devamos acrescentar que nem todos os sujeitos sociais falam de um lugar a partir do qual os comportamentos sociais podem ser julgados: é necessário falar de um lugar revestido de poder social, lugar este que, no contexto pós-colonial brasileiro, destina-se, a princípio, aos detentores do poder econômico. O direito à educação para todos, a nosso ver, se traduz, no cenário do Brasil atual, em direito à matrícula escolar para todos, ratificando a questão do desvio de conduta, do ponto de vista sociológico, atribuído às chamadas minorias sociais. Embora tenha o seu "direito à educação" garantido por lei, os grupos sociais minoritários tem o seu direito de mobilidade sociocultural negado. A escola ainda é, no país, um lugar onde as normas de condutas sociais nos são apresentadas por força ideológica desse aparelho do estado, como se depreende da fala da então secretária de educação básica do Ministério da Educação, Maria Pilar: "Os professores não sabem o que os espera. A democratização do acesso à escola deu lugar a uma heterogeneidade tremenda. A escola tem muita dificuldade em lidar com a diferença" (*O Globo*, 18 de novembro de 2007, p. 12).

A escola funciona como o local de vigilância onde os comportamentos, isto é, o agir social dos alunos é regulamentado por quem tem a autoridade de, por meio do currículo escolar, dizer qual é o comportamento padrão de determinado grupo social e o que vem a ser desvio de comportamento, tomando-se como ponto de partida o lugar de onde fala o Estado.

Se os professores não estão preparados para a demanda de diversidade social expressa pela palavra heterogeneidade, colocam-se, a nosso ver, os alunos num lugar periférico da

sociedade, ao passo que os professores permanecem no centro. A observação poderia ter sido feita do ponto de vista dos alunos: os alunos talvez não saibam o que os espera ao terem que se submeter a normas diferentes daquelas encontradas em seus contextos sociais de origem. *Minorias sociais*, para esta proposta de trabalho, é um termo que se refere a grupos postos à margem da sociedade.

Andersen e Taylor (2007, p. 166) definem dois tipos de desvio de conduta: o desvio formal e o informal. Este último diz respeito à violação de regras sociais impostas por um grupo detentor de poder social e aquele diz respeito à desobediência às regras e leis oficiais, havendo então uma necessidade de punição, como, por exemplo, a prisão para quem comete crimes. Entretanto, eles apontam que muitos autores que tratam do tema do desvio de conduta nem sempre propõem uma divisão exata entre os dois tipos de desvio, inserindo ambos na categoria de *problemas sociais.*

Mas para Andersen e Taylor (2007) problemas sociais são aquelas questões que necessitam ser tratadas por meio de leis ou medidas governamentais. No caso do Brasil, apontaríamos a inclusão escolar como uma questão, isto é, um problema social, assim como medidas de ações afirmativas. Há um grande esforço por parte do governo em matricular nas escolas crianças que pertencem a famílias de baixa renda – o programa *bolsa família* é um exemplo disto. A fala da então secretária de educação, Maria Pilar, que mostramos antes, representa uma inclusão escolar referente ao número de alunos matriculados que deverão ser instruídos segundo as normas de comportamento e conhecimento defendidas pela instituição escola. A princípio, a fala mencionada não aborda a cultura dos alunos como tendo o mesmo valor que a cultura da classe que se coloca como dominante.

Dessa maneira, o conceito de minoria deve ser pensado considerando-se aqueles que detêm as normas vigentes de comportamento social e ocupam um lugar revestido de poder para julgar essas normas, e também devem ser considerados aqueles que devem se pautar

pelas normas sociais de conduta estabelecidas pela elite social. Acrescentamos que, uma vez que a escola pública é um órgão que requer ações governamentais do governo em relação ao seu público-alvo, percebemos nela um lugar onde as minorias sociais se encontram.

1.1.1.2 Conceituando minorias sociais

Considerando-se que a sociedade que está à margem da sociedade brasileira não é necessariamente um grupo menor do que aqueles que a regulam e disciplinam, alguns conceitos sobre a palavra minoria precisam ser reformulados. Vejamos o conceito de minoria a seguir:

> s.f. Inferioridade de número. / A parte menos numerosa de um corpo deliberativo, de uma câmara legislativa (contrapõe-se a maioria). // Minoria nacional, agrupamento de pessoas unidas pela língua e pela religião e existentes dentro de uma coletividade mais importante com língua e religião diferentes. (MINORIA, in Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, s.d.)

Embora o termo minoria nos leve a pensar em aspectos numéricos, este trabalho não abordará o tema dessa perspectiva. Ao buscar no Dicionário Aurélio uma definição simples para o termo, verificamos que a primeira é numérica. Entretanto, a segunda acaba por complementar e não contradizer a primeira. A minoria a que nos referimos nesta pesquisa é aquela que, apesar de constituir numericamente a maioria, tem sua representatividade reduzida nas instâncias deliberativas sociais. Nesse sentido, temos ouvido expressões como minorias étnicas, religiosas, linguísticas e sexuais, minorias com suas próprias regras de conduta, mas cujas regras são disciplinadas por outro grupo social.

Este estudo se interessa pela minoria marginalizada por questões econômicas, não pretendendo ater-se às raciais ou atrelar este estudo a elas, embora reconheçamos que o tipo

de escravidão de negros no Brasil e toda sua história até então fizeram com que, hoje, grande parte da população economicamente menos favorecida seja composta por afrodescendentes. Sabemos, porém, que esse aspecto surgirá ao longo do trabalho.

Nesse sentido, cabe aqui adotarmos a posição de Mohanty (1995), para quem um grupo social não é apenas descrito por traços de semelhanças, mas, principalmente, pelas forças que excluem esse determinado grupo de sujeitos. Um exemplo é o grupo de moradores da Cidade de Deus,[5] campo de pesquisa de Zaluar (1985), que ora se descrevem como pobres, ora como trabalhadores. O traço que os une não é a etnia, mas sim as condições financeiras, e o que os mantinha na Cidade de Deus era a condição de pessoas que ganhavam até três ou cinco salários mínimos.

Ainda há uma discussão sobre o que vêm a ser os termos raça, cor e etnia no Brasil. Não queremos adotar nenhuma classificação de classe que de alguma forma esteja diretamente relacionada ao fator da cor da pele, uma vez que os termos raça, cor de pele e etnia não são claros em nossa sociedade. Silva (2007) conclui que o termo etnia só faz sentido se conjugado ao termo raça, formando então a expressão étnico-racial enquanto referência a um grupo, já que raça remete a uma coletividade.

Vamos abordar as minorias como um grupo que, embora maior em termos quantitativos, não tem, de forma expressiva, representantes em situação de poder social. Na realidade brasileira a condição financeira faz com que os preconceitos sociais sejam minimizados, esmaecidos ou até mesmo apagados, ou seja, esbranquiçados.

---

[5] Cidade de Deus é um bairro desmembrado de Jacarepaguá oriundo de um conjunto habitacional situado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Foi construído em 1960 pelo governo do então Estado da Guanabara, como parte da política de remoção de favelas de outras áreas do município. Com uma população em torno de 38 mil habitantes, a Cidade de Deus apresenta indicadores sociais entre os mais críticos do Rio de Janeiro, embora esteja situada na vizinhança de bairros nobres da cidade, como Freguesia e Barra da Tijuca.

Por entender que não há raça em um país onde a etnia é autodeclarável e que nem a biologia pode definir qual é a raça brasileira, trabalharemos, inicialmente, com o fator socioeconômico, o que não nos parece divergente do histórico traçado por Souza (2003) e De Decca (2007).

A definição de minorias, no contexto brasileiro, é um tanto complexa, como aponta Souza (2003). Segundo o autor, em países de modernização recente, como o Brasil, a naturalização da desigualdade social é resultante de um efetivo processo de modernização de *fora* para *dentro*. Ele defende que a impessoalidade típica das instituições modernas é o principal instrumento de homogeneização, isto é, do efeito de naturalização das desigualdades sociais em nosso dia a dia. Esse efeito de naturalização das desigualdades sociais passa pela concepção do *self tayloriano*. Esse conceito implica a nova moral do mundo ocidental, que, com o advento da reforma protestante, grande desafiadora da hierarquia religiosa, agora compreende os espaços sociais dos quais todos participamos (trabalho e família) como o lugar das esferas superiores e mais importantes – *uma concepção contingente e historicamente específica de ser humano, presidida pela noção de calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole e trabalho produtivo como os fundamentos implícitos, tanto da sua autoestima quanto de seu reconhecimento social* (SOUZA, 2003, p. 31).

Esse autor afirma, ainda, que no Brasil o processo de modernização social teve início em 1808, mas que esse percurso em direção a um Estado autoritário e modernizador se consolida com a industrialização, a partir de 1930. Em um contexto de um país rumo à modernização, temos a libertação dos escravos e as consequências desse ato. Os libertos (negros, mulatos e seus descendentes) foram entregues à própria sorte e não lhes restou outra saída senão cuidar do seu próprio sustento/sobrevivência, uma vez que não dispunham das tecnologias urbanas de trabalho, tecnologias que na atualidade podem ser representadas pelo

conhecimento acadêmico. A população afrodescendente se viu excluída do *contexto social* e colocou-se então *à margem* da sociedade.

Souza (2003) cita um estudo feito por Florestan Fernandes na cidade de São Paulo abrangendo o período de 1880 a 1960. O estudo mostra a dificuldade de inserção da classe marginalizada na burguesia paulistana; isto pode ser uma explicação para o fato de que nas sociedades periféricas brasileiras haja uma grande concentração de afrodescendentes. Desta forma, embora nosso recorte de minorias não seja feito pelo fator raça, reconhecemos que no contexto brasileiro ele não pode ser ignorado. Souza (ibid) entende que esse processo de marginalização social atribuído ao negro pode também abranger agentes sociais de qualquer raça que não esteja capacitados para a competitividade do mundo moderno capitalista, o que reforça o recorte adotado nesta pesquisa para o termo minorias sociais. Isto nos leva a não ignorar os aspectos de raça, gênero e poder aquisitivo ao escolher o campo de coleta de dados, sendo o último quesito o nosso primeiro ponto de corte. Para Souza (2003, p. 184), a naturalização da subcidadania se dá pela nossa herança escravocrata em conjunto com uma sociedade em processo de modernização.

Essa herança, a nosso ver, dialoga com o conceito de *habitus* de Bordieu. Souza (2003), respaldado por esse conceito, entende que as diferenças sociais também passam pelo corpo. A forma de se portar à mesa, por exemplo, é uma forma de diferenciação social, e a isto acrescentamos que aquilo que determinado agente social pode dizer também é resultado do *habitus*.

Nesse sentido, o campo de coleta de dados representa um fragmento do *habitus* das ditas minorias sociais que, conforme será relatado adiante, compreende outros *habitus* ou *subhabitus,* fazendo-se um paralelo com a subcidadania, por excluir seus membros ao expressar preconceito no tocante ao sexo, raça/cor e o que chamaremos aqui de

comportamento. Nesta última categoria identificamos a exclusão social pautada pelo estilo das roupas e pelas atitudes que não correspondem às normas daquela comunidade.

Coletar dados em uma escola da periferia da uma cidade do Estado do Rio de Janeiro é uma garantia de encontrarmos as ditas minorias sociais e de trabalharmos com a postura crítica deste grupo frente a questões locais e globais de um mundo moderno.

O historiador De Decca (2007) traz uma contribuição valorosa para o campo das letras e, principalmente, para a escolha da educação básica como campo de investigação, ao traçar a influência da história na composição do sujeito moderno.

Segundo o autor, a história dita científica, da qual ainda somos herdeiros, foi inaugurada no século XVIII com o pensamento iluminista. Essa disciplina nasce em oposição à memória, uma vez que esta é passível de erro e sua verdade não pode ser verificada. A memória não passa pelo crivo da razão, no sentido de confrontar a verdade dos fatos. Segundo Ribeiro (2005,p. 43), a história científica está diretamente relacionada à sociedade burguesa e capitalista, firmando-se como razão do Estado e tornando-se um objeto empírico (ibid, p. 45). A história perde, então, seu caráter religioso. Os ideais iluministas, defendidos pelos burgueses interessados no poder, nasciam na Europa no século XVII-XVII e defendiam um pensamento racional em detrimento da crença religiosa – o homem deveria ser o centro e buscar respostas para suas indagações que até então eram justificadas pela fé.

Há história dita científica toma, assim, segundo De Decca (2007), a memória como passiva na constituição do sujeito moderno. Essa disciplina entende que todo ser humano é dotado de razão e capaz de discernir entre o certo e o errado, embora esteja imerso em preconceitos e incertezas, e por isso caberá ao historiador assumir o papel de ave de Minerva e fazer um apanhado de todos os eventos humanos. “É por esta razão que a História é a última a falar, porque só ela pode apreender o sentido que a ação humana, depois de transcorrida, pode alcançar” (ibid, p. 5).

Em oposição à filosofia da história, De Decca entende que a memória seja ativa na constituição do sujeito moderno, como exemplificado no conto *Memória de minhas putas tristes*, de Gabriel García Márquez, no qual o sujeito se esvazia de si mesmo no momento de sua constituição e, portanto, a nosso ver, assumindo o papel de historiador. Entendemos que os alunos da escola básica podem, com uma postura crítica de ensino/aprendizagem, tornar-se historiadores de si mesmos, dando o voto de minerva que poderá contemplar não apenas o que for empiricamente comprovado.

Na condição de ciência moderna, a história é libertadora por desprender o sujeito de seus preconceitos, memória e ignorância, levando-o ao conhecimento racional. A história é então uma ciência que tem o dever de disciplinar o sujeito, fazendo com que o sujeito moderno ponha todas as suas questões à prova da verdade e da razão. Isto nos leva a repensar o papel do ensino como instrumento que põe à prova os preconceitos e as verdades das ditas minorias sociais quando elas estão interagindo entre si, contribuindo assim com as chamadas ações afirmativas.

O sociólogo Souza (2003, p. 29) relata que no início do século XVII, na Europa, a imagem cartesiana da agência humana estava sendo diretamente influenciada por um movimento que concebia a disciplina como organizadora da sociedade militar, civil e econômica. O agenciamento humano, que é a capacidade do sujeito de fazer escolhas e de impor essas escolhas ao mundo, precisa então sofrer limitações, pois o que antes o limitava, a religião, deixou de vigorar como poder social. Esse novo modelo implicaria na visão da agência humana como passível de ser moldada pela disciplina. O sujeito descentralizado cartesiano instrumentaliza a si mesmo para atender uma orientação decidida antecipadamente em nome de algum objetivo externo. Entendemos que essa disciplina é alcançada pelo conhecimento racional explicitado pelo historiador De Decca (2007). De Decca (ibid, p. 53) exemplifica a disciplina imposta ao sujeito nos trazendo à memória a nossa experiência como

alunos no Brasil da década de 1930, a mesma experiência que vivemos na década de 1980. Na escola somos levados a tomar como verdadeiros os fatos históricos que nos são apresentados, uma vez que eles são facticidades verificáveis.

O desafio da história é estabelecer o que seria verdade e razão para culturas múltiplas desse mundo moderno. De Decca (2007, p. 52) compara o historiador a poetas e romancistas: "*a indicação de que eles alcançaram uma verdade de elucidação mais profunda está na adesão dos leitores...*". A história tem então o desafio de estabelecer o campo de facticidade dos acontecimentos.

A partir das considerações acima, o autor define a relação entre história e narrativa. Esta se refere à forma de expressão usada pelo autor a fim de que um determinado fato seja compreendido pelo leitor; e aquela corresponde ao campo factual ou ao lugar de eventos reais que produzem significados.

> Os campos da História e da Narrativa são na modernidade diretamente influenciados pela memória do sujeito. No Estado Moderno, que nasce com a Revolução Moderna, o poder religioso, que se perpetua através da memória, dá lugar à construção da cidadania; a história é o território do tempo da construção da cidadania. A filosofia iluminista põe em questão a verdade eclesiástica em favor do sujeito. Para cumprir com o seu novo papel, a História precisará ser o mais inclusiva possível; e a memória será o instrumento de inclusão. (De Decca, 2007, p. 11)

Uma vez que trabalhamos com uma disciplina que lida diretamente com sujeitos históricos, em uma escola que ainda privilegia a compreensão textual desassociada da constituição desses sujeitos, o ensino crítico da língua inglesa no lócus das chamadas minorias sociais pode contribuir para a discussão da normatização da subcidadania pelos próprios agentes, bem como para a construção de um instrumento de conhecimento libertador do colonialismo cultural, do qual somos herdeiros reprodutores, ainda que se tratando de sujeitos

das ditas minorias sociais. Esse fenômeno de discriminação entre os membros desse grupo é conhecido como *hostilidade horizontal*, segundo White e Langer (1991), conforme será apresentado no subitem 1.1.4.

1.1.2 A identidade constituinte, conflitante e criadora do sujeito

Este item destina-se a buscar um conceito para o termo identidade que se aplique à proposta deste trabalho, a fim de entender e não solucionar os sentimentos de pertença e não pertença experimentados pelos sujeitos sociais. Dessa forma, buscamos aqui respaldo teórico para um sujeito descentrado cuja identidade se constitui na diferença, no Outro.

1.1.2.1 Identidades múltiplas em corpo único

Segundo Gay e Hall (1996, p. 4), a identidade é na verdade mais que um senso de unidade e semelhança; a identidade emerge em modalidades específicas de poder, e, consequentemente, é fruto da diferença e da exclusão, definição esta que se completa em Wooward. Segundo Woodward (2000), o conceito de identidade é dicotômico, uma vez que a identidade define o sujeito como aquilo que ele não é, acrescentando que a identidade é um sentido de pertencimento e exclusão, isto é, de diferenciação. O indivíduo pertence ou não a um determinado coletivo social definido por sua identidade. A mesma autora afirma que a identidade é relacional, já que ela se completa no Outro, sendo simbolicamente marcada pela alteridade.

A proposição de Woodward (2000) implica dizer que, como a identidade social do indivíduo é constituída por meio do que o *outro* não é, ser mulher é, portanto, não ser homem, o que, contraditoriamente, não significa dizer que homens e mulheres não possam em algum

outro momento fazer parte de um mesmo grupo social, o que nos conduz a pensar que somos compostos por identidades múltiplas e conflitantes. A título de exemplo, um indivíduo que pertence ao grupo de trabalhadores de uma empresa é também membro de um grupo que podemos chamar de grupo dos patrões de empregadas domésticas. Ser homem é não ter um traço identitário que a mulher tem, o que necessariamente não implica dizer que ser homem é não ter nenhuma outra identidade social do sujeito que, em um dado momento histórico-social, se define ou é definido como mulher. Isto aponta para a descentralização e fragmentação do sujeito, teoria também incorporada pelos estudiosos da análise de discurso.

Moita Lopes defende que:

> (...) os processos de migração e imigração e a facilidade dos atuais meios tecnológicos de comunicação têm colocado em contato culturas diversas, indicando o fato de as identidades sociais, na pós-modernidade se comporem por fragmentos, contradições e processo. Identidades fragmentadas uma vez que o agente social não é constituído apenas por um traço ou identidade (raça, gênero, classe social, idade e outros), mas sim por um conjunto de identidades; contraditórias pelo fato de essas identidades coabitarem um mesmo indivíduo, mas cada identidade social se apresenta de forma ativa segundo o contexto de práticas discursivas em que esse indivíduo está inserido e segundo o lugar de onde ele fala; e finalmente, em processo, posto que a identidade social se encontra continuamente em (re)construção. (MOITA LOPES, 2002, p. 58-59)

Cabe-nos aqui argumentar contra a visão de Moita Lopes (2002, p. 63), por concordar com Harriet Bradley no sentido de ser impossível a existência de uma essência comum a todos os participantes de um grupo. Parece-nos contraditório afirmar que o indivíduo é atravessado por diversas identidades sociais e que em um dado momento do tempo não seja uma dessas identidades a essência comum a todos os indivíduos inseridos naquele grupo social. O sujeito é por essência social e por esta característica a sua identidade social não permanece imutável quando em contato com outras culturas em determinado tempo histórico

e social; o que não quer dizer necessariamente que um sujeito muda de classe social ao entrar em contato com outras culturas. O que entendemos por contato com outras culturas não se restringe ao nível interpessoal. O contato pode se dar por qualquer código e meio de expressão de linguagem.

Brandão (2006) resume um conceito bakhtiniano que exemplifica a natureza múltipla constitutiva do sujeito: o conceito de polifonia. Brandão (ibid), resume a teoria de Bakhtin formulada por meio de seus estudos de textos literários e de literatura popular, nos quais o autor faz uso das imagens de máscaras múltiplas para representar as várias vozes que falam simultaneamente, sem que uma se sobreponha a outra. A polifonia, segundo a leitura que Brandão faz de Bakhtin, se opõe ao texto monológico no qual uma só fala se faz ouvir. A teoria de produção do discurso, de acordo com a autora, se apoia em uma construção polifônica na construção dos sentidos do discurso.

Defendemos aqui que uma possível explicação para o surgimento do preconceito social, isto é, do preconceito entre e intra grupos sociais é o fato de que o sujeito, efeito de linguagem, segundo uma visão psicanalítica, embora composto por máscaras que simbolizam as várias vozes de seu texto, será socialmente identificado com a máscara que usará em um dado tempo histórico social, o que poderá resultar em preconceito social.

1.1.3 Preconceito e identidade

A definição de Moita Lopes (ibid) sobre identidades sociais não se distancia daquela defendida pelo ramo da psicologia social que abraça a teoria do psicólogo social Henry Tajfel. A teoria da identidade social sugere que o preconceito pode ser explicado por meio de nossa propensão a nos inserir em determinado grupo. Assim sendo, vemos o outro como membro ou não do mesmo grupo ao qual pertencemos, levando-nos a dividir o mundo em duas partes:

nós, *internos* e *eles, externos.*[6] A teoria da identidade social afirma que as pessoas são motivadas a depreender a alta autoestima dos membros de seu grupo: dar preferência aos internos em detrimento dos externos é uma forma de nos sentirmos em uma zona de conforto. Quando fazemos uma comparação entre os internos e os internos, nossa autoestima aumenta, assim discriminamos o outro. Sugerimos chamar o *in-group* de grupo de pertença e o *out-group* de grupo de não pertença. Essas identidades sociais são traduzidas no discurso, dado o seu caráter social, daí a propriedade de lançarmos mão do discurso como espaço de latência das identidades sociais, ainda que por meio do não dito.

Assumindo que a linguagem é composta de um caráter formal, bem como é atravessada por entradas subjetivas e sociais, segundo Brandão (2006, p. 10-11) compreender a linguagem tão somente pelo prisma não ideológico da dicotomia língua/fala de Saussure é não assumir o caráter sócio-histórico-cultural da língua. Surge então a necessidade de estudos do discurso, que pesquisem a linguagem em um contexto sócio-histórico, cujo personagem principal é o sujeito. Daí a pertinência de estudarmos o discurso em busca de uma melhor compreensão das identidades sociais e, no caso particular desta pesquisa, de uma contribuição para a educação básica das ditas minorias sociais do contexto pós-colonial e capitalista brasileiro, no qual o sujeito apresenta em sua fala traços de identidade de sua cultura e também da cultura dominante, o que pode ser explicado pela teoria psicanalítica do sujeito cindido, estruturado pela imagem do outro, sempre em estado inacabado de constituição. Fink (1997, p. 44) trata da teoria do sujeito cindido postulada por Lacan. O sujeito lacaniano é divido entre duas formas de alteridade: o ego e o inconsciente como o discurso do Outro. O ego se opõe ao Outro por ser consciente e intencional (ibid, p. 4). O discurso do Outro é então parte da composição do sujeito. O discurso do Outro nos compõe pela nossa exposição a

[6] Respectivamente in-group e out-group na nomeclatura original de Tajfel.

outros contextos socioculturais. Segundo Fink, o sujeito lacaniano nada mais é que o sujeito dividido – a sua divisão é que o torna sujeito.

1.1.3.1 Identidades sociais múltiplas em um grupo social singular

A abordagem constitutiva do sujeito adotada pela análise de discurso de linha francesa é muito importante para esta proposta de trabalho, uma vez que essa abordagem postula que o sujeito é polifônico, heterogêneo, isto é, se completa no outro, e cindido em sua constituição.

> Entendendo o sujeito como um efeito de linguagem, a Psicanálise busca as formas de constituição desse sujeito não no interior de uma fala homogênea, mas na diversidade de uma fala heterogênea, que é consequência de um sujeito dividido (BRANDÃO, 2006, p. 66)

O sujeito abordado pela AD não fala aquilo que pensa, nem tampouco da forma que pretende falar: sua fala é moldada em relação ao outro e o sujeito é afetado por seu inconsciente. Interessa-nos aqui não a noção de sujeito enquanto indivíduo, mas aquela defendida por Pêcheux (1969). O sujeito discursivo inscreve a sua fala a partir de uma determinada posição discursiva, isto é, de um lugar histórico-social que ele e o outro ocupam, o que faz parte das condições de produção de discurso. Esse sujeito acredita ser o autor de sua fala, isto é, de seu discurso, não considerando que as condições de produção de sua fala o afetam ideologicamente. Segundo Brandão (2006, p. 10), o sujeito da AD é sócio-historicamente situado e, consequentemente, interpelado pela ideologia.

A história não pode ter sua ação desconsiderada na constituição do sujeito, visto que em sua fala a história pode ser recuperada, embora não tenha consciência de todo um passado histórico. Pêcheux, filósofo francês, trouxe uma grande contribuição aos estudos da AD: a formulação relativa aos esquecimentos do sujeito. O sujeito defendido por Pêcheux tem como

características dois tipos de esquecimento: o primeiro é o que faz o sujeito acreditar ser o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que possa remeter a outros textos com a mesma formação ideológica; o segundo faz com que o sujeito tenha a ilusão de que tudo que diz tem apenas um significado e não poderia ter sido dito de outra forma (Brandão, 2006, p. 82). Os dois tipos de esquecimento do sujeito formulados por Pêcheux, em nosso entendimento, se aproximam do sujeito lacaniano, pois em ambas as definições há um sujeito que se divide entre o consciente, isto é, a ilusão de ter o controle de sua fala, e o inconsciente. Se pudéssemos fazer um paralelo, o *ego lacaniano* se aproxima do esquecimento de número dois descrito por Pêcheux, enquanto o Outro lacaniano se assemelha ao primeiro tipo de esquecimento, isto é, o de número um.

O esquecimento de número um, o esquecimento ideológico, é fundamental para esta pesquisa, que procura intervir no pensar comum, isto é, nas ideologias dos grupos que se colocam como dominantes. Tanto o sujeito da classe dominante como o da classe dominada são constituídos pela cisão entre o ego e o Outro. Steinberger (2005, p. 66), ao falar sobre os esquecimentos do sujeito pecheuxniano, afirma que tanto Lacan quanto o seu seguidor Pêcheux relacionam o inconsciente do sujeito com a linguagem, o que , a nosso ver, revela a natureza da linguagem como tradutora cultural.

Dado que o sujeito não ocupa sempre o mesmo lugar social de onde fala, seu discurso é atravessado pelo jogo ideológico de poder e não poder, daí a relevância no ensino de línguas estrangeiras, tratando de uma área que conhecemos, de darmos um passo além dos exercícios que pedem aos alunos para representarem determinados papéis em um diálogo ou em uma peça. É importante que haja um momento da aula em que as identidades que constituem o sujeito possam ser não confrontadas, mas sim desnudadas como um processo de trabalho crítico, ainda que isto seja feito na língua materna, como meio de instrução. Uma vez que vivemos em uma sociedade organizada por relações de poder, segundo Orlandi (1998), o

lugar a partir do qual o sujeito fala é revestido de poder. A fala de um professor significa de modo diferente da fala de um aluno, por exemplo.

A concepção de ideologia da autora mencionada acima situa o sujeito em grupos de poder: no exemplo, no grupo de professores e alunos, o que não implica dizer que em um dado momento esses professores poderão falar do lugar de aluno e esses alunos do lugar de professor. Entretanto, as vozes identitárias que atravessam esse sujeito social não são apagadas e nem silenciadas ao longo do tempo, mas há ao menos um traço identitário que une o sujeito em determinado grupo social. O sujeito social precisa sentir-se membro de um dado grupo social. Ainda que, enquanto efeito de discurso, o sujeito seja múltiplo em sua constituição, este experimenta um sentimento de pertença ou não pertença em relação a cada dado grupo. Esse sujeito é heterogêneo por se completar no outro e polifônico por sua inserção social e histórica.

O sujeito cindido peucheutiano, que entendemos estar próximo do sujeito lacaniano, é o sujeito considerado nos estudos do campo da A Análise de Discurso de linha francesa, a AD. Segundo Brandão (2006), o sujeito da análise de discurso é descentrado, uma vez que se constitui no espaço discursivo entre o *eu* o *tu*. Esse espaço de constituição do sujeito é marcado pelo tempo e pela história, bem como o Outro para quem o sujeito molda seu discurso e outras falas que atravessam a fala desse sujeito. O sujeito é então enriquecido pela identificação e pela alteridade na relação entre o *eu* e o *tu.* A concepção do sujeito da AD aponta para o fato de que o sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia inscrita no tempo sócio-histórico. O sujeito então é, como resume Brandão (ibid), determinado pela ideologia e pelo seu inconsciente. Sendo o sujeito da AD aquele que tem a ilusão de ser senhor de seus discursos, parece-nos, a princípio, incoerente um trabalho que questione o sujeito em relação aos seus discursos e os efeitos de sentidos em sua fala, dado que este sujeito parece refém de seus atos. Entretanto, Brandão (2006) aponta uma saída para um trabalho que precisa

questionar as identidades sociais do sujeito. O sujeito ocupa um lugar individual na formação discursiva que o determina, o que nos leva a entender que um ensino crítico deve então fazer inserções nesse espaço discursivo, propondo ao sujeito observar e questionar não apenas o lugar de onde o outro fala, mas principalmente o lugar de onde ele fala se este lugar é revestido de poder social ou não. Estas observações podem levar o sujeito a repensar seus conceitos diante do preconceito social, seja ele em relação ao seu próprio grupo social ou não Entretanto, ressaltamos que o preconceito exercido entre as minorias sociais ganha destaque nesse trabalho.

Cabe agora uma revisão de literatura sobre o termo hostilidade. Entendemos o preconceito como uma característica inerente ao ser humano. Em alguns instantes preferimos grafar o termo como pré-conceito, pois é inevitável que nossos conhecimentos culturais nos levem a fazer determinadas opções ao longo de nossas vidas. Entretanto, entendemos que o termo grafado como preconceito refere-se a escolhas que fazemos com base em nossa herança sociocultural e que nos fazem, por meio do discurso, valorizar um determinado valor cultural em detrimento do outro, ainda que os valores culturais que estejam sendo depreciados sejam aqueles de nossa própria cultura, isto é, grupo social. O preconceito sobre o qual procuramos fazer intervenções é o que White e Langer chamam de hostilidade. Talvez o termo nos pareça severo, se levarmos em consideração que muitos de nossos atos de preconceito podem dar-se pelo inconsciente, por meio das vozes que nos atravessam.

1.1.4 Hostilidade horizontal

Segundo White e Langer (1991), o termo *horizontal hostility* refere-se a situações em que uma minoria demonstra preconceito em relação a membros de outro grupo minoritário que seja similar e relativamente menos distinto. De acordo com as autoras, o termo *distinto*

descreve um grupo que vai contra os padrões sociais do outro grupo, ao se aproximar das normas sociais de um grupo majoritário: este, White e Langer (ibid) chamam de *out-group* e aquele de *in-group*, nomenclaturas usadas por Tajfel. O primeiro grupo pode ser exemplificado pelos homossexuais e o segundo pelos bissexuais, uma vez que este último se aproxima do grupo dos heterossexuais, que é a norma ainda imposta pela sociedade atual brasileira.

As autoras complementam a exemplificação acima apresentando a seguinte situação: O mulato deseja ser reconhecido como negro, bem como os bissexuais desejam ser reconhecidos como homossexuais; entretanto. No entanto, essas duas minorias menos distintas (mulatos e bissexuais) são rejeitadas pelas minorias mais distintas (negros e homossexuais), por considerá-las aspirantes. Devemos acrescentar que as minorias menos distintas[7] sofrem preconceito não apenas das minorias com traços mais distintos, mas também dos grupos socialmente dominantes, que, nos exemplos acima, poderiam ser representadas pelos grupos de brancos e heterossexuais.

O termo hostilidade horizontal foi proposto pelas feministas negras, como Audre Lorde e Florynce R. Kennedy. Lorde (1984, p. 45-52) sustenta que a tática de se encorajar a hostilidade horizontal não é algo novo, e nem limitado ao grupo de mulheres negras. Segundo a autora, a mesma tática é usada para separar homens negros de mulheres, afirmação esta que traz uma grande contribuição para nosso trabalho, uma vez que, conforme apresentado na análise de coleta de dados, a hostilidade horizontal abrangeu preconceito entre mulheres; mulheres e homens; heterossexuais e homossexuais. Embora a autora tenha sua produção influenciada por movimentos feministas, homossexuais e negros, a hostilidade horizontal não se dá unicamente nesses grupos:

---

[7] Distinto aqui significa uma característica marcada.

> (...) eu geralmente me vejo parte de algum grupo no qual a maioria me define como desviante, difícil, inferior ou apenas sendo "errada". Por pertencer a todos esses grupos eu aprendi que opressão e intolerância da diferença vem de todas as formas e tamanhos e cores e sexualidades. (LORDE, 2009, p. 219)

Esse sentimento de pertença e não pertença experimentado pela escritora americana traz um grande alerta aos educadores de todos os tempos: a questão da desigualdade e do preconceito podem se dar em todos os grupos sociais. Defendemos aqui a faixa etária escolar como sendo um recorte, isto é, um traço que compõe ou não um grupo social, e por isso suas problemáticas devem ser tratadas em seu lócus.

Tajfel e Turner (1979), tentando explicar a teoria da identidade social, propuseram processos cognitivos por meio dos quais o ser humano seleciona os pertencentes de um dado grupo e exclui aqueles que não se enquadram no perfil desejado:

- categorização social: o processo de tomada de decisão, quando da escolha de um grupo, se dá quando nos percebemos como integrantes daquele e não de outro, não vendo necessidade de estar em conflito com outros grupos. É o processo que reúne objetos sociais ou eventos em grupos que são equivalentes naquilo que diz respeito às ações, intenções e sistemas de crenças individuais.

- identificação social: o processo de identificação com um *in-grupo*, isto é, com internos, acontece mais abertamente quando começamos a aceitar as normas e atitudes dos membros do referido grupo.

A contribuição de Tajfel (1981), no que diz respeito ao conceito de grupo, une duas falas já colocadas aqui: a de Moita Lopes (2002) e a de Lorde (2009), relativa ao fato de sermos constituídos por várias identidades sociais que se manifestam ou ganham destaque quando inseridas em determinado contexto de grupo. Logo, o conceito de grupo deve ser diacrônico:

> (...) o termo *grupo* denota uma entidade cognitiva que ganha significação para o indivíduo em um determinado momento no tempo e deve ser distinto da concepção tradicional do termo, que é usada para as interações face a face entre um número de pessoas. (ibid, p. 254, tradução nossa)[8]

O campo da psicologia social contribui, então, para a explicação do sentimento de não pertencimento ao um grupo social do qual pensara fazer parte, conforme explicitado pela escritora feminista Lorde, por pertencer a mais de um grupo social e ser rejeitada em algum momento pelo grupo de pertença, bem como propõe Moita Lopes, ao defender que as condições de produção do discurso têm influência em nossas múltiplas identidades sociais. A questão da auto definição social do indivíduo pode ser explicada pelo conceito de identidades sociais, como afirma Henry Tajfel, que ainda chama a atenção para o termo *categorizações cruzadas* abordado por Tajfel[9] e explicitado em Robinson (1996). Os grupos sociais se organizam por meio de determinado traço, isto é, categoria (raça, gênero, religião, fator econômico e outros), que seja comum aos membros do referido grupo. Entretanto, em algumas circunstâncias sociais, os membros de um mesmo grupo podem ser atravessados por uma característica de outro grupo, como no caso de Audre Lorde. Quando uma dessas identidades sociais que constituem o sujeito entra em estado de latência, esse sujeito pode tender a se afastar dos membros de seu grupo e se aproximar do out-grupo, isto é, dos externos.

Essa proposta de trabalho tem como fonte de dados, conforme anteriormente explicitado como explicitamos antes, as minorias sociais, e esse recorte pode ser explicado pela divisão social do mundo entre os grupos sociais *nós* e *eles,* sendo então assumido nesta

---

[8] "The term group denotes a cognitive entity that is meaningful to the individual at a particular point in time and must be distinguished from the way in which the term group is used when it denotes face-to-face relationship between a number of people ". (TAJFEL 1981:254)

[9] Pscicólogo social britânico, conhecido por o principal criador da teoria da identidade social.

proposta de pesquisa que as identidades sociais são diacrônicas, pela própria natureza do sujeito social que é atravessado por várias identidades.

A importância das identidades sociais nas relações de poder e as consequentes ações de preconceito fazem com que o letramento crítico também tenha seu olhar voltado não apenas para o preconceito vertical, mas também para o horizontal.

Utilizando as palavras de Giroux (2006, p. 293), faríamos a seguinte pergunta: como desenvolveremos uma pedagogia radical que torne as escolas significativas a ponto de serem transformadas em radicais e como torná-las radicais ao ponto de tornarem seus sujeitos emancipados e emancipadores, principalmente emancipadores do outro?

Defendemos aqui que uma ação afirmativa não torna os sujeitos de sala de aula apenas conscientes de si mesmos e de seus valores, mas também conscientes do outro. Isso poderá ser conseguido se tivermos nossos olhares também voltados para a exclusão social entre os membros de um mesmo grupo social e, especialmente, as minorias sociais que têm por afinidade a questão econômica, como ressalta Bradley (1996, p. 11):

> De fato todas as sociedades contemporâneas são incrivelmente marcadas pela desigualdade social, bem como as sociedades do passado. Apenas em pequenas, sociedades tribais localizadas é que descobrimos que há pequenas diferenças entre riqueza e poder, e que a maior parte dos membros da sociedade compartilha de um mesmo estilo de vida. Em sociedades industriais urbanas, com uma divisão complexa da força de trabalho, grandes abismos emergem entre os membros mais pobres e os mais ricos.

É nesse contexto de uma sociedade desigual que a estratégia de estereotipar a imagem identitária do outro funciona como um aprisionamento social, mantendo quase que impraticável a mobilidade socioeconômica nos tempos modernos.

1.1.4.1 Estereótipos na construção de identidade das minorias sociais

O estereótipos atuam como formadores de sentido com a finalidade de organizar o mundo social. Esse mecanismo tem como função manter a reprodução das relações de poder, dificultando o questionamento de qualquer alteridade que não justifique a racionalização da dominação sobre o Outro. Hall (2003) traz para este trabalho uma questão muito importante sobre a representação do Outro. Estereotipar a imagem, isto é, a identidade do Outro é uma estratégia ideológica que limita esse Outro a traços identitários simplistas e exagerados, admitindo-se aí uma impossibilidade de mudança em relação aos traços que identificam este Outro, ao passo que se cria a ilusão de que esses traços sejam naturais.

Embora focando o tema estereótipos pelo meio semiótico visual, a abordagem de Hall (2003) pode ser aplicada aos textos escritos, uma vez que ambas as modalidades são formas de linguagem, e, portanto, estão inseridas histórica e socialmente, bem como os sujeitos da linhagem. Um dos exemplos de Hall (ibid) para a função ideológica do estereótipo é um corredor norte-americano negro, conhecido por suas vitórias, mas também por seu envolvimento com drogas, rotulando o corredor como o *vencedor-drogado* e desfazendo então sua imagem de vencedor. Os estereótipos contém em si pré-julgamentos que classificam o sujeito em determinada classe social, revelando-se aí pontos de tensões sociais que buscam desqualificar o outro para certo lugar de poder social, como nos parece ser o caso atual da imagem da *loira-burra*, que é classificada como uma mulher bonita, mas não dotada de conhecimentos específicos para ocupar algum posto de trabalho. Isto se traduz no preconceito de gênero, considerada a não inserção da expressão *loiro-burro* no mesmo contexto histórico da expressão anterior.

As imagens criadas do outro por meio do estereótipo são providas de exageros que não podem ser comprovados empiricamente, mas que, ao se tornarem senso comum, tratam de marginalizar e de excluir o Outro socialmente, como descreve Bhabha (1998), ao discorrer sobre a representação do sujeito colonizado no contexto de pós-colonialismo indiano:

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de "fixidez" na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórico/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é a sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso. (Bhabha, 1998, p.105)

Esse mesmo tipo de tática de desqualificação da figura do Outro observado por Bhabha pode ser notado, na atualidade, na luta entre e intra classes sociais no contexto brasileiro. No caso desta pesquisa, nos parece ter a mesma motivação dos estereótipos identificados pelo autor: inviabilizar a mudança de classe social daqueles que são economicamente desfavorecidos – naquele contexto sócio-histórico social, os negros, e, no contexto desta pesquisa, aqueles que são desfavorecidos economicamente, abrangendo aí qualquer etnia, gênero, religião ou opção sexual.

Krüger (2004) classifica os estereótipos sociais em dois grupos: aquele que se volta ao grupo social de pertença (autoestereótipos) e aquele que visa um grupo distinto (heteroestereótipos). O autor ainda defende que esses dois grupos de estereótipos dão origem a quatro grupos, uma vez que há os estereótipos positivos e negativos, subdivisões essas de que discordamos, pois os conceitos positivos e negativos são questionáveis. Positivo e

negativo devem ser avaliados a partir de determinado lugar sócio–histórico, de onde se fala, e considerando para quem esses conceitos estão sendo moldados, isto é, formulados. Acreditamos que os estereótipos sociais, em sua função de normatizar as desigualdades sociais, não agem pela força, mas sim pelo convencimento e conquista da opinião do Outro, como relata Fairclough (2001) ao afirmar que a classe dominante tende a fazer alianças com as classes dominadas, isto é, com as minorias, a fim de mantê-las socioeconômica e culturalmente dominadas.

É nesse contexto que a ideologia da classe dominante tem facilidade de se tornar senso comum, ainda que para isso a classe socioeconômica e culturalmente dominante tenha que fazer alianças com a dominada para manter seu *status* de dominação. "O poder não funciona negativamente pela dominação forçada dos que lhe são sujeitos; ele os incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e os reinstrumentaliza, para ajustá-los ao seu poder" (Fairclough, 2001, p. 75).

Optaremos por considerar os estereótipos de auto e hetero, estereótipos ideológicos, dado ser esta a sua função. Ainda a título de exemplo, o estereótipo da *loira-burra* alcança seu objetivo de dominação por haver claramente uma grande tentativa midiática de valorizar a beleza da mulher loira no contexto nacional, como uma forma de compensar sua desqualificação pelo senso comum, para ocupar outros espaços de privilégio social, do ponto de vista da classe então dominante. Esta, nesse caso, pode ser representada pelo grupo de homens e/ou por um grupo de mulheres não loiras e que buscam filiar-se a outros grupos sociais por meio de outros atributos, como, por exemplo, o conhecimento acadêmico. Esta situação foi abordada de maneira caricatural no filme *Legalmente loira*.[10]

---

[10] Filme de produção americana que apresenta uma loira rica, bonita, mas sem nenhum "conteúdo" que seja reconhecido como legítimo pelo meio acadêmico. A personagem então se depara com um enorme problema ao perceber que poderá perder o namorado para uma estudante morena e bem-conceituada da faculdade de direito onde seu namorado também estuda. Ela se vê obrigada a ingressar na mesma faculdade de direito que seu

Sendo o estereótipo uma estratégia de classificação social do lugar do Outro, seu uso contribui para que o sujeito social ora se insira em seu grupo de pertença social, ora se afaste dele, o que dá origem aos preconceitos internos (*in-group*), conforme verificado na coleta de dados dessa pesquisa. Daí a propriedade da abordagem do tema quando tratamos da constituição das identidades sociais.

Uma vez que somos membros de vários meios socioculturais (escola, trabalho, família), nossa identidade está em relação direta com cada um desses meios e com os agentes que lá se encontram.

Segundo Castells (2000), a construção de identidade se dá por meio da produção do significado com base em atributos culturais. As identidades podem constituir fontes de significados para os próprios agentes sociais, sendo elaboradas por meio de processos individuais, ou através de instituições dominantes, assumindo essa posição na medida em que interioriza as identidades ideologicamente impostas pelos atores detentores do poder.

O autor citado defende que para a maioria dos atores sociais o significado se organiza em torno de uma identidade primária que é autossustentável ao longo do tempo e do espaço. Castells (2000) define três tipos de identidade:

- legitimadora: introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

- de resistência: criada por atores contrários à dominação atual, criando resistências com princípios diferentes ou opostos à sociedade;

- de projeto: quando os atores, usando a comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação na sociedade.

---

namorado e a rival, e a se tornar melhor estudante de direito que a concorrente. A personagem consegue alcançar seu objetivo usando seus conhecimentos prévios que até então eram condenados pela academia. Por meio de seus conhecimentos de estética e beleza feminina, a loira consegue elucidar um dois mais difíceis crimes do momento e com isso se torna uma ilustre advogada, sem abrir mão de sua identidade de "patricinha".

As identidades definidas por Castells (2000) não têm início nem fim em si mesmas. Não há uma ordem específica em como elas surgem.

> As identidades que começam com resistência podem acabar por resultar em projetos, ou mesmo tornando-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em entidades legitimadoras para racionalizar a sua dominação. (CASTELLS, 2000, p. 24)

O autor levanta uma questão que precisa ser respondida aqui, bem como por todo o sistema educacional de nossa sociedade capitalista: a educação libertadora é aquela que defende a igualdade social ou a que transforma identidades de projeto em identidades legitimadoras?

Voltando a Fairclough (2001, p. 121), o autor defende que, apesar de os sujeitos serem interpelados ideologicamente, eles são capazes de agir criativamente no sentido de fazer suas próprias ponderações entre as diversas práticas ideológicas a que são expostos, a ponto de transcender a estas ideologias e se mover socialmente. Fairclough acrescenta que o equilíbrio entre o sujeito ideológico, isto é, o sujeito interpelado pela ideologia, e o sujeito agente ativo depende de condições sociais, tais como a estabilidade relativa das condições de dominação.

No que se refere a uma estabilidade relativa, este trabalho busca antes incentivar no público investigado o seu papel de agente ativo quando em relação a outro grupo social, mas também, e principalmente, em seu grupo de pertença, observando-se como instrumento de transformação social de si mesmo, na medida em que se trabalhe na perspectiva da construção do nosso ser social, de que nos construímos em relação ao outro.

Uma vez que somos sujeitos sociais e assujeitados e governados pelas normas sociais, justifica-se uma pesquisa no campo de uma instituição educacional, tendo como base a perspectiva althusseriana da escola em sua função de aparelho ideológico do estado, que

pretende regular, isto é, disciplinar o sujeito social. Complementamos a perspectiva de Althusser com a de Foucault (1987), que acredita que a disciplina pode ser alcançada quando o sujeito está localizado em um espaço. Em sua obra *Vigiar e punir*, ao explicar o surgimento das prisões, o filósofo afirma que a clausura é um desses espaços onde a disciplina pode ser aplicada ao indivíduo. No caso da escola, a clausura é representada pelo prédio escolar. A Figura 1 é uma foto do campo de coleta de dados que bem ilustra a situação enclausuramento. As grades que dão acesso ao interior da escola, com o cadeado, simbolizam o espaço reservado para disciplinar, bem com o uso do uniforme que a princípio uniformizaria a todos os alunos de uma escola na periferia do estado do Rio de Janeiro. Mas na prática, como veremos na análise de dados, as minorias sociais também exercem seus pré-conceitos em relação àqueles que acreditamos pertencerem ao mesmo grupo social que eles/nós, entretanto reconhecemos que o sentimento de pertença a determinado grupo deve ser pautado por cada indivíduo.

Figura 1

Fonte: Jornal *O São Gonçalo On-Line*. Disponível em: <http://www.jornalsg.com.br/site/geral/2011/6/3/814/%C3%A1lcool+gel+e+copos+descart%C3%A1veis+s%C3%A3o+as+%E2%80%98estrelas%E2%80%99+da+volta+%C3%A0s+aulas>. Acesso em: 24 nov. 2011,

Concebendo a escola como um lugar onde as disciplinas do currículo escolar são pautadas pela ideologia da história científica, com a capacidade do sujeito social de ser crítico frente às imagens que ele faz de si mesmo e do outro, cabe aqui justificar a importância de uma proposta de ensino crítico e questionador das identidades sociais, construídas e constituídas no discurso. O ensino de língua inglesa é um campo justificável para este estudo uma vez que, ao mesmo tempo em que este idioma é reconhecido na sociedade brasileira como instrumento de inserção no mercado de trabalho, ele é também um fator de exclusão social no contexto da escola pública das periferias brasileiras, como é o caso do campo de coleta de dados. Um ensino que se apóia nas visões de letramento crítico, segundo a revisão que faremos na segunda parte deste trabalho.

PARTE II – Letramento crítico no prédio disciplinar das minorias sociais

1 Línguas estrangeiras modernas como letramento ideológico

> *Estudantes de línguas da classe minoritária precisam ser capazes de identificar os elementos ideológicos usados no texto e as perspectivas ideológicas do autor.*
> (Carrasquilho; Rodriguez, 2002, p. 92, tradução nossa)[11]

E se aquele que se intitula autor do texto, tendo em mente os esquecimentos ideológicos formulados por Pêcheux, for o próprio aluno?

1.1 Letrando criticamente as ditas minorias sociais por meio do ensino de língua inglesa

Este capítulo destina-se a expor a aplicabilidade de uma pesquisa que se debruce sobre a importância de um ensino crítico no lócus constituído como espaço/clausura de ensino para as ditas minorias sociais, do ponto de vista socioeconômico, como argumentamos anteriormente.

Sendo a escola um espaço onde a cultura da classe dominante ainda é a norma que se aplica e se impõe aos indivíduos que lá estudam em um contexto onde a cultura dos alunos parece ser uma ameaça às normas vigentes, este espaço assume um papel parecido com aquela da prisão: readaptar o infrator ao convívio social, segundo determinadas normas. Não estamos aqui defendendo que as normas sociais sejam desrespeitadas: o que defendemos é o

[11] "Language minority students need to be able to identify the ideological elements used in the text and the writer's ideological perspectives" (CARRASQUILHO; RODRIGUEZ, 2002, p. 92).

fato de que um espaço multicultural é repleto de normas e que essas normas precisam ser observadas e discutidas a partir do ponto de vista também dos alunos, que na escola pública representam as minorias sociais. Letrar criticamente é contribuir para que o sujeito social seja capaz de interrogar criticamente as normas sociais que perpassam o indivíduo ao longo da vida. A escola é sim um lócus de disciplina, assim como nosso núcleo familiar o é. A diferença que entre esses dois espaços, considerando as escolas públicas das periferias brasileiras, é que aquela disciplina o aluno colocando em segundo plano a herança cultural propiciada pela família.

Nesse contexto de disciplina no prédio escolar, o ensino de língua inglesa se coloca como uma questão fundamental para as normas sociais vigentes para a inclusão em nossa sociedade.

1.1.1 Língua inglesa: importante para o ensino básico da periferia brasileira?

Chagas (1967, p. 105) relata que no Brasil o ensino de línguas estrangeiras teve início em 1837, quando o Colégio Pedro II[12] (CP II) foi criado. Naquela época o Inglês, Francês, Alemão, Latim e Grego eram disciplinas obrigatórias e o Italiano figurava como disciplina optativa. Em 1915 o Grego foi retirado da escola básico. Em, 1930 com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, foram destinadas oito horas semanais ao ensino da língua inglesa, e nove horas semanais ao ensino da língua francesa da primeira à quarta série.[13] Essa vantagem da língua Francesa em relação à língua Inglesa se é ratificada com a reforma de Capanema em 1942.

---

[12] Escola de ensino Básico Federal que se configura hoje como escola de excelência no Rio de Janeiro. Há uma grande concorrência para o ingresso de discentes para o CP II.
[13] Período escolar que corresponde hoje ao 2º ao 5º do Ensino Fundamental.

Com a reforma de Capanema, a língua Inglesa era ensinada no curso ginasial em três anos e a Língua Francesa em quatro; e no colegial, as duas línguas eram ministradas em dois anos.[14] As LDBs de 1961 e de 1971, entretanto, não incluem as línguas estrangeiras como obrigatórias no currículo dos períodos escolar mencionados. LDB de 1971 recomenda o ensino Línguas Estrangeira, quando houver condições.

> Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (LDB, 1971)

Já a LDB de 1996, que rege a educação no Brasil até hoje, estabeleceu a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental, de acordo com a escolha da comunidade. Para o ensino médio, há a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna. Ainda que em 2005, o Governo Lula tenha sancionado a lei nº Lei 11.161, que torna obrigatória a oferta do ensino de Espanhol nas escolas públicas ao mesmo tempo em que possibilita a não obrigatoriedade da matrícula do aluno nessa disciplina, se houver a oferta de uma outra Língua Estrangeira na escola. É fato que, na atualidade, há uma língua estrangeira que se sobrepõe às outras no contexto brasileiro: a Língua Inglesa., língua que ganhou status de acesso a um *futuro melhor*.

Muito se ouve falar, no país, sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Rosa (2003) tece toda uma argumentação sobre a imposição da língua inglesa no atual contexto histórico-social brasileiro. Em sua argumentação, Rosa demonstra como a mídia, que

---

[14] O curso ginasial era realizado em quatro anos e o colegial em três anos. Esses cursos correspondem ao atual Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio da atual educação básica brasileira.

é formadora de opinião, constrói todo um mito sobre esse idioma, apresentando diversas matérias publicadas em revistas nacionais, tais com *Veja* e *Brazilian Journal*, com esse enfoque. Os argumentos de Rosa nos encaminham para o entendimento de que a mídia nacional reforça a ideia de que o inglês seria a senha para o futuro socioeconômico do indivíduo em um mudo globalizado. Não nos colocamos aqui contra a argumentação de Rosa (2003), uma vez que a autora afirma a importância do ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro e vai além em suas considerações inicias, apontando para a construção de identidades sociais que permeiam textos globalizados que cooperam com as desigualdades sociais impostas pelo mundo capitalista.

Esse mito pode ser resgatado na história das relações políticas brasileiras. O Brasil teve que investir no ensino da Língua Inglesa como conseqüência de sua dependência econômica e política com países que tinham o Inglês como a língua materna, como ocorreu no século XIX entre o Brasil e a Inglaterra, ao ser decretado o Bloqueio Continental contra a Inglaterra, que se viu obrigada a fazer novos laços políticos. Dias (1999) relata que os ingleses começaram então a dominar o comércio no Brasil, levantando um questionamento popular sobre este domínio. Para resolver a questão, as empresas inglesas começaram a oferecer empregos para funcionários, técnicos e engenheiros brasileiros que falassem inglês. Concluímos então que o que opera hoje no imaginário da população brasileira, está relacionado à história. Contudo, compreendemos que, se o mito existe, é a partir dele que devemos começar um trabalho que faça do ensino da língua inglesa, uma ferramenta para atender necessidades locais e globais de hoje e de amanhã.

Tomar o conhecimento de inglês como uma garantia para ser empregado é um efeito discursivo da relação imaginariamente linear e causal entre educação – no caso o conhecimento de inglês – e empregabilidade, relação sustentada discursivamente também em

virtude do imaginário que temos a respeito da língua inglesa e da mundialização do capital. (ROSA, 2003, p. 74)

Pennycook (2007) traz uma grande contribuição para este tema ao afirmar que o mito da língua inglesa como vinculado à ascensão social está relacionado a uma questão socioeconômica e ao apontar que esta língua vista como um *idioma maravilhoso* é uma construção do colonialismo. Na contramão do imaginário brasileiro, Pennycook (2007) afirma que a língua inglesa exclui mais do que inclui e que, embora prometa ser um instrumento para uma melhor vida econômica, essa língua está relacionada a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento. O autor acrescenta, ainda, que a língua inglesa, embora prometa igualdade social, apresenta barreiras ao mesmo tempo em que cria oportunidades. Uma das questões colocadas por Pennycook (2007, p. 102) é pertinente para este trabalho. Uma vez que no imaginário popular a aquisição de língua inglesa é uma possível saída para a mudança de classe social, isto é, da classe menos favorecida para a mais favorecida, como fazer com que essa mudança deixe de ser uma possibilidade individual para se tornar um benefício para um grupo? Qual a função de uma língua estrangeira, no nosso caso a língua inglesa, para um grupo social que, a princípio, não aspira por uma *melhor* condição socioeconômica com o ingresso em cursos universitários? O questionário que os alunos sujeitos dessa pesquisa responderam revelou que menos de 2% deles têm essa perspectiva, e que estão interessados em obter um emprego assim que terminarem o ensino médio. Algumas falas revelaram que alguns professores da turma também não acreditavam que seus alunos fossem *capazes* de cursar o terceiro grau. Essa realidade está em consonância com Rosa (2003, p. 74). A autora traz para a cena a política do toyotismo.[15] Esse modelo de produção atual não reforça a

[15] O toyotismo é um modo de organização da produção desenvolvido a partir da globalização do capitalismo na década de 1980. Surgiu no Japão, nas indústrias Toyota, após a Segunda Guerra Mundial, mas foi só a partir dos anos 70 que essa filosofia orgânica da produção industrial japonesa ganhou projeção mundial. O toyotismo

criação de subempregos, apostando em mão de obra terceirizada e contratos temporários de trabalho. A autora ainda chama a atenção para a proliferação dos cursos de idiomas em terras brasileiras em face da afirmação midiática da importância social da língua inglesa, o que nos remete a Tollefson (2000, p. 9 apud PENNYCOOK 2007, p. 103):

> Para aqueles que já falam inglês, o valor econômico da língua se traduz diretamente em grandes oportunidades na educação, negócios e emprego. Para aqueles que entretanto precisam aprender, em particular aqueles que não têm acesso a ensino de língua inglesa altamente qualificado, a crescente demanda por este idioma se constitui um grande obstáculo para a educação, emprego e para outras atividades nas quais a língua inglesa é necessária. (tradução nossa)[16]

Essa dicotomia da língua inglesa, que ora se coloca como *chave* para o *futuro*, ora como impedimento para este mesmo *futuro*, colabora e ratifica o crescente abismo entre as classes sociais, principalmente em países de desenvolvimento recente, como o Brasil, pois:

> É a educação que acrescenta valor à vida humana. Pobreza e exclusão correlacionam-se com as carências de conhecimento e desprovimento dos meios de aquisição de aprendizagens e informações. Conhecimento e informação atualizados são instrumentos poderosos de desenvolvimento e inclusão social. (...) Isto significa que a "sociedade do conhecimento" não é uma sociedade da e para maioria da população. (SOBRINHO, 2005, p. 75)

---

apresenta os seguintes eixos: 1) mecanização flexível; 2) processo de multifuncionalização da mão de obra; 3) Implantação de sistemas de controle de qualidade total; 4) sistema *just in time* de produção.

---

[16] "For those who already speak English, the economic value of the language translates directly into greater opportunities in education, business and employment. For those who must learn English, however, particularly those who do not have access to high-quality English language education, the spread of English presents a formidable obstacle to education, employment, and other activities requiring English proficiency."

Acrescentamos à citação de Sobrinho que, segundo as normas vigentes na sociedade atual, são os conhecimentos educacionais da classe dominante que promovem o *desenvolvimento* e a *inclusão social*, o que retoma a dupla face do aprendizado de língua inglesa relatada por Pennycook (2007). A citação de sobrinho também nos remete à epígrafe da segunda parte deste trabalho, de Carrasquilho e Rodriguez (2002), sobre um ensino crítico de língua estrangeira para as minorias sociais. Não negamos que as intenções ideológicas do texto sejam uma questão de fundo para um trabalho crítico. Adicionamos, a uma visão de trabalho com letramento crítico, a participação dos alunos, no caso de nossa pesquisa, dos alunos das minorias sociais, como co-autores dos discursos textuais promovidos no lugar de ensino e disciplina, não apenas incluindo a cultura desse grupo no processo de ensino e aprendizagem, mas também trabalhando com esse grupo as representações sociais que eles levam para a sala de aula sobre a sua comunidade. A inclusão social, a nosso ver, implica tornar latentes as identidades que constituem o sujeito social – como já explicitado, o sujeito é heterogêneo em sua constituição – e questionar a sua constituição, não sendo o professor a voz de minerva no final do processo de ensino/aprendizagem.

Diante desse cenário, nos posicionamos neste trabalho a favor de um ensino de língua inglesa que se paute pelos princípios de um letramento crítico autônomo e ideológico, entendendo que não são instâncias desassociadas; entretanto, quando no preparo das atividades do campo de coleta de dados, tivemos que respeitar a abordagem de um ensino gramatical da língua inglesa usado na escola como ponto de partida. A aquisição da língua inglesa, em suas modalidades de leitura, escrita, fala e audição, é um conhecimento necessário para aqueles que desejarem fazer uso desse conhecimento para inclusão social na classe em que assim o desejarem; trabalhar o ensino dessas habilidades chamando a atenção dos alunos para as práticas ideológicas que são materializadas na linguagem pode ser uma ferramenta que

possibilite a postura crítica dos alunos diante dos diferentes grupos sociais, e, no caso das minorias sociais, perceber as suas várias identidades sociais como igualmente valiosas.[17] Propomos uma estratégia capaz de preparar o solo para que as ditas minorias sociais tenham suas vozes ouvidas no discurso e suas histórias sejam rescritas por elas mesmas, ou, melhor dizendo, por nós mesmos, por termos sentimento de pertença às minorias sociais. Uma história que se inscreva observando os estereótipos sociais que o Outro constrói sobre nossas identidades e, principalmente, os estereótipos que criamos para os membros de nossos grupos de pertença quando estamos em posição de poder transitar em diferentes grupos sociais, contribuído assim para o sonho freiriano de igualdade social, fazendo uso de um letramento crítico. A seguir, uma revisão do que entendemos ser letramento crítico.

Conforme apresentado anteriormente, este trabalho de pesquisa se orientará por uma visão de *letramento crítico* como uma abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira que pode contribuir para a inclusão das minorias socioeconômicas brasileiras, contexto em que trabalho como professora de língua estrangeira, inglês.

Antes de abordarmos visões de *letramento*, iremos pontuar um conceito inicial: o que entendemos por uma teoria crítica, isto é, pedagogia crítica para esta proposta de trabalho.

Held (1980) remete o surgimento da teoria crítica às décadas de sessenta e setenta. Essa teoria teve como base um manifesto de Marx Horkheimer em 1937. A teoria crítica, também conhecida como marxismo ocidental, tornou-se um conceito chave na formação do novo movimento esquerdista, não só na Europa (com destaque para a Alemanha), mas também na América do Norte e América Latina, especificamente no Chile. A nova esquerda estava preocupada com questões tais como sexualidade e família e cultura de massa.

---

[17] Assim como Street(1984), não concebemos uma visão de letramento que contemple unicamente a aquisição da leitura e escrita, mas entendemos que na escola pública brasileira da atualidade, ainda há a tendência de uma abordagem de ensino de línguas que contempla apenas as habilidades mencionadas.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), as teorias críticas de *letramento* surgiram da teoria social crítica, principalmente no que diz respeito à preocupação com o sofrimento humano e com a luta por um mundo mais justo, por meio da crítica ao sistema social e político vigente.

A teoria crítica se caracteriza pela negação da ordem estabelecida, tendo como base epistemológica a classe do proletariado, por ser este extrato da sociedade negado e oprimido pelo capitalismo, e que para nosso entendimento é representada até então pela classe trabalhadora. Esta teoria propõe uma autocrítica das ações de dominação social, visando não permitir a contínua reprodução desta dominação, esclarecendo a sociedade quanto às ordens instituídas. Neste sentido, a razão precisa ser questionada enquanto um elemento mantenedor do *status quo*. Na área educacional, Apple (2009, p. 248-249) destaca sete posicionamentos que consideramos importantes para um educador que se intitula crítico. Um dos posicionamentos propostos pelo autor será resumido e adaptado a seguir, embora não deixemos de observar os outros pontos, como base para esta proposta de trabalho, em busca de uma prática pedagógica de *letramento* crítico, observando o lugar de onde se fala.

Um educador crítico deve estar atento à negatividade; o educador deve focar as políticas e práticas educacionais e como elas estão relacionadas à exploração e à dominação, como sugere Hoffey (s.d.): "*Letramento* crítico é a habilidade de ler textos de uma forma ativa e reflexiva a fim de se melhor entender o poder, desigualdade e injustiça nas relações humanas".

Essas questões de poder, desigualdade e injustiça são, na atualidade, uma grande preocupação para educadores envolvidos no ensino de língua. Hall (1998) argumenta que uma teoria e pedagogia de ensino de língua precisa priorizar as forças maiores sócio-históricas e políticas que atuam tanto nos significados dos recursos linguísticos como na identidade social

de quem usa esses recursos. Essa concepção de Hall (ibid) é incorporada por grande parte da literatura que trata da pedagogia crítica e do ensino de linguagem.

1.1.1.1 Pedagogia crítica no contexto do ensino de línguas

Pesquisadores como Morgan (1997) e Canagarajah (1999) sugerem que uma pedagogia crítica deve ser uma essência vital para o ensino de línguas.

A pedagogia crítica tem sua origem no campo da educação com Paulo Freire, a quem é creditada a criação dessa teoria, além de ter uma forte influência na educação de jovens e adultos. Nos anos sessenta, Freire desafiou a visão de *letramento* como o domínio da técnica de leitura. Segundo Freire, quando se ensina aos alunos as habilidades de leitura e escrita desassociadas de significado para a vida deles, os educandos não conseguem ser reflexivos nem trazer suas próprias experiências para o aprendizado. O educador brasileiro sugere que a educação deve ter como ponto de partida questões problemáticas de interesse para a vida dos alunos. A abordagem de ensino sócio e politicamente situada ,contribui para que os educandos se tornem agentes ativos na construção de suas próprias realidades.

Pennycook (1999), corroborando a postura freiriana, acrescenta que uma pedagogia crítica deve objetivar a transformação social, um meio de modificar as relações sociais a fim de proporcionar aos educandos um controle maior sobre o conteúdo escolar. Essa concepção nos faz entender que a pedagogia crítica deve incluir, então, necessidades locais, por pretender incluir o contexto sociocultural e histórico dos educandos, bem como observar criticamente as necessidades que a atualidade coloca enquanto globais. Ambos autores estavam preocupados com a questão de empoderamento das classes sociais desprivilegiadas. Segundo Pennycook (ibid, p.365), ao conceber a escola não como um espaço no qual um corpo neutro de conhecimento curricular é transmitido a alunos com diferentes níveis de

sucesso escolar, a pedagogia crítica se não preocupa não somente em explicar o motivo do fracasso escolar de alguns alunos, mas também se preocupa em desenvolver modos de ensinar que ofereçam maiores possibilidades para minorias sociais. Embora questionemos o que venha a *ser sucesso escolar* e *maiores possibilidades*, entendemos que a pedagogia crítica contribui para inquietações na área da educação sobre a criticidade na formação do cidadão. Hoffey (s.d.) cita a iniciativa freiriana de se opor à educação bancária[18] como um exemplo de prática de letramento crítico. Entretanto, entendemos que letrar criticamente envolve considerar igualitariamente o conhecimento da classe dominante e o das minorias sociais como necessidades globais.

Ser crítico frente às necessidades globais envolve dois conceitos apresentados por Canagarajah (1999). O primeiro é o conceito de reprodução, também abordado por Giroux (2006). Esses dois autores nos chamam a atenção para o fato de que uma pedagogia crítica deve estar atenta a um currículo que condiciona o aluno a agir a serviço das instituições sociais dominantes. Segundo Canagarajah (ibid), os interesses de uma classe dita dominante são transferidos para os alunos na forma de conteúdo escolar. Nesse sentido, uma pedagogia crítica deve cooperar para que os alunos se tornem conscientes das ideologias que perpassam o currículo escolar e também a questionar o *status quo* não apenas do currículo escolar, mas igualmente de outras instituições sociais.

O segundo conceito, também abordado por ambos os autores, é o de resistência. Os teóricos da resistência tentam explicam como há contradições no interior das instituições que podem ser usadas a favor do agenciamento dos educandos, a fim de que eles possam agir contra ou até mesmo subverter as reproduções de uma sociedade marcada por interesses capitalistas. Morgan (1998) sugere que uma pedagogia crítica prepara os alunos para um

---

[18] A educação bancária é uma educação antdialógica. Nessa visão de ensino, o professor é visto como aquele responsável por transmitir ao aluno o conhecimento; conhecimento este não passível de questionamentos e tido como verdade.

mundo social no qual as práticas de linguagem podem tanto negar quanto criar necessidades. Foi observando esses princípios que procuramos lidar com o campo de coleta de dados, mas, ainda assim, minha intenção de prática pedagógica comprovou que preciso[19] ser mais crítica frente aos meus conhecimentos e aos dos alunos, como mostraremos a seguir.

2 Letramento crítico e reflexão sobre a prática pedagógica no campo de coleta de dados

Segundo Hoffey (s.d.), o termo *letramento crítico* foi desenvolvido por sociólogos que se preocupavam em desafiar as injustiças e desigualdades sociais. Esses estudiosos denunciavam que aqueles que detinham o poder faziam com que esse poder e privilégio se perpetuassem. Esses detentores do poder social são donos das "verdades", principalmente através de práticas discursivas em instituições como a escola e outras do âmbito governamental. Na escola, apenas determinado conhecimento é legitimado, sem que os alunos aprendam a questionar.

De acordo com Hoffey (s.d.), o letramento crítico encoraja os alunos a interrogarem sobre aspectos de cunho social e institucional. O autor entende que essa pedagogia deve se preocupar com a relação entre a língua, poder e prática social e o acesso a bens materiais. Aqui acrescentamos os bens pessoais, uma vez que a expressão bens materiais nos remete a uma reprodução de valores capitalistas. O foco da pedagogia crítica deve abranger a visão de que qualquer tipo de texto veiculado na sociedade deve ser visto por uma ótica que desafie as normas sociais. Enquanto leitores, precisamos questionar a construção social dos textos.

---

[19] Mantemos nesse trecho o verbo conjugado na primeira pessoa do singular como marca da identidade do sujeito que ora se insere como pesquisadora e ora como sujeito a ser observado na pesquisa.

> (…) ao usar o letramento crítico, os professores encorajam os alunos a olharem os textos a partir de outros pontos de vista e a (re)criá-los a partir da perspectiva dos grupos marginalizados a fim de analisar as relações de poder e desigualdades sociais promovidas pelos textos." (HOFFEY, s.d.)

O trecho acima nos remete à ideia de desconstrução em Derrida. Para muitos, esse conceito significa a destruição do texto, mas na verdade, para o filósofo, desconstrução é um método de desmontagem, isto é, descobrimento de partes do texto permitindo que alguns discursos sejam revelados. Esse termo foi criado por Derrida em oposição à crença na soberania da razão e na centralidade da palavra, das ideias dos sistemas de pensamento, de forma a serem entendidos como matéria inalterável, e no privilégio da fala sobre a escrita, presentes na linguagem. Este trabalho não busca desfazer nenhum discurso, mas sim entender como ele é construído a partir do olhar da classe dominante a da classe dominada. Embora Hoffey entenda que uma teoria crítica deva focalizar o ponto de vista das minorias, preocupa-nos, na condução deste trabalho, uma postura de bom senso no sentido não de criarmos uma proposta para transformar a classe dominante em classe dominada, pois estaríamos negando, assim, um princípio fundamental para o nosso estudo: o respeito às diferenças, diferenças estas que não são acolhidas pelos saberes da instituição escola, conforme aponta Henry Giroux.

Giroux (2006), ao abordar as teorias reprodutivistas e as teorias de resistência, em busca de uma nova sociologia para a educação, sugere que professores radicais devem buscar uma postura crítica frente aos conhecimentos que a instituição escola impõe por meio de seu currículo.

Os educadores radicais, para Giroux (ibid), nasceram em oposição à visão liberal de educação. Para os educadores radicais, a escola, isto é, a educação, não oferecia direitos sociais igualitários. Ao contrário do que afirmavam os liberais, o sistema escolar público era (e ainda é) comprometido com o capitalismo, que girava em torno do binarismo

capitalista/mão de obra. Para atender às necessidades de um sistema social, a escola acabava por reproduzir as ideologias de uma classe que se colocava de forma dominante. Os radicais então questionavam o *status quo* da sociedade em relação à política, economia, religião, raça, gênero e educação, pondo em dúvida a ideologia da classe dita dominante.

A colocação dos educadores radicais a respeito de uma escola igualitária permanece atual no contexto do ensino básico brasileiro – parece que a matrícula de diferentes grupos socioculturais na escola fez com que a própria instituição escola não conseguisse promover uma prática pedagógica inclusiva.

Não nos colocamos contra os ideais dos educadores radicais, entretanto, de acordo com a nossa prática e reflexão pedagógica, percebemos que, no papel de educadores, temos que estar atentos para não acabar corroborando as ideologias da classe que se coloca como dominante. Ao longo dos fatos históricos da história, por exemplo, o direito da mulher ao voto foi uma conquista dos radicais ou um favorecimento ao grupo dominante? Ou teria sido os dois?

Os teóricos radicais contribuíram muito para o repensar de uma pedagogia. Estes educadores denunciaram que a educação é comprometida com a política e com os sistemas sociais vigentes, por atender às demandas de um mercado capitalista.

O respeito às diferenças culturais, se não for bem observado, pode acabar por acentuar a distância socioeconômica entre a chamada classe dominante e a dominada. Respeito às diferenças não deve significar que as ditas minorias devam se conformar com este *status*, mas sim reconhecer que todos os grupos sociais têm sua função na sociedade, uma função que não é inferior às demais. Em nossa sociedade ocidental, por exemplo, está no senso comum a ideia de que a função do médico melhor remunerada bem renumerada que a do gari. Esse pensar comum é reproduzido em nossas escolas.

Intervindo nessa visão da escola como um instrumento de reprodução cultural a favor de uma classe dominante, surgem então as teorias de resistência que privilegiam a questão da criatividade e da agência humana.

Segundo Giroux (2006), os teóricos da resistência concebiam a escola como um espaço onde a cultura é construída pela interação da cultura da classe dominada com a da classe dominante. De acordo com o relato desse radical crítico, a classe chamada de subalterna apresenta tanto momentos de resistência quanto de reprodução de ideologias da classe dominante. O encontro da resistência com a reprodução de crenças de uma outra cultura, a nosso ver, dialoga com o espaço híbrido descrito por Bhabha (1998), para quem o mundo marginalizado deveria valorizar este espaço entre as culturas como um lugar onde a verdade e a autenticidade devem ser interrogadas.

Giroux aponta algumas falhas nas teorias que aborda. Contudo, faremos aqui, no papel de educadora, uma crítica que não foi feita pelo autor, e que servirá para nos interrogarmos a respeito do lugar de onde falo e do lugar de onde fala o meu público-alvo quando da coleta de dados.

Assim como os teóricos da resistência criticavam os educadores radicais por estes se concentrarem em pesquisar como a classe dominante difundia suas ideologias através do ensino, eles não consideraram que a escola fosse um espaço multicultural onde não só a cultura da classe dita dominada é construída como também a da classe dominante. O currículo escolar na educação brasileira continua a ser pensado a partir dos valores socioculturais da escola, não inserindo os valores socioculturais do público-alvo, principalmente em relação à classe com salários mais baixos, cujos filhos são a maioria na escola pública.

O texto de Giroux (ibid) é de suma importância para esta proposta de ensino crítico de língua inglesa, pois percebemos que em nossas inúmeras tentativas de *tornar* o aluno da escola pública um agente social crítico, acabamos por traduzir, em nossas escolhas de como

trabalhar o conteúdo, que ser crítico é acatar o que a escola apresenta como cultura de elite. A tentativa foi a de usar os valores socioculturais dos alunos da rede pública para levá-los aos valores ideológicos da dita elite cultural, como retrata Bourdieu (1974), também citado por Giroux (2006). Note-se que no trecho abaixo, de Bourdieu (1974), encontram-se incoerências que cometemos em nosso posicionamento de pesquisadora.

> A cultura da elite está tão próxima daquela escolar que as crianças da classe média baixa (e com muito mais razão as crianças de comunidades agrícolas e da classe trabalhadora) conseguem adquirir, somente por meio de muitos esforços, algo que é peculiar às crianças da classe culta: estilo, gosto, sabedoria... resumindo: aquelas aptidões que parecem naturais aos membros da elite e naturalmente que se espera das crianças que estão na escola precisamente (no sentido etimológico) pelo fato de serem cultura de uma classe. (BOURDIEU, 1974, p. 39)

Algumas palavras me chamam a atenção nesta passagem: *estilo*, *gosto* e *sabedoria*. Que significados estes vocábulos teriam ao considerarmos as identidades culturais de cada um dos participantes envolvidos no processo educacional? Qual seria o referente para *estilo*, *gosto* e *sabedoria* para mim, para meus alunos e para os membros de diferentes grupos culturais ao redor do mundo?

Aos questionamentos anteriores, associamos a percepção da linguagem desenvolvidas por Bahktin (1995). Para este filósofo, a linguagem possui duas forças díspares: a prática cognitiva e a social. Segundo o autor, essas duas forças coabitam um espaço denominado por ele de *elocução*. É na elocução que um ponto de vista se expressa. A operação de valores se dá com a articulação do que somos em meio à diversidade de conceitos sociais aos quais somos expostos. Enquanto seres sociais, os significados das palavras não estão desvinculados de toda a bagagem cultural da comunidade da qual somos originários nem daquela em que estamos, em dado momento, inseridos ou em contato.

Com essa noção em mente, interpretamos que um dos propósitos do nosso trabalho é o desenvolvimento crítico dos alunos, desenvolvimento esse que pode ser feito por meio de atividades de leitura. Para estas atividades, cremos ser muito relevante levar em conta a multimodal idade textual, por ser esta uma característica da linguagem com a qual os alunos constantemente interagem. Um dos nossos desafios passou a ser, então, realizar um trabalho de investigação sobre preconceito e poder, partindo de necessidades de culturas tão diversas e que o sistema escolar exclui, apesar de apregoar que inclui, ao matricular membros das ditas minorias.

2.1 Concepções gerais de letramento e alfabetização como norteadores para as atividades da pesquisa

Atualmente, ainda não há uma concordância entre educadores a respeito do significado de *letramento.* Entretanto, é necessário apontarmos que as definições encontradas convergem para a questão do papel da leitura e da escrita na sociedade. Alguns autores continuam associando este termo ao vocábulo alfabetizar e outros acreditam que *letramento* seja uma extensão de alfabetização.

> O conceito de quem é analfabeto nas sociedades desenvolvidas está mudando rapidamente. No Brasil, para nós, analfabeto ainda é a pessoa que não "tem as letras", ou seja, não sabe ler e escrever. A estatística brasileira para essa classe de pessoa, que, evidentemente, fica completamente marginalizada em qualquer sociedade moderna, é vergonhosa: temos 16% de analfabetos completos... (SABBATINI, 1999, p. 4)

O termo letramento começou a integrar o discurso de especialistas das áreas de educação e lingüística, no contexto brasileiro, nos anos oitenta.

Letramento, a princípio, dizia respeito ao aprendizado educacional básico que se obtinha através da *leitura* e da *escrita*. Nas civilizações antigas, a escrita era um instrumento de privilégio da alta sociedade, especialmente do alto clero. O auge do *letramento* na Europa se deu na Idade Média com o advento da Reforma Protestante, que, ao incentivar o indivíduo a ler a Bíblia, trouxe grandes transformações sociais, e, concomitantemente a este movimento, houve então o desenvolvimento da ciência moderna. Conclui-se, assim, que já naquela época o conhecimento do código escrito da língua era o caminho para a inclusão social e ascensão ao poder, que se concentrava nas mãos do clero. Soares (2007) relata que, na Idade Média, antes do surgimento da imprensa, os livros manuscritos eram objetos de luxo, uma vez que poucos tinham acesso a eles. Os copistas, de certa forma, exerciam um papel de poder em relação aos escritos, por alterarem os textos originais ora de forma intencional, ora de maneira inconsciente. Entretanto, ainda na atualidade, os conceitos de letramento e alfabetização algumas vezes se complementam, em outras se opõem, de acordo com que relata Soares (2004, p.7)

Segundo Soares (1998) e Hamze (s.d.), *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy.* Esta concebe o termo como o estado de ser letrado, conceito este que, para a autora, difere de alfabetização. Hamze (ibid) defende que o indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever, contudo não sabe usar adequadamente a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais. Já Soares (ibid), em sua linha de raciocínio, considera que letrado seria uma pessoa educada, especialmente nas habilidades de leitura e escrita. Entretanto, a autora entende que letramento é apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito; a aquisição da leitura e escrita é, para ela, alfabetização, um pré-requisito para o letramento. Partindo-se do ponto de vista de que todo homem é um ser social, acredito que, embora não nos seja ensinada a leitura e escrita propriamente dita, nos é ensinado agir socialmente em uma dada sociedade, segundo os interesses ideológicos nela encontrados.

Na concepção de Soares (1998), como vimos antes, a escrita pode influenciar a ordem social, cultural, política, econômica e linguística tanto para o grupo social em que é introduzida quanto para o indivíduo que aprende a usá-la.

No que diz respeito à nomenclatura, Soares (1990), Hamze (s.d.) e Bruner (1990) se contrapõem à proposta de Freire e Macedo (1990). Segundo estes dois últimos autores, *alfabetização* é a relação entre o educando e o mundo enquanto uma prática social transformadora.

Em repercussão, Freire (1970) chamou a atenção para um tema que talvez já fosse de conhecimento de muitos educadores, mas que até então não havia ganhado o devido espaço em nossas práticas escolares.

Segundo Freire (ibid), para que o *letramento* ocorra é preciso que o processo de ensino se dê em contextos relevantes para o aluno. Ser letrado vai além da capacidade de *leitura e escrita*. Ser letrado é ser capaz de usar tais habilidades para mudar o curso da própria vida. O *letramento* está intrinsecamente ligado à identidade cultural e individual de cada homem. Essa concepção do tema nos leva a entender que, na atualidade, não podemos conceber que as habilidades de leitura e escrita se restrinjam ao domínio do código verbal da linguagem. Segundo Kleiman (2004) e Soares (1998), *letramento* é um conjunto de práticas sociais que utiliza a língua em contextos próprios e específicos.

Soares (ibid) acrescenta que há duas dimensões de letramento: a primeira se refere à individual e a segunda à social; ambas as dimensões tratam do código verbal da língua. No âmbito individual, o aluno adquire a gramática da língua e, no âmbito social, ele se torna capaz de funcionar socialmente em determinadas situações usando a língua, o que me remete

ao termo *analfabeto funcional*[20] e, ao mesmo tempo, a fazer um paralelo com as práticas de ensino de LE[21] baseadas no *behaviorismo skinneriano*, as quais faziam com que os aprendizes se tornassem aptos a repetir certo comportamento linguístico em determinada situação. Ocorre que uma das grandes falhas desse método é que os aprendizes não conseguiam (re)produzir um comportamento linguístico adequado quando se encontravam em uma situação nova, isto é, o aluno não conseguia trabalhar com o eixo paradigmático da linguagem e identificar o sintagma adequado àquele momento.

Retomando as concepções de letramento apresentadas por Soares (1998), o termo letramento, em sua dimensão pessoal, refere-se à aquisição das tecnologias de leitura e escrita, concepção esta que pode ser rotulada de alfabetização. É com a aquisição dessa tecnologia que o indivíduo atingirá a dimensão social de letramento, que segundo Soares (1998) é um pré-requisito de mudança sociocultural.

Na contramão da definição desta autora está a Unesco, que em 1958 define como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a entidade sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Entretanto, a educadora Soares enfatiza que o analfabeto funcional é incapaz de interpretar[22] o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, não conseguindo extrair o sentido das palavras ou

---

[20] O termo analfabetismo funcional surgiu nos Estados Unidos, entre 1939 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial. O termo se referia à capacidade de compreender as instruções escritas necessária para a realização de tarefas militares (CASTELLS; LUKE; MacLENNAN ,1986).

[21] Língua estrangeira.

[22] Possivelmente, a Unesco ainda entende *interpretação textual* nos mesmo moldes em que me foi ensinada na Escola Básica na década de 70: *"O que o autor do texto quer dizer?"*

expor suas ideias no papel. Com vistas a futuros questionamentos neste estudo, devemos mencionar novamente Soares (1995). A autora sugere que o termo *letramento* designa a pessoa ou comunidade capaz de utilizar a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver e transformando sua condição, definição esta que considero se afastar daquela da Unesco, uma vez que o indivíduo capaz de extrair os sentidos das palavras e expor os seus próprios sentidos (ideias) através da linguagem é capaz de interagir com os conceitos de sua cultura.

Kleiman (1995), ao definir *letramento*, traz para este estudo e outros uma grande contribuição, a nosso ver, para o sentido emprestado ao termo na atualidade:

> (...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o Letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (ibid, p. 19).

A escrita deixa de ser, na atualidade, o único sistema simbólico das práticas sociais. Numa uma cultura em que a mídia faz uso de textos multimodais, não cabe mais *alfabetizarmos* um aluno apenas para *ler* e *escrever*. Nesse sentido, para os objetivos deste estudo, não faremos distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Se entendermos que o indivíduo alfabetizado é aquele capaz de transformar a sua condição social, queremos aqui defender que o homem alfabetizado/letrado é aquele capaz de (re)conhecer a sua própria condição social no meio em que vive e de alçar novos rumos, se assim o desejar, bem de como estar em condições de ajudar a promover uma postura crítica entre os membros de sua comunidade. Freire (1979), ao afirmar que a aquisição/aprendizagem dos signos linguísticos escritos tem como pré-requisito a leitura de mundo, faz com que a *alfabetização* , conforme

conhecemos no Brasil, ganhe um significado mais amplo que, entendemos estar contido na palavra letramento. Nesse sentido, para este trabalho, tomamos o termo letramento enquanto uma extensão de alfabetização. Letramento, segundo a visão de Freire:

> É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (ibid, p. 72)

Para Soares (1998), a definição de *letramento* como uma habilidade advinda do conhecimento da leitura e escrita para adquirir comportamentos sociais adequados é uma visão fraca do *letramento*. De acordo com a autora, a versão forte[23] entende que o *letramento* não pode ser considerado neutro em relação a um conjunto de práticas sociais. As tradições, valores e formas de poder são inerentes às práticas sociais. Segundo Soares (1998), o letramento tem sido compreendido em suas duas principais dimensões – a individual e a social.

> Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à "simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever". Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social. (p. 66-67)

---

[23] C.f. p.20.

A dimensão social, por sua vez, também comporta duas interpretações: a "liberal", que seria uma versão "fraca" do letramento, pela forma reducionista e pragmática de abordar as habilidades de leitura e escrita necessárias para o indivíduo *funcionar* no seu contexto social, implicando a adaptação do sujeito às necessidades de sobrevivência; e a versão 'forte" ou "revolucionária", que concebe o letramento como "um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais." (idem, p. 74). De acordo com Street (apud SOARES, 1998), o letramento tem um significado político e ideológico, não podendo ser retratado como um fenômeno "autônomo". Sua verdadeira natureza são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais, o que depende das instituições que propõem e exigem essas práticas. Entendemos que o não questionamento das práticas sociais também pautadas pelo olhar das minorias sociais se aproxima da versão fraca de letramento, dado que por meio de seus próprios[24] discursos, as minorias são levadas a funcionar, com corpos dóceis, "adequadamente" na sociedade; o que pode encobrir uma luta social intragrupal. Acreditamos que esse tipo de luta pelo poder social deve se explicitado no contexto da versão forte de letramento.

A versão forte de letramento, devemos concluir, pauta-se pelo pensamento dos educadores críticos, no sentido de que o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro nas relações sociais, mas sim associado às lutas de classe e poder. Lankshear (1987), a nosso ver, assume a postura de um radical ao afirmar que o letramento na escola contribui para a manutenção do padrão de desigualdade socioeconômica, com o que concorda Giroux (2006) ao relatar a preocupação dos educadores radicais frente ao pensar dos educadores liberais.

---

[24] Cf. Resumo.

Street (1984), um dos representantes desta interpretação alternativa da dimensão social do letramento, caracteriza-a como o "modelo ideológico" de letramento, em oposição ao "modelo autônomo". Street (1984) concebe as práticas de letramento como práticas culturais discursivas. O autor defende que as práticas de letramento não podem ser tratadas como neutras ou meramente técnicas, uma vez que são dependentes do contextos e envolvidas por ideologias

De acordo com Street, letramento é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita; tem um significado político-ideológico do qual não pode ser separado, e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno autônomo. Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Como podemos ver, as dimensões sociais da leitura e da escrita são complexas e demandam uma compreensão maior por parte dos professores, para que possam exercer seu papel social neste processo.

> Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas as atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo ou comunidade e, também, para capacitá-la a continuar a usar a escrita, a leitura e o cálculo para o seu desenvolvimento e de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p. 1 apud LOPES, 2004:316)

O posicionamento de Street, do nosso ponto de vista, está de acordo com o de Soares(1998), ao definir alfabetização como pré-requisito para o letramento, por entendermos que as práticas de leitura e escrita não são meramente um conjunto de técnicas, mas sim técnicas imbuídas de práticas sociais e ideológicas . Embora Soares (2004, p. 6) afirme que: "...a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam

a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illettrisme, literacy eilliteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre àlire et à écrire, reading instruction, emergent literacy,beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos..." , entendemos que o termo *letramento* seja uma atualização do termo *alfabetização* dado às demandas da atualidade.

De Castell, Luke e MacLennan (1986) resumem bem essa questão dialética entre alfabetização e letramento quando abordam o tema do letramento funcional. A concepção antiga de letramento pode ser atribuída à alfabetização, enquanto a nova pode ser relacionada aos novos rumos da alfabetização. Esta concepção chamaremos de *novos letramentos*, e aquela, de *antigo letramento*.

> É sabido que as demandas de trabalho e cidadania na sociedade moderna requerem algum grau de Letramento em uma grande proporção da população; em uma sociedade democrática a necessidade, elevada ao nível do princípio é para um alto grau de Letramento para todos. A definição clássica de Letramento enquanto o domínio da alta cultura não se aplica mais a nossa situação. Não aceitamos associar Letramento com uma classe esotérica de letrados... Em oposição às definições tradicionais de Letramento e em reconhecimento às exigências decorrentes de uma sociedade em transformação, novos conceitos de letramento tem surgido. (ibid, p. 7, tradução nossa)

Os autores argumentam acima que uma definição para letramento não pode estar dissociada dos acontecimentos históricos, sociais, psicológicos e linguísticos. Naquele momento histórico social, no período pós-guerra, quando o sistema educacional tecnocrata

estava sendo criticado, a definição de letramento funcional era satisfatória, pois se pautava em uma definição que contemplasse o aspecto mais prático da vida cotidiana da sociedade como um todo. Afirmar que o letramento está diretamente ligado à socialização nas sociedades industriais e pós-industriais é, para nós, uma definição ambígua, pois remete tanto à esfera da versão forte de letramento quanto da fraca:

> Acredita-se que letramento tem tanto valor utilitário quanto estético: ser letrado nos capacita a ter um papel produtivo em nossa sociedade, e propicia-nos um contato com outras mentes e tempos distantes. É um elemento chave que faz com que indivíduos sejam benéficos à economia e à sociedade em geral, e que os mesmos ampliem e enriqueçam suas experiências e prazeres que possam tirar do letramento. (CASTELL; LUKE; EGAN, 1986, p. vii)

Se a função do letramento é fazer com que os indivíduos sejam um bem para a sociedade industrial capitalista, logo serão ensinadas a eles determinadas funções. Nem todos os indivíduos serão funcionalmente detentores de poder, uma vez que não há poder sem que haja indivíduos submissos a esse poder. Encontramos um elemento de exclusão social nesta definição do termo letramento, que nos remete à concepção fraca do termo. Não está em discussão aqui um rompimento com a nossa sociedade capitalista. Está em pauta o perfil que se repete daqueles que detêm os meios de produção intelectual, isto é, da classe dominante, e o perfil das minorias sociais, assim como o papel da educação nesse contexto.

Segundo Freire (1979), novos conceitos de letramento estão surgindo. As demandas sociais e históricas fazem com que, em cada época, o conceito de letramento seja reformulado. Nosso trabalho também busca um conceito de letramento que contemple as diferenças sociais, a começar pelas práticas educacionais.

Barton (1994) afirma que o letramento é em primeiro lugar uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo que dele se apodera participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual

pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, estabelecer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado.

Os conceitos revisados até aqui sobre identidades sociais, sujeito social e letramento constituem uma base importante para esta proposta de trabalho, cujos objetivos serão apresentados agora.

PARTE III – Sobre a pesquisa

> *Alguns tipos de problemas entre as minorias sociais podem ser caracterizados como*: *esse grupo minoritário relega alguns de seus membros a um segundo escalão. Isso pode ser moralmente legítimo? Se a resposta for não, quem poderá mudar esse quadro e usando quais instrumentos?*[25]
>
> (LEVY, 2005, p. 172, tradução nossa)

1 Apresentação da pesquisa

Essa proposta de trabalho buscou um espaço onde pudesse ser assegurada a presença das minorias sociais como informantes da pesquisa. Procuramos um local revestido de autoridade do estado, isto é, a escola, por compartilharmos do pensamento de Althusser, descrito em Brandão (2006), de que a escola é um meio de repressão ideológica, ainda que esta repressão não seja feita pela força física. O nosso pressuposto para condução do trabalho é que precisamos também estudar como o poder se prolifera da periferia para a periferia, e não unicamente do centro para a periferia, uma vez que:

> O poder está em toda parte, não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares (...). O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 1993, p. 89)

[25] "Some kinds of minority-within-minority problems can be characterized as: this minority community relegates some of its members to second class status. Can this be morally legitimate? If it is not, who is morally permitted to act to change it, and using what means?"

Foucault afirma ainda que:

> (...) em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. (FOUCAULT, 1992, p. 186)

Nossa tese é que, em um trabalho de letramento crítico, as ideologias que revestem os discursos promotores de hostilidade horizontal devem ser interrogadas tanto quanto aquelas que promovem a desigualdade social entre grupos dominantes e grupos dominados, uma vez que aquelas ocorrem em consequência destas, isto é, por sermos constituídos de identidades múltiplas e pelo nosso desejo lançado em relação ao lugar do outro.

Embora a pesquisa tenha sido conduzida em um campo considerado como aparelho ideológico do Estado, consideramos que ao observarmos como o poder se dá, investigando-o de dentro do olhar da periferia, estamos nos colocando de fora do poder Leviatã, por considerarmos que a matrícula escolar não trata de incluir as minorias sociais no poder social, mas sim de afastar estas de fazer parte do grupo que o controla. O poder deve ser também estudado e observado nos pontos sobre os quais ele recai e se faz proliferar.

> Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza, plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na

> reprodução ou na transformação das condições de produção. (PÊCHEUX, 2000, p. 9)

Este item se propõe a lançar um olhar sociocultural, isto é, realizar uma macroanálise, sobre os discursos de alunos em uma escola estadual do Rio de Janeiro, tendo como instrumento operacional a análise de discurso de linha francesa (AD), com a finalidade de trabalhar a microanálise dos dados coletados, pois concebemos o sujeito social como o sujeito formulado por Pêcheux. Com as bases teóricas da AD poderemos analisar a materialidade linguística dos discursos dos sujeitos da pesquisa durante a coleta de dados e com isso verificamos alguns tipos de preconceitos constituintes da identidade social das minorias investigadas. Antes de passarmos à análise, apresentaremos as condições de produção textual, isto é, discursiva, dos dados.

1.2 Campo de coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa que tem o seu olhar voltado para a inclusão das minorias sociais no contexto escolar, por meio de uma visão crítica de ensino, buscamos uma escola de ensino básico, público, que tem como principal característica receber alunos de periferia urbana.

O presente estudo defende que um trabalho de letramento crítico possa ser um diferencial para as chamadas ações afirmativas ao se trabalhar o preconceito social não apenas no eixo classe dominante/classe dominada, mas também no eixo classe dominada *versus* classe dominada. Foucault (1980) aponta que seria mais proveitoso trabalhar com as questões de poder a partir das ditas minorias sociais, caminho este inverso a quase toda a uma história de estudos de dominação social no contexto do capitalismo, como aponta Giroux (2006): os teóricos da resistência criticavam os educadores radicais por estes se concentrarem em

pesquisar como a classe dominante difundia suas ideologias através do ensino. Os teóricos da resistência não consideraram que a escola é um espaço multicultural no qual a cultura da classe dita dominada é construída assim como a da classe dominante. Este questionamento está de acordo com Foucault (ibid, p. 100):

> Eu acredito que qualquer coisa pode ser inferida do fenômeno geral da classe da burguesia. O que precisa ser feito é algo bem diferente. Faz-se necessário investigar historicamente, e a começar pelo nível mais baixo, como os mecanismos de poder têm operado[26]. (Tradução nossa)

Uma vez que já anteriormente explicitamos quem chamamos de "ditas minorias sociais" e a importância do ensino de língua inglesa no contexto escolar, a Escola Estadual Professor Adino Xavier, na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, foi a escolhida para a investigação deste estudo. Sua localização, por si só, já é um critério de escolha do campo de coleta de dados. São Gonçalo é uma cidade composta pela classe média baixa, reconhecida como desprivilegiada, e uma cidade-dormitório, com a terceira maior população do estado do Rio de Janeiro (889.828 habitantes), segundo dados do IBGE (2000). Percebe-se que há uma predominância de pessoas que se declaram brancas, representando 53,1% da população, contra 45,9% de afrodescendentes, o que é um fator relevante quando a questão da inclusão é abordada, como aponta a Unesco:

> A literatura especializada mostra que há forte correlação entre a origem étnica e as oportunidades educacionais. Estas coexistem lado a lado com desigualdades sociais e regionais, contribuindo, assim, para a exclusão educacional de um número considerável de jovens e adultos. (UNESCO, s.d.)

---

[26] "I believe that anything can be deduced from the general phenomenon of the dominance of the bourgeois class. What needs to be done is something quite different. One needs to investigate historically, and beginning from the lowest level, how mechanisms of power have been able to function."

De acordo com o censo realizado pelo IBGE (2003), das 89 cidades do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo ocupa o 69º lugar no índice de pobreza.

Os dados mencionados fazem de São Gonçalo uma cidade heterogênea, em que a diferença entre a classe privilegiada e a desprivilegiada se dá, a princípio, pelo fator econômico. Em se tratando de uma pesquisa que busca respostas para um *letramento crítico* no ensino básico público, o contexto sociocultural das ditas minorias sociais deve ser abordado não enquanto uma instância inferior ao da elite, mas sim com saberes igualmente respeitados e colocados como possibilidades de ensino e de conhecimento do mundo, isto é, de compreensão do outro.

Embora seja docente de uma escola de ensino básico, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), optamos por trabalhar em uma escola da periferia do Rio de Janeiro. O CAp da UFRJ, apesar de ser público, localiza-se na zona sul da cidade do Rio, uma região habitada pela classe média e classe alta, economicamente falando. A escola vem tentando democratizar a entrada de alunos por meio de sorteio público para o ensino fundamental e de prova de seleção (português e matemática) com ponto de corte 5,0, seguidos de sorteio público, mas isto ainda não fez com que o perfil da escola mudasse por completo. O CAp recebe muitos alunos da periferia econômica do estado, porém estes ainda não constituem a maioria. O perfil ainda é de um corpo discente, em sua maioria, das classes médias e altas e de um corpo docente composto por aproximadamente 90% de mestres e de 60% de doutores.

No CAp da UFRJ, as turmas de línguas estrangeiras nos ensinos fundamental e médio são divididas de acordo com a proficiência linguística dos alunos, e cada grupo comporta entre 15 e 18 estudantes. A escola adota livros importados para o ensino fundamental e para o ensino básico são montados materiais para cada oficina de ensino oferecida aos alunos em conjunto com a preparação para o vestibular.

Assim, escolhemos um *campus* que retratasse a realidade das escolas públicas brasileiras. Das escolas que visitamos em São Gonçalo, apenas uma permitiu que a pesquisa fosse conduzida, desde que o conteúdo programático fosse respeitado, isto é, se o pesquisador não interferisse nas aulas do professor regente. Foi acordado o seguinte:

- A pesquisa deveria ser realizada nos quinze minutos finais da aula.

- Não seria possível aplicar atividades na semana anterior às semanas de provas.

- O pesquisador estaria livre para decidir sobre a pesquisa.

A princípio pensamos ser impossível, para o procedimento de coleta de dados, o uso de apenas 15 minutos de aula por atividade. Entretanto, aceitamos o desafio, entendendo que o calendário escolar de uma escola pública é sujeito a inúmeros feriados, pontos facultativos e outros imprevistos locais, tais como falta de água e de professores, o que certas vezes leva a escola a suspender as aulas ou remanejar os horários de algumas turmas. É nesse espaço de impossibilidades materiais que trabalhamos e entendemos que os professores trabalham. Em meio a tantas dificuldades, ainda é possível um trabalho crítico nas escolas públicas de periferia.

1.2.1 Objetivos gerais da pesquisa

Esta pesquisa parte do pressuposto freiriano de que a língua e o letramento são condições *si ne qua non* para a reconstrução social. O educador Paulo Freire, bem como outros teóricos da pedagogia crítica, se preocupava com a exploração econômica das classes minoritárias. Estendemos essa preocupação freiriana à exploração ideológica que as ditas minorias sociais fazem ou reproduzem em suas próprias comunidades sociais. Ressaltamos que a exploração econômica pode vir a ter aspecto financeiro, de gênero, raça e outros. Entendemos que as próprias minorias sociais terão melhores instrumentos de lutas sociais

quando perceberem que eles/nós também contribuímos para as desigualdades sociais. Com isso objetivamos propor aos alunos pertencentes às minorias sociais da rede pública brasileira um momento de reflexão sobre o seu papel como agente social no contexto de uma sociedade capitalista. Pretendemos compartilhar com esses alunos que, assim como no filme *Legalmente loira*, é possível fazer parte da academia, se eles assim o desejarem, sem que seus conhecimentos socioculturais de origem sejam colocados em segundo plano, mas, antes, que tais conhecimentos, que fazem parte da identidade social, não sejam desvalorizados quando esses agentes sociais membros das minorias estejam falando de um lugar social revestido de poder ideológico.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar uma prática pedagógica que contribua para a desconstrução do *status quo* da subcidadania dentro de grupos minoritários.

- Investigar uma prática pedagógica que contribua para que a educação básica forme alunos conscientes de si mesmos e do outro, refletindo sobre sua postura ao criar estereótipos sociais sobre membros de quaisquer grupos sociais.

- Apontar para a importância de se trabalhar em conjunto o letramento autônomo e o ideológico.

2 A escola

A Escola Estadual Adino Xavier possui quatro turmas de cada período do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. O turno da manhã inclui o ensino fundamental; o da tarde, o ensino médio; e o noturno, os ensinos fundamental e médio.

O turno da tarde tem início às 13h e término às 18h, sendo seis tempos de aula e um recreio: 13h-13h45, 13h45-14h30, 14h30-15h15; 15h15-16h; 16h30-17h45; 17h45-18h. O recreio acontece das 16h às 16h30. A tolerância para atraso no primeiro tempo de aula é de quinze minutos, e é usada diariamente por quase 50% da turma 1001, na qual coletei os dados.

A escola possui uma sala de projeção que, na prática, não funciona, uma vez que todos os aparelhos que lá se encontram (DVD, retroprojetor e TV) já chegaram danificados à escola, segundo relatos. Para que a coleta de dados fosse viável, um aparelho de DVD e uma TV de 14 polegadas foram providenciados pela pesquisadora e guardados na escola até o término das atividades.

No ano letivo de 2010, cada sala de aula ganhou um computador com internet e um aparelho de ar-condicionado. Os computadores teriam como única função o lançamento de notas e o registro da presença do corpo discente, entretanto, o sistema ainda não estava pronto para aquela escola, o que foi positivo para os professores, que alegavam que perderiam aproximadamente dez minutos de cada aula, e para esta pesquisa, pois se disse que, se o sistema fosse implantado, não haveria tempo para a coleta de dados.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a escola só oferece a língua inglesa, demonstrando a relevância deste idioma para a escola pública local, que é uma célula de um sistema maior.

A escola adota o livro *Inglês numa nova dimensão – New Way*, para o ensino médio. O primeiro ano começa com o volume 1, o segundo ano com o volume 2 e o terceiro ano com o volume 3, concluindo-se assim a série do livro.

Em 2010, as aulas de inglês do primeiro ano do ensino médio se concentravam na segunda-feira, sendo dois tempos seguidos por semana.

2.1 Perfil dos alunos

A princípio, a direção da escola sugeriu que assumíssemos uma das turmas (na função de professora e pesquisadora) que estavam sem professor-regente, entretanto, por motivos éticos, concluímos que, no papel de pesquisadora, não poderia legalmente ser responsável por qualquer eventualidade que ocorresse em sala de aula. Não foi possível a realização de nenhum tipo de contrato capaz de validar juridicamente nossos atos como professor regente. A intenção da escola era compor as notas bimestrais daquela turma, o que só poderia ser feito por um dos professores do quadro.

Das duas professoras que estavam em sala de aula, uma, que passaremos a chamar de *Simone*, aceitou que a pesquisa fosse conduzida em sua turma, a 1001. Segundo a professora, a turma tinha um grande índice de reprovados do ano anterior em outras disciplinas, mas não na de inglês, o que facilitaria a concessão dos quinze minutos finais do segundo tempo de aula.

Para o propósito desta pesquisa, escolhemos trabalhar com o ensino médio, uma vez que nesse período escolar encontramos alunos entre a adolescência e a juventude: uma faixa etária questionadora por natureza:

> O adolescente é criativo, sente prazer em pensar criticamente, é questionador... pensa hipoteticamente. É capaz de construir sistemas, teorias, tem uma grande capacidade de reflexão. O que torna o trabalho com ele ainda mais interessante, é que ele tem a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento mais interessante. (RUBISTEIN, 1999, p. 62-63).

Isto posto, optamos por uma turma de primeiro ano por acreditar que os alunos estariam menos envolvidos com questões de vestibular, embora ao aplicar o questionário presente no Anexo 1 tenha se constatado que a hipótese não procedia. A turma 1001, que em

2010 cursava o primeiro ano do ensino médio, foi então o sujeito desta pesquisa, O objetivo geral era ajudar a promover o desenvolvimento de uma postura crítica no processo de ensino/aprendizagem, que inclui o *letramento crítico* de textos *multimodais*, e analisar o processo desse desenvolvimento.

Freire (1970) acredita que o aprendizado, isto é, a aquisição de uma língua não é apenas um instrumento de sobrevivência, mas sim uma condição de poder lutar melhor contra as injustiças sociais de uma sociedade cruel, na qual as minorias sociais são subordinadas, humilhadas e rejeitadas. Entretanto, deve-se acrescentar a este pensamento freiriano que a injustiça social pode ter seus agentes em diversas camadas sociais, inclusive entre as próprias chamadas minorias sociais.

Retomando a identificação do grupo investigado, a turma 1001 é composta por 45 alunos (26 meninas e 19 meninos) que têm entre 15 e 19 anos de idade, faixa etária pouco peculiar para o primeiro ano do ensino médio, do ponto de vista do ensino privado. As aulas de língua inglesa foram ministradas às segundas-feiras, nos dois primeiros horários, o que reduz muito o tempo de aula devido aos atrasos peculiares da entrada na escola por parte dos alunos e docentes. Segundo o questionário aplicado,[27] no primeiro encontro, a turma apresenta as seguintes características:

- Nenhum aluno estuda a língua inglesa em escolas de idiomas.

- Demonstra menor interesse por esta disciplina do que por outras, de acordo com relatos da direção e dos professores de língua inglesa.

- 50% vive com um dois pais, 23% com avós e 27% com os dois pais.

- Nenhum aluno contribui para o orçamento familiar.

- A renda familiar varia entre um e dois salários mínimos.

---

[27] Cf. Anexo 1.

- As casas próprias, em sua grande maioria, são agregadas ao patrimônio dos avós e/ou construção em terreno de posse.

- Nenhum lar possui mais de um aparelho de TV.

- Ainda que isto não esteja presente no questionário, observamos que quase 90% dos alunos possuem um aparelho de celular pré-pago simples, o que é fácil de adquirir em São Gonçalo, ora pelo baixo custo do produto, ora pela oferta dos aparelhos em camelôs da região.

- Dos 42 alunos que responderam ao questionário, apenas quatro pensam em ir para a universidade, mas ainda não definiram o curso.

Finalmente, como observação do pesquisador, a turma tem um percentual de 100% de afrodescendentes. Em quase 80% deles percebemos uma mistura com europeus e em 20% com índios.

Para a pesquisa, o ano de 2010 representou uma oportunidade de (re)conhecimento de minha(s) identidade(s)[28] social/sociais, mas principalmente uma oportunidade de pensar junto com as ditas minorias sociais que eles, ou melhor dizendo, nós, cidadãos críticos, podemos contribuir em longo prazo para uma visão de políticas sociais mais amplas em conjunto com as ações afirmativas. Costa (2008, p. 6), ao falar sobre o movimento negro, afirma que:

> Ser militante significa, sobretudo, realizar ações que resgatem a humanidade dos indivíduos. Realizar a prática social de militância no interior do movimento Negro é praticar ações que permitam aos afrodescendentes produzir novas subjetividades e se reconhecerem como atores da construção de novos indivíduos e de novas imagens dele no mundo.

A citação acima, conforme anteriormente mencionado, faz menção à discriminação racial; entretanto, entendemos que pode e deve ser pensada quando nos deparamos com qualquer tipo de discriminação social, e que para se construir novas imagens sociais é preciso

[28] Permitimo-nos usar aqui a primeira pessoa do singular.

repensar dialogicamente a imagem construída de nós mesmos, discursivamente, ao falarmos de um lugar a respeito de um outro espaço social, ao qual temos a ilusão ou a razão de não mais pertencer – como no caso dos excertos que serão apresentados na análise deste trabalho, ser militante dentro de um movimento de minorias requer que resgatemos a nossa imagem antes de recriá-la para o mundo.

2.2 Perfil do professor regente

Atualmente, a professora de trinta e cinco anos de idade mora na cidade de Maricá, uma cidade oceânica do estado do Rio de Janeiro, porém não é uma das principais áreas de turismo de verão. A docente é graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (estudou no *campus* de São Gonçalo) e não fez nenhum curso de aperfeiçoamento ou pós-graduação devido ao acúmulo de trabalho. Além de ser concursada do estado do Rio de Janeiro, ela é também servidora da prefeitura de Maricá, onde também leciona língua inglesa e reside. Anteriormente, a professora morava na cidade de são Gonçalo. Do ponto de vista biológico, percebido por mim, a professora é loira e de olhos azuis, sem nenhum traço de ancestrais africanos, embora tenha se declarado afrodescendente em uma das atividades propostas.

3 Análise dos dados apresentados por tipos de conflitos entre ou intragrupos

Seguindo os modelos autônomo e ideológico de letramento defendidos por Street (1984), a cada semana procuramos nos pautar pelo conteúdo programático de língua inglesa da turma 1001. O conteúdo seguiu a sequência proposta pelo livro didático. A professora regente da turma era a responsável pelo conteúdo linguístico e eu pelo letramento autônomo e

ideológico com atividades que partiam de uma revisão do conteúdo aplicado pela professora *Simone*.[29]

A divisão de trabalho decorreu do fato de a escola entender ser uma condição primeira que o conteúdo gramatical/linguístico seja trabalhado e também de ser este modelo de aula, o autônomo, utilizado pela professora Simone, entendendo que a língua não pode ser separada do contexto social, histórico e ideológico. Não discordando da colocação de Street (1984), que rejeita um tratamento exclusivamente gramatical do ensino de línguas, propusemos atividades que pudessem contemplar tanto as demandas colocadas pela escola, quanto às demandas sociais de nossa pesquisa. A divisão das atividades ente autônomas e ideológicas não é uma indicação de que o letramento crítico se dá em blocos independentes. A divisão entre atividades na tabela que mostraremos foi uma forma de apontar que usamos a gramática para abordarmos o ideológico e vice-versa. Assim sendo, as seguintes tarefas foram desenvolvidas tendo como ponto de partida as unidades do livro didático *It's a new way 1*.

Fizemos uso de textos multimodais, elaborando aqui uma concepção de novos letramentos conforme já discutido na Parte II desse trabalho. A tabela a seguir é um quadro referente às unidades do livro nas quais fizemos inserções. Reproduzimos no quadro o título das unidades do livro didático *It's a new way 1* usados como base para proposta das atividades. O conteúdo autônomo refere-se à programação linguística proposta pelo referido livro, programação esta que nos propiciou a formulação de conteúdos ideológicos, preparados com uma semana de antecedência, segundo o planejamento da professora. Para as atividades propostas preparamos a folha de atividades para o aluno e a folha de orientação para o pesquisador.

---

[29] Nome fictício.

Quadro 1 – Letramento autônomo e ideológico[30]

Atividade:1) Unidade 1 – Cupom
Atividade autônoma: Ficha de identificação p.146
Atividade ideológica: Debate sobre raça/etnia p. 147
Fonte/texto/material: Vídeo - Birth Certificate Sample - Black or White de Michael Jackson
Atividade:2) Unidade 3 – Anúncio de emprego
Atividade autônoma: Números cardinais/profissões p.150
Atividade ideológica: Socioestereótipos p.151
Fonte/texto/material: Atividade montada pela pesquisadora
Atividade:3) Unidade 7 – American Invasion
Atividade autônoma: Pronomes possessivos/adjetivos p. 155
Atividade ideológica: Discussão sobre padrões locais/globais de vestimenta p.165
Fonte/texto/material: Vídeo e letra da música Kiss Kiss, de Chris Brown, e exercícios
Atividade:4) Unidade 8 – Business English
Atividade autônoma: Grupos nominais p.169
Atividade ideológica: Debate sobre igualdade/oportunidade social p.169
Atividade:5) Unidade 13 – Keeping fit
Atividade autônoma: Revisão de adjetivos p. 173
Atividade autônoma e ideológica: Discussão sobre padrões de beleza p.173
Fonte/texto/material: Texto da internet e exercícios
Atividade:6) Unidade 17 – Time for fun
Atividade autônoma: Palavras interrogativas p.177
Atividade ideológica: Discussão sobre o tema felicidade p. 177
Fonte/texto/material: Texto da internet e exercícios
Atividade:7) Unidade 20 – AIDS
Atividade autônoma: Pronomes relativos p. 180
Atividade ideológica: Discussão sobre preconceito racial e de gênero p.181
Fonte/texto/material: Trailer do filme *Streets of Philadephia* (legendado em português) e exercícios
Atividade:8) Unidade 24 – Ghandi: Man of the century
Atividade autônoma: Conjunção *because* p. 186

[30] Ver nos anexos as atividades propostas e as transcrições geradas por cada uma.

Atividade ideológica: Debate sobre igualdade/direitos p. 186
Fonte/texto/ material: Exercício e texto do site *Through the other eyes*

As atividades foram desenvolvidas com o intuito de trazer à tona os preconceitos que o grupo investigado tivesse em relação ao Outro dos internos (*in-groups*) ou dos externos (*out-groups*) e com isso levar para a sala de aula um momento de reflexão e de autocrítica sobre os mecanismos de reprodução do poder por meio do discurso. As atividades compostas pela folha do professor (cf. Anexos) foram pensadas como um roteiro para a aula. Os temas escolhidos procuram seguir o conteúdo programático para aquela turma e também levantar questionamentos sobre a postura dos membros do grupo pesquisado com relação, principalmente, aos próprios membros do referido grupo.

3.1 Manifestações de poder entre e intragrupos

Para a análise dos dados desta pesquisa, os dados coletados terão seus fragmentos divididos por categorias de traços identitários que levaram à manifestação de preconceitos encontrados no grupo pesquisado. Alertamos para o fato de que aquilo que veremos aqui não é uma acusação às ditas minorias, de serem preconceituosas, no sentido pejorativo do termo, se concebermos o preconceito como algo que aprendemos desde o nascimento para nos possibilitar fazer escolhas sociais (escolhas essas que são julgadas boas ou más segundo o olhar do Outro), mas sim como forma de construção da identidade social da camada da sociedade à qual este estudo se dedica.

> Ser humano significa apreender o certo do errado, o falso do verdadeiro, o bom do ruim, o saboroso do não saboroso, o seguro do perigoso; tudo segundo os valores de nossa cultura. Precisamos de nosso sistema de valores, nossa habilidade de pré-julgar, para que possamos viver em nossa cultura de forma

> racional. Uma pessoa que não praticou o seu pré-conceito por não estar apto a escolher entre o certo e o errado, o bom e o mal, pode ser visto como anormal.
> Nosso pré-conceito ou pré-julgamento não é positivo e nem negativo; é simplesmente um dado inevitável de nossa existência.
> O que se torna positivo ou negativo é o que fazemos com nossos pré-julgamentos e estereótipos ao interagirmos com o outro.[31] (OUR LEARNED cultural bias and prejudice, s.d.)

Assim sendo, dividimos a análise dos dados em grupos nos quais conseguimos detectar alguns dos preconceitos encontrados entre as ditas minorias sociais, que por sua vez fazem perpetuar, por meio do discurso, no outro que lhe é mais próximo, a hegemonia da classe detentora do poder sobre as minorias sociais. Encontramos então o preconceito entre os seguintes grupos sociais: mulher *x* mulher; homem *x* mulher; brancos *x* negros; comportamento padrão *x* não padrão; e economicamente desfavorecidos *x* economicamente desfavorecidos. Para cada bloco analisado, apresentamos a avaliação de nossa intervenção.

Cada aula transcrita receberá um número sequencial para organização do trabalho e os fragmentos destacados serão ordenados pelas letras do alfabeto. A abreviação 1B, por exemplo, é uma referência à aula 1, fragmento B. Quanto aos falantes, adotaremos as seguintes abreviações: P, pesquisadora; PR, professora regente; Ao, aluno; e Aa, aluna.

---

[31] "To be human means to learn right from wrong, true from false, good from bad, tasteful from distasteful, safe from dangerous, all in accordance with the values from our own culture. We need our value system, our ability to prejudge, in order to live in our culture in a rational way. An individual who did not exercise his or her prejudice by being unable to discriminate between right and wrong, good and bad, etc. might be regarded as abnormal. /Our prejudice or prejudgment is neither positive nor negative; it is simply an unavoidable fact of our existence. What becomes positive or negative is what we do with our prejudgments or stereotypes as we interact with others."

3.2 Grupo feminino e estereótipo feminino

Cabe aqui um breve resumo sobre a situação da mulher brasileira no contexto do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX. Com o processo de modernização da cidade e sua reorganização promovida pelo prefeito Pereira Passos, a ordem era que as pessoas deviam se comportar de forma "civilizada", seguindo os padrões de comportamento europeu. As ruas tornaram-se então um espaço aberto em oposição ao privado, que era o interior da casa burguesa, espaço este destinado à família. A pobreza tornou-se assim um problema social e, como consequência, os pobres foram banidos das ruas do centro da cidade. Com a urbanização, cresceu a importância da família tradicional, fazendo com que esta, cada vez mais, se mantivesse no interior das casas, evitando-se dessa forma a exposição da família burguesa à classe proletária. Ao mesmo tempo em que isso acontecia, as famílias burguesas ricas começaram a abrir seus salões para festas familiares, e nesses eventos a mulher era observada pelos outros. A imagem da esposa era muito importante para um marido burguês. Ela deveria ser exemplar no cuidado da casa e dos filhos, como aponta D'Incao (1996):

> Da esposa do rico comerciante ou do profissional liberal, do grande proprietário investidor ou do funcionário do governo, das mulheres passa a depender também o sucesso da família, quer em manter o seu elevado nível e *status* sociais já existentes, quer em empurrar o *status* do grupo familiar mais para cima.
>
> Num certo modo, os homens eram bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. (ibid, 1996, p. 229)

Segundo D'Incao (ibid), as famílias iam aos encontros sociais equipadas com seus escravos de estimação: as amas, as mucamas e os escudeiros iam atrás. Os escravos

domésticos, acréscimo nosso, deveriam se comportar de forma a traduzir a imagem da família a que serviam.

A importância de trazer este acontecimento de um século já terminado para uma pesquisa do XXI é que essa história se repete e se perpetua por meio do discurso, que é um tradutor do sujeito histórico-social. Segundo Brandão (2006, p. 10), o sujeito da AD é sócio-historicamente situado e, consequentemente, interpelado pela ideologia. A história é um dos constituintes do sujeito, visto que em sua fala a história pode ser recuperada, muito embora o sujeito não tenha consciência de todo esse passado histórico.

Retomando o contexto histórico da mulher burguesa e a modernização da cidade do Rio de Janeiro nos séculos XIX e XX, o estereótipo dessa mulher ainda pode ser resgatado nos discursos das minorias sociais. Vejamos o fragmento abaixo retirado da atividade 2 .

2A

1 **Ao**: Essa aqui não pode ser babá nunca... [se referindo à foto F] /risos/

2 **P**: Você está falando de quem,*****?

3 **Ao**: Dessa gostosa aqui.../mais risos/

4 **P**: Não entendi seu ponto de vista...

5 **Ao**: Gostosa assim, só se for a minha babá.../mais risos/

6 **Aa**: [debruçada no ombro do aluno anterior] É professora.../Essa mulher aqui da letra E pode ser a *baby sitter*... tem cara de paraibinha...

7 **P**: Gente! Alguns alunos sugeriram a letra E para *baby sitter*, pois acham a F gostosa, pode? /risos de todos/

Para uma aproximação da fala dos alunos com as imagens em questão, inserimos aqui as figuras E e F.

E

F

Intencionalmente, buscamos algumas imagens na internet que pudessem levantar questionamentos do público, por já conhecer o padrão de beleza divulgado pela mídia e absorvido pela comunidade local.

Se buscarmos, então, na história do Rio de Janeiro, uma mulher que sirva ao perfil de esposa, mãe do lar, esta não pode trazer em sua imagem o papel de uma mulher que atenda apenas aos apelos sexuais dos olhares masculinos. Ao pensarmos em uma das propostas de análise de dados adotada pela AD, a busca do dito pelo não dito, buscamos também a noção de interdiscurso adotada pela AD. Segundo o que postula a AD, o interdiscurso é um conjunto de dizeres já ditos que determinam aquilo que dizemos. Para a autora Orlandi, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que elas já tenham antes um sentido (ORLANDI, 2001, p. 59), e acrescentamos que, para que aquilo que dizemos faça sentido, é preciso que naquilo que dizemos haja um segundo dizer não verbalizado que Ducrot nomeia como o *pressuposto*.

Segundo Oswald Ducrot, relatado em Brandão (2006), o que é dito, isto é, o posto, traz necessariamente em si um não dito, um pressuposto. O autor sustenta que em cada discurso há uma distinção entre aquilo que é afirmado e o que é pressuposto. Ducrot (1984, p. 12) apresenta uma fórmula de operacionalizar o que não foi verbalizando pelo falante. Todo

posto, A, pressupõe um não dito, B. O autor apresenta o seguinte exemplo adaptado (ibid, p. 12-13):

A: Pedro começou a trabalhar na quinta. [o dito/afirmado]

B: Pedro não trabalhava antes de quinta. [o pressuposto]

Seguindo a formulação proposta pelo autor, que é adotada pela AD, e que concebemos ser um método de paráfrase, gostaríamos de rever aqui algumas falas do excerto 2A, apresentado acima.

Ao: *Essa aqui não pode ser babá nunca*. [dito A]

Essa pessoa não tem o perfil de uma mulher de família tradicional, isto é, a imagem dessa mulher como pertencente ao interior da casa não repercutirá bem, quando em locais públicos, e ela não levará para os filhos os valores da família burguesa, como no passado da cidade do Rio [pressuposto, não dito]. Percebam que a fala em questão foi materializada por um homem, um homem que sabe escolher, segundo a sua cultura, a mulher que serve para o interior da casa e aquela que fica à margem de sua sociedade. Ao dizer que **Ao**: *Gostosa assim, só se for a minha babá* nos remete ao romance *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade. O romance narra a história de uma família burguesa de São Paulo, no final da década de 1920. O pai contrata uma professora de alemão e piano para seu filho, e esta, ganhando a confiança da dona da casa, torna-se a governanta do lar. Entretanto, a real função desta mulher seria a de iniciar na vida sexual o único filho homem do casal, sem que este se expusesse ao mundo sujo das ruas.

Entretanto, o aluno em questão está socialmente localizado na periferia do Rio de Janeiro, isto é, é um sujeito das ditas minorias sociais que pré-julga, por meio do estereótipo de uma mulher, destinando a ela um lugar na rua ao retratá-la como prostituta. Verificamos que não houve nenhum discurso, por parte dos alunos, que viesse a desfazer esse estereótipo.

No tocante ao preconceito mulher *x* mulher, a fala da aluna, que se segue à do aluno, é bastante significativa. A ordem dos turnos deixa transparecer o lugar do homem e o da mulher naquele grupo social. A primeira enunciação, linha 1 do excerto 2, faz uma colocação sobre o lugar social da mulher naquele grupo social, por meio do uso de um estereótipo de beleza e de sexualidade feminina. A enunciação feita pela aluna, na linha 6 do excerto 2A (p.96), pressupõe que, na comunidade investigada, cabe à mulher concordar com a voz masculina em relação ao tópico *mulher de família*, o que nos leva de volta ao romance de Mário de Andrade. Quando a esposa do personagem Souza Costa percebe que a governanta tenta seduzir o seu filho, ela imediatamente decide despedi-la, mas é impedida pelo esposo, que só então revela o real contrato feito com a Fraulein. Na fala da aluna alguns pressupostos podem ser encontrados:

É professora.../Essa mulher aqui da letra E pode ser a *baby sitter*... tem cara de paraibinha.[32] [dito A].

Uma mulher que não traz em si uma imagem sexualmente apelativa a quem os mais baixos salários são destinados serve para ser cuidadora dos filhos. [não dito].

O pressuposto, o não dito, revela uma formação discursiva, FD. Pêcheux (1997) define formação discursiva como aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição em certa conjuntura, determinada pelo estado da luta de classes, define "o que pode e o que deve ser dito". Brandão (2006, p. 107), resumindo o conceito de FD, ressalta que aquilo que pode ser dito obedece a um lugar social e historicamente determinado, acrescentando que um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes. A FD descrita por Pêcheux (1997) assume que este conceito está intrinsecamente ligado ao de formação ideológica, FI. Brandão (ibid) define assim o conceito de FI;

---

[32] Paraibinha é um termo usado na vizinhança da escola para se referir a qualquer imigrante nordestino. No geral, a esses imigrantes são destinados subempregos, muitos tornam-se vendedores ambulantes; não muito diferente do que ocorre com a população de baixa renda da região.

> (...) é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras. (ibid, 2006, p. 107)

O mesmo texto que aparece nas falas dos alunos, reproduzidas anteriormente, surge entre a burguesia da cidade do Rio de Janeiro e a burguesia paulista, conforme denuncia Mário de Andrade. O preconceito horizontal, ou a hostilidade horizontal, se estabelece aqui pelo fato de uma minoria econômica, no caso ambos os alunos economicamente excluídos da classe detentora do poder, não aceitar que uma pessoa da região Norte/Nordeste encontre aqui no Rio de Janeiro um emprego que seja bem remunerado. Acrescenta-se aí a exclusão *intra* e *entre* grupos se considerarmos o fato de, no discurso de uma mulher, percebemos o distanciamento desta da figura da mulher objeto e da mulher a quem deve ser atribuída uma posição de empregada, e, para o preconceito entre grupos, se considerarmos os grupos homem *x* mulher. Com esse distanciamento, ambos têm a ilusão de se aproximarem do grupo socialmente hegemônico.

Em sua obra *Power and knwoledge*, Foucault sustenta que, para o poder ser aceito, é faz necessário que este não exerça sobre nós apenas o peso de uma força que diz não, mas de uma força que atravessa o indivíduo e que produz coisas, induzindo-o ao prazer, formando o conhecimento e produzindo discursos; o poder precisa ser visto mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social do que como uma instância negativa cuja função seja a repressão (ibid, 1980, p. 119). Esse procedimento pode ser explicado com a ideia de sujeito colonial em Bhabha (1998), segundo quem:

> A construção do sujeito colonial no discurso, e o exercício do poder colonial através do discurso, exige uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo esta

> sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder. (p. 107)

Esse sujeito colonial, descrito pelo escritor indiano pós-colonialista, é um sujeito cindido. Um sujeito que, se retomarmos o excerto 2A, pode ser recuperado no discurso da aluna que concorda com o fato de uma mulher gostosa não servir para babá e com uma *paraibinha* poder então assumir esse posto. Nessa mesma fala percebemos que o preconceito em relação ao poder econômico mistura-se ao preconceito regional, em um contexto local de mistura de raças e migração a partir de outros estados. Nesse exemplo se aplica a questão da mímica formulada por Bhabha (1998).

Bhabha (ibid) denuncia que, ao passo que o colonialismo inglês pós-iluminista toma o poder em nome da história, também exerce o poder por meio de figuras de farsa.

Uma dessas figuras é a mímica. A mímica, segundo o escritor indiano, falando de sua experiência como colonizado inglês, funciona por repetição. Seria a forma pela qual o colonizado se apropria dos discursos e do modo de vida do colonizador. Para que a mímica (*mimicry*) aconteça, é necessário haver um modelo *ideal* a ser copiado, uma identidade social à qual se deva aspirar. No caso do grupo investigado nesta pesquisa, seria o grupo economicamente detentor de poder da região em questão, que nos possibilita então fazer um paralelo com a figura do colonizador/colonizado de Bhabha.

Ainda sobre o excerto 2A, os alunos, ao assumirem o papel de poder quando trabalhando o exercício proposto, que era atribuir cargos/empregos às figuras apresentadas e os salários estipulados, seguiram o modelo da classe social à qual aspiram, embora talvez não de forma consciente. Essa é a mesma postura imposta pela agenda capitalista no Brasil de hoje. Greiner (2005, p. 86), em sua leitura das teorias de Bhabha, conclui que o discurso colonialista no ocidente revela a oposição entre o Oriente e o Ocidente; o preto e o branco; o

colonizado e o colonizador e a presa e o predador. Acrescentamos que essa oposição se dá também entre homens e mulheres; norte e sul. No caso do estado do Rio de Janeiro, a oposição é nordeste e sudeste. Esses dois últimos exemplos parecem ser o caso do excerto analisado, revelando-se aí a ironia colonial formulada pelo indiano Bhabha.

A ironia reside no contato entre duas culturas diferentes, com seus valores distintos, que se questionam e se sobrepõem na constituição identitária do sujeito. Se por um lado o colonizado tenta se parecer com o colonizador, ele traz traços de sua própria cultura que o impedirão de ser uma cópia autêntica desse colonizador. Assim, embora nas falas dos alunos se reconheça o desejo de se aproximarem da burguesia, esses sujeitos sociais poderão ser parecidos, mas não idênticos. Essa ironia, em alguns momentos, se apresentou no consciente coletivo do grupo investigado, revelando-se então um sentimento de pertença e de não pertença a um determinado grupo social, como destacado nas considerações a seguir sobre preconceito no seio do grupo feminino.

Preconceito entre *sisters*

Ainda sobre o preconceito entre mulheres, queremos aqui retomar o sentimento de não pertença compartilhado por Audre Lorde,[33] por ser rejeitada pelo grupo de mulheres. Isto é, ela foi horizontalmente rejeitada pelo fato de o seu conceito de ser mulher não estar relacionado a uma definição da natureza. O excerto que será reproduzido a seguir é um exemplo que demonstra como a identidade social do grupo dominante naquele contexto sociocultural e a identidade social de uma das minorias sociais (homem *x* mulher) coabitaram um mesmo lócus agonisticamente na formação da identidade sociocultural dos indivíduos daquele grupo de alunos.

---

[33] Ativista feminista, negra e lésbica.

4A

1 **P**: Bom... uma pergunta: Digamos que vocês sejam donos da Coesa[34] e que haja uma vaga para motorista: a vaga seria concedida a uma mulher ou a um homem? Vamos pensar nas palavras escritas do texto: *different people* e *equal rights*. [silêncio da turma]

2 **P**: Ninguém se habilita? Nem mesmo as mulheres vão falar?

3 **Aa3**: Eu chamaria um homem...

4 **Ao4**: [rindo] se nem as mulheres se entendem...

5 **P**: Você pode escolher quem você quiser, eu até entendo... mas você nem considerou por um minuto dar a vaga a uma mulher? Mas por quê?

6 **Aa3**: Mulher é muito complicado: elas têm filhos, os filhos ficam doentes... aí faltam ao trabalho sempre...

7 **P**: Você quer dizer que nós temos filhos, não?

8 **Aa3**: Você, pode ter filhos eu não...

9 **P**: Entendo, quer dizer que seu fosse me candidatar à vaga junto com um homem, você nem se daria ao trabalho de fazer um teste e ver quem dirige melhor?

10 **Aa3**: Não... a empresa é minha, não é? Eu decido...

11 **P**: Então se a empresa fosse minha eu poderia não dar a vaga a você... tudo bem?

12 **Aa3**: Aí é diferente... [risos de todos]

13 **Ao1**: Isso aí... direitos iguais...

14 **P**: Queria ouvir um menino falando.

15 **Ao4**: Eu pensei como a senhora falou... fazer uma prova pra ver quem era o melhor... eu li em algum lugar que os homens batem mais carros que as mulheres...

16 **Aa3**: Lógico... há mais homens com carros do que mulheres... [risos da turma]

---

[34] Empresa intermunicipal de ônibus da cidade de São Gonçalo, que opera principalmente com ônibus providos de ar-condicionado.

17 **P**: Eu já penso que as mulheres são tão cobradas que elas fazem o possível para não errar... vou ter que parar agora... a professora está indicando que meu tempo acabou, mas eu gostaria de parabenizar aqueles que fariam um teste para escolher o melhor profissional e gostaria que todo chefe de empresa se colocasse no lugar do candidato que procura uma oportunidade de trabalho... bom é isso... [turma saindo para o recreio]

18 **Aa3**: [em particular]: Rosangela, eu não sou contra as mulheres, mas eu pensei que como era pra eu fingir ser o chefe, eu tinha que defender a firma... A firma não perde mais tendo que pagar licença maternidade?

19 **P**: Eu penso que no final das contas a firma perde mais com um funcionário que faz coisas erradas, você não acha?

20 **Aa3**: Pode ser, mas mesmo assim só vi umas três ou quatro mulheres de motoristas por aí...

21 **P**: Então precisamos mudar as coisas...

No trecho acima, a aluna Aa3 encontra-se cindida entre duas identidades sociais, e o lugar de onde fala é o que define a latência dessas identidades que se contrapõem à outra que habita esse mesmo sujeito, isto é, essa mesma aluna. A fala da aluna denuncia uma resistência cultural no que diz respeito ao papel do homem e da mulher na sociedade. Newman (2003) argumenta que:

> (…) as organizações culturais têm sido apontadas como um real impedimento à mudança. Até mesmo em organizações nas quais iniciativas de oportunidades iguais são bem desenvolvidas, suas culturas podem ser resistentes e intocáveis. A organização informal pode continuar a transmitir mensagens culturais sobre o "lugar adequado" para mulheres; e uma hierarquia que seja baseada no gênero, hierarquia esta que pressupõe que o homem esteja acima da mulher; e uma hierarquia de gênero que seja

> principalmente constituída de homens no topo e de mulheres nos níveis mais baixos. Essa hierarquia pode ser perpetuada e reproduzida por meio de mensagens culturais sobre o valor do trabalho do homem e da mulher. (NEWMAN, 2003, p. 10)[35]

Ao considerarmos aqui a questão do dito e não dito, isto é, o pressuposto, chegamos à conclusão de que no discurso da referida aluna há um intertexto da área biológica que serve como justificativa para a exclusão feminina da área de trabalho assalariado; o que afirma também que os cuidados com os filhos não são função masculina.

Aa3: *Mulher é muito complicado*: *elas têm filhos, os filhos ficam doentes... aí faltam ao trabalho sempre*... [ditoA]

A natureza biológica da mulher impede que esta possa ter um trabalho com horários e obrigações fixas, por isso seu trabalho deve ser o de ficar em casa com os filhos; função essa compatível com sua natureza. [não dito B], como nossa pressuposição.

Preconceito homem x mulher

Segundo Chartier (1995), a divisão de trabalho e atribuições dos espaços masculinos e femininos é garantida por meio dos discursos e práticas dominantes que fazem com que as mulheres consintam nessas representações de dominação. Este autor diz que a inferioridade feminina se inscreve nos pensamentos e corpos de umas e de outros. O autor ainda assinala que tal representação é mantida e manipulada pelo que ele nomeia *efeito de beleza*, que é

---

[35] "(…) organizational cultures have been highlighted as a significant barrier to change. Even in organizations where equal opportunity initiatives are well developed, their cultures may be resistant and intractable. The informal organization may continue to transmit cultural messages about the 'proper place' for women; and a gendered hierarchy, with men mainly at the top and women mainly at lower levels of an organization, may be sustained and reproduced through cultural messages about the value of male and female labour".

ditado pelo olhar masculino e tem por finalidade fazer com que a mulher se curve ao domínio do homem. Essas representações são materializadas por meio de estereótipos.

Hall (1997), ao falar sobre a estratégia da reversão do jogo de estereótipos presente na mídia norte-americana, critica a artimanha desta de fazer com que a figura estereotipada seja abordada através de uma tática chamada de integracionista. Esta estratégia consiste em fazer com que a figura anteriormente estereotipada tenha o direito de migrar socialmente se conseguir se adaptar à imagem que a classe dominante lhe oferece, e se assimilar às normas de estilo, aparência e comportamento do Eu. A segunda estratégia, imagens positivas e negativas, consiste em fazer com que se apresentem as imagens positivas das figuras reportadas enquanto negativas; e, finalmente, a terceira estratégia, que chamaremos aqui de contestação, consiste em trabalhar diretamente com a imagem de representação. Ela se refere não exatamente a apresentar novas imagens, mas sim a fazer com que os estereótipos trabalhem contra si mesmos: o traço de identidade que é estereotipado é tratado enquanto estranho ou não familiarizado, para se fazer explícito o que está escondido. A noção de estereótipo está interligada ao conceito de representação, como um sistema de significação. Constituindo assim a forma como determinados grupos representam outros grupos tidos como inferiores, o estereótipo passa a ser uma forma de conhecimento.

Dessa maneira, o excerto abaixo nos remete a Stuart Hall (1997) ao falar sobre representação. Em seu texto, Hall discute como as imagens podem distorcer um dado estereótipo racial. Em um dos seus exemplos, o escritor aborda a foto de um atleta negro, Carl Lewis. Os negros conhecidos na mídia americana por suas habilidades esportivas e por sua masculinidade têm então esse estereótipo subvertido pela imagem desse desportista usando salto alto em seu traje de corrida. Embora o texto aqui não seja formado por imagens, essa subversão também se aplica. Vejamos:

5A

1 **Aa1**: My name is ***.

2 **Aa1**: Aqui não tem mulher gorda assim… mas casar depende. Se o cara amar a mulher pode ser gorda ou magra...

3 **Ao2**: Não professora, as feinhas são mais caseiras... tomam conta da casa... agora as tchutchucas são mais assim pra sair, entende?

4 **P**: Entendi, mas como mulher não gostei... as gordinhas também gostam de sair viu? Conhecimento de causa... [a turma ri]

5 **Ao1**: Seu burro! As gordinhas têm mais carne pra pegar!

6 **P**: Vamos manter o respeito aqui...cada um tem um pensamento, mas vamos respeitar os colegas... certo? Isso fala para aquela coisa de tchutchuca... ofende as mulheres, eu acho... bom, minha pergunta era se as mulheres aqui sofrem por imposição de algum padrão de beleza... vamos lá gente!

7 **Aa3**: Aqui na sala todo mundo tem um corpo bom, nem magra e nem gorda...

8 **P**: Isso é verdade...mas tem algumas muitas meninas aqui que foram forçadas a ficarem loiras... olha que eu daqui estou vendo...

Se por um lado a imagem que os alunos investigados, que representam um grupo social, têm de beleza feminina é o perfil das mulheres magras, e com aparência de modelo, segundo o olhar masculino, o olhar do grupo culturalmente dominante, as duas formas de padrão de apresentação do corpo da mulher, magra e gorda, são utilizadas discursivamente para fazer com que a minoria sinta empatia pelo grupo tido como dominante. Entretanto, a imagem da mulher entre os dois grupos de beleza a coloca como inferior; os dois tipos reúnem as escolhidas como objeto sexual: uma a *tchutchuca,* aquela que serve ao olhar e ao

prazer masculino fora do lar, e as gordinhas caseiras e feinhas, as que servem ao prazer doméstico.

O discurso presente no excerto 5A, se por um lado prega a igualdade da mulher no que diz respeito ao padrão de beleza, por outro lado, desqualifica essa mesma imagem na continuidade do discurso por falantes masculinos. A inversão da imagem anteriormente criada é mantida por falantes masculinos, ainda que com a intervenção da pesquisadora. As intervenções como pesquisadora se deram no intuito de colaborar para a abertura de um espaço para a provocação, isto é, para a latência dos vários discursos que povoam a fala dos sujeitos sociais; nisto reside um trabalho de letramento crítico. Um trabalho que não questiona apenas o olhar negativo do outro sobre a imagem do sujeito, mas que também questiona a imagem que o sujeito faz do outro, ainda que este sujeito seja a minoria social.

O estudioso Paul Gee (1993) defende que um trabalho de letramento crítico justapõe discursos, e pesquisa como discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder nos discursos; o que também envolve trazer à tona questões raciais, como as seguintes:

8A

1 **P**: *Everyone or no one* here can be a doctor; Everyone or no one here can study at UFF[36]. *Everyone or no one* can go to school in Brazil./Bom, agora podemos completar…

[verificamos que a tarefa não está sendo feita, então decidi escolher alunos aleatoriamente para completar as frases]

2 **P**: Vamos fazer juntos o trabalho, pois acho que não vai dar tempo. Girl! What's your name again?

3 **Aa3**: Eu? [Pesquisadora assinala que sim] ****

4 **P**: Number one, Julia. Everyone or no one?

[36] Universidade Federal Fluminense.

5 **Aa3**: Claro que é o no..qualquer coisa... eles nunca vão querer a gente lá. Aquilo ali é escola só de quem pode... de filhinho de papai e mamãe.

Os sujeitos poderão ser parecidos, pois neste espaço de tensão entre duas culturas, o espaço híbrido explicitado por Bhabha (1998), no qual a classe dominante tenta impor suas ideologias de dominação, ainda que a custo de estereótipos das ditas minorias sociais, as bases dessas ideologias dominantes são questionadas:

> O hibridismo é uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. (BHABHA, 1998, p. 165)

Se por um momento as ditas minorias sociais investigadas nessa pesquisa se comportam como classe hegemônica em relação aos seus pares, por outro lado reconhecem que há um distanciamento entre eles e a classe dominante. No excerto 8A, verificamos que há uma recusa do saber da classe dominante quando o aluno se refere aos estudantes da escola Alfredo Backer como *filhinhos de papai* e *mamãe*, referindo-se ao fato de aqueles terem tido uma oportunidade econômica na vida que eles, os alunos da escola estadual, não tiveram. Acrescentamos aí a informação de que esse termo é, algumas vezes, usado de forma pejorativa, como uma maneira de desdenhar. As atividades propostas promoveram instâncias nas quais as minorias sociais se portaram ora como dominantes, ora como dominadas. Acreditamos que a promoção desses dois momentos seja uma oportunidade de os alunos questionarem seus saberes, que são inerentes às suas identidades. Importa também relembrarmos aqui que, embora em momentos diferentes de aula, criou-se uma oportunidade, isto é, um espaço de reflexão no qual a mesma turma vivenciou momentos de discriminação estereotipada do outro.

Por meio do excerto 8A, verificamos que o preconceito que foi visto no excerto 8A, fala 5, é o mesmo discurso aplicado no excerto 2A. Ironicamente, o mesmo distanciamento regional que se aplicou ao imigrante nordestino é o que parece ser sentido pela turma em relação aos alunos do referido colégio Alfredo Backer.

O trabalho com as ditas minorias sociais vai além do questionamento das bases dos saberes da classe dominante, é também provocar um repensar sobre os saberes que aquelas acreditam ser de sua propriedade, não reconhecendo em seu dizer o discurso da classe dominante que se repete historicamente. É justificável então lançarmos mão de um dos métodos de análise da AD, a paráfrase e a polissemia, que se aproxima da formulação de Ducrot sobre o dito e o pressuposto. Orlandi (1997) sustenta que uma formação discursiva é composta por um sistema parafrásico no qual os enunciados são reformulados e retomados, em busca da limitação de sua identidade, contrapondo-se à polissemia que rompe essas barreiras, possibilitando o contato entre várias FD.

Vejamos a sequência abaixo e, a seguir, alguns efeitos polifônicos e polissêmicos :

2B

1 **Aa**: [aluna sentada próximo à pesquisadora]: Ué? A vida é assim mesmo... tem gente que dá sorte.

[aqui só um grupo de seis alunos atentos e os demais alheios ao diálogo]

2 **P**: Não seria interessante mudarmos a sorte de algumas pessoas, então? Falo isso pensando que no encontro passado, ninguém foi contra oferecer o emprego de babá para a moça que julgaram não ser bonita e nordestina, paraibinha como foi dito/ [gente, silêncio por um minuto... tem gente interessada em ouvir.!]... bom... o que eu quero dizer é que me pareceu que nem mesmo as mulheres se defenderam ontem... me parece que a Dilma vai ser presidente.../ e se ela agora que vai governar o país, agir como um homem?

3 **Ao1**: Como homem ou como o palhaço que disse aquela frase?! [apontando para o quadro]

4 **Ao2**: [outro aluno no fundo da sala, que a princípio estava alheio ao assunto, em resposta ao aluno anterior] Tu é gay, cara! [risos da turma]

P: *... me parece que a Dilma vai ser presidente.../ e se ela agora que vai governar o país, agir como um homem?*

Nessa fala, o agir como *um homem* poderia ser parafraseado como uma pessoa nascida com o sexo masculino, o que por si só já comprova que tratará a mulher como inferior. O agir como homem seria se apropriar de discursos tipicamente vistos como masculinos em dada sociedade.

Ao1: *Como homem ou como o palhaço que disse aquela frase?!*

Já a resposta do segundo aluno nos surpreendeu por ser de um homem, pertencendo, a princípio, ao mesmo grupo social do aluno anterior. Seu discurso aponta para outra formação discursiva; *um homem*, se parafrasearmos, não age contra o preconceito de gênero, e agir como palhaço seria um comportamento não aprovado pelo referido aluno. Em seu discurso identificou-se um traço usado para que este fosse definido no grupo de mulheres, contrapondo-se à noção de gênero relacionado à anatomia humana.

Embora nem todos os alunos envolvidos na coleta de dados tenham se mostrado envolvidos com as propostas apresentadas, a atividade promoveu um espaço para que alguns, possivelmente dois alunos, tivessem a oportunidade de serem críticos sobre seus próprios saberes culturais, havendo então uma reflexão na última fala do aluno sobre a questão de gênero. A reflexão feita pelo aluno poderá contribuir para que ele ou outro aluno possa no futuro intervir discursivamente em outras instâncias em defesa de uma igualdade de gênero quando em questões de trabalho.

No contexto da aplicação dessa atividade, o gênero passou a ser entendido como relacional. Costa (1994) sustenta que "(...) os gêneros passam a ser entendidos como

processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da interação social" (ibid, p. 161).

Cabe aqui esclarecer que, por escolhas individuais no que diz respeito ao gênero, não nos referimos à opção sexual de cada indivíduo, mas sim aos seus comportamentos ideológicos vigentes em determinado grupo social. O posicionamento do aluno em sua última fala (excerto 2B, fala 4) se opõe a um conceito de gênero que se paute pela natureza do corpo, aflorando uma reação ideológica na fala 5, dado que na concepção do aluno da fala 5 alguém que nasce como homem e defende uma posição igualitária da mulher na sociedade, referindo-nos ao cargo de presidente da República, deixa de fazer parte do grupo de homens. Nesse instante percebemos que o momento foi propício para o surgimento de uma *identidade de projeto*, termo formulado por Castells (2000) (Cf. p. 41); embora nem todas as provocações feitas por parte do pesquisador durante a coleta de dados tenham acarretado respostas imediatas, algumas respostas que nos foram dada reforçam a nossa tese de que letrar criticamente as minorias sociais incluiu o enfrentamento de seus próprios eus, isto é, trabalhando a construção de suas identidades também pelo prisma de seu próprio olhar. Dado que a identidade social nasce na interação com o meio social, não entendemos a identidade como individual, mas sim pertencente ao um grupo, o que justifica abordarmos as minorias sociais também pela imagem que esse grupo produz de si mesmo.

3.3 Preconceito racial

5A

1 **Aa3**: Forçadas, não. Cada um pinta o cabelo porque quer... ninguém obrigou não... é pra ficar mais bonita...

2 **P**: Quer dizer que as morenas e as negras aqui em São Gonçalo não têm vez? [turma ri do comentário]

3 **Aa3**: Eu não disse isso...

4 **Ao3**: Sabia que chamar alguém de negro dá cadeia? Mete um processo nela... [rindo]

5 **P**: Quer dizer que se eu chegar aqui e dizer para um aluno: Negão, venha aqui! Vocês vão me processar?

6 **Ao3**: Não, né... você é uma de nós... e não é nossa professora.

7 **P**: Uma de nós porque sou negra?

8 **Ao3**: Sim, e porque você faz a gente dizer coisas que a gente pensa, mas não fica falando por aí...

10 **P**: Acho que sei o que você quer me dizer. Só que a lei existe não apenas para brancos que ofendem os negros; ele existe para qualquer negro que se sinta ofendido por qualquer pessoa. Agora, se eu chamar um branco de *branco azedo* como fazia minha avó, o que acontece?

11 **Ao4**: Nada... eles não precisam de defesa!

12 **P**: A lei deveria ser para todos, concordam?

13 **Ao3**: Mas pode perguntar pra sua avó que ela só falava aquilo quando implicavam com ela primeiro.

14 **P**: Acredito que sim, mas acho que podemos evitar ficar repetindo um preconceito racial, bem como continuamos a repetir a imagem da mulher como está acontecendo nessa conversa. Por exemplo: o que eu me pergunto é o motivo de ver que algumas vezes nós mulheres usamos cabelos lisos, outra hora ondulados e na maioria das vezes... sempre que possível... loiro... negação da raça ou uma questão de gosto?

13 **Aa5**: É só olhar a moda nas capas de revista...

14 **P**: Vou mandar publicar essa matéria em uma revista nossa e vou acrescentar só modelos negros com o cabelo tipo Michael Jackson quando era garotinho... quero ver todo mundo gordo!

15 **Aa5**: É ruim hein! Ninguém aqui vai seguir a moda de um lugar que nem existe no mapa... se fosse de outro lugar conhecido! E nós somos de raças misturadas aqui no Brasil.

16 **P**: Então voltando lá aquele papo de chamar o outro de negão ou branco azedo deveria ser proibido igualmente pela lei?

17 **Aa6**: Deveria, mas acho que no geral eles não estão nem aí para o que a gente diz.

18 **P**: Você é negro ou branco?

19 **Aa6**: Mulata...

20 **P**: Você disse *a gente*... que eles não estão nem aí para a gente... [alguns alunos riem]

21 **Aa6**: Foi pegadinha isso?

22 **P**: Não, foi uma pergunta mesmo... gente nem sei como chegamos nesse assunto, mas pra fechar quero voltar à Mauritânia. Então, no caso da Mauritânia elas são obrigadas pela sociedade a seguirem um padrão de beleza que causa grandes riscos à saúde. No nosso caso, as capas de revistas nos forçam a seguir um padrão de beleza, que pode até não ser prejudicial à saúde, mas que nos obrigam a adotar um outro padrão. Mas não longe de nós, vemos as modelos que são mesmo obrigadas a manter uma magreza prejudicial à saúde... agora digam para mim, quais das frases colocadas aí no exercício são falsas ou verdadeiras..

23 **Aa3**: Mas você disse que o certo ou errado vai depender, o que você vai corrigir?

24 **P**: Essa foi boa...valeu...digamos que: nos padrões de nossa vizinhança escrevam *true* or *false*.

25 **Aa3**: Pra quê?

26 **P**: Ao menos quando alguém lhe perguntar algo sobre os costumes de sua vizinhança você vai ter algo a dizer e também vai entender que nem todo mundo é igual. Vou fazer o seguinte: Vou reformular as frases oralmente e alguém levanta a mão e responde.

27 **P**: *In São Gonçalo fat people are sexy*.

28 **Ao4**: É falso, mas se alguma gordinha quiser algo comigo, pode mandar cv[37]... [risos]

29 **P**: Tá legal... *In São Gonçalo black people are respected*.

30 **Aa3**: *True*... alguns né... a lei obriga!

31 **P**: *Different people are accepted at this school*.

32 **Aa3**: *True*!

Na transcrição anterior, percebemos que o racismo, isto é, conceber outra raça ou etnia como inferior, também ocorre em mão dupla. Embora nosso recorte tenha sido primeiramente pelo critério socioeconômico regional, essa questão aflora de forma inquietante, como na fala da aluna:

32 **Aa6**: Deveria, mas acho que no geral eles não estão nem aí para o que a gente diz.

33 **P**: Você é negra ou branca?

34 **Aa6**: Mulata...

35 **P**: Você disse *a gente*... que eles não estão nem aí para a gente... [alguns alunos riem]

36 **Aa6**: Foi pegadinha isso?

Se por um lado a identidade da aluna é composta em oposição ao outro, no caso *eles* e *eu*, isto é, branco em oposição ao negro, o discurso por ela proferido demonstra então o seu sentimento de não pertencer nem a um grupo nem a outro. Não somente a mistura de raças formou biologicamente outra etnia, mas também essa nova etnia, que passa pelo corpo, tem

[37] Curriculum vitae.

seu sentimento de pertença traduzido na fala. O nosso papel, enquanto pesquisadora, foi o de levar para a sala de aula algumas inquietações; inquietações que no caso exposto demonstraram que o preconceito é algumas vezes inexistente se levarmos em consideração o falante, que molda o seu discurso e o lugar de ambos no contexto social.

3.4 Preconceito horizontal do pesquisador assujeito inconscientemente ao seu próprio discurso

Este item tem por objetivo realizar uma autoanálise discursiva do pesquisador que se coloca como pertencente ao mesmo grupo social dos alunos investigados, isto é, a periferia de São Gonçalo – sentimento este (in)coerente com as colocações feitas anteriormente quando afirmamos que o sujeito do discurso é sócio-historicamente inscrito e interpelado em sujeito pela ideologia. Incoerente por acreditar se colocar conscientemente como membro das minorias sociais daquela cidade (São Gonçalo) e coerente quando alguns dos interlocutores do campo de coleta de dados classificaram o pesquisador como *um de nós*. Este item faz o seguinte questionamento: de que modo as condições de coleta de dados do campo, ao envolver dimensões como a intersubjetividade e as relações de poder estabelecidas entre antropólogo e grupo estudado, afetam as interpretações produzidas e são referidas no próprio texto etnográfico – a descrição? Ou seja, de que modo as relações "sujeito e objeto" (como rotinas de pesquisa já consagradas) são transpostas de sua historicidade e influem na representação do Outro que aparece nos trabalhos finais escritos? E mais, como pensar a pesquisa etnográfica quando o antropólogo ("pesquisador-autor" ou "tradutor") escreve sobre e para a cultura da qual ambos, pesquisador e pesquisado, fazem parte, e muitas vezes esse último, passando do papel de "personagem" para o de leitor, pode discutir as representações que os pesquisadores fazem dele? (SILVA, 2000, p. 14)

A menção a Silva (2000) é pertinente para esta pesquisa no sentido de que a escolha de alguns dos textos a serem usados em sala de aula, possivelmente, foi feita pelo olhar do pesquisado, que se confunde com a figura do pesquisador, como, por exemplo, a escolha das fotos da atividade 2, a qual reflete um conhecimento do pesquisador sobre a cultura local. As fotos foram escolhidas do ponto de vista do pesquisador com a intenção de que os alunos, ao associarem os cargos, salários e perfis dos candidatos, pudessem expor suas crenças e ao mesmo tempo ter essas crenças questionadas, intervindo no estoque de crenças justificadas do grupo de alunos. É a crença da verdade justificada,[38] filosofia esta que, segundo Lankshear e Knobel (2003) governa o pensamento Ocidental desde Platão. Segundo estes estudiosos, crença é a verdade justificada que aceitamos. Essa teoria se iniciou com as ciências naturais e com as leis, por se acreditar na impossibilidade de se refutar alguma teoria das ciências exatas; se uma hipótese não pode ser negada ou falsificada, logo deverá ser aceita.

Em uma tentativa de *negar* ou *falsificar* uma *verdade* recorrente no imaginário do grupo investigado, que não refutou o estereótipo de que mulher *gostosa* não serviria para o cargo de babá, acabamos por oferecer outro estereótipo ao ofertarmos a figura A para o cargo, o que nos leva de volta ao pequeno outro, dado que:

> O sujeito não é transparente porque, quando está falando, está no domínio da vontade do ego, mas para que o sujeito verdadeiramente apareça é preciso que surja algo do campo do desejo. (TFOUNI, 2006, p. 129)

Se por um lado o pesquisador teve a intenção de apontar um efeito ideológico na fala do *Outro*, ironicamente verificamos que o mesmo efeito ideológico se faz presente em nossa fala, o que foi fragrante quando apontamos uma mulher negra para o cargo de babá e, ao

---

[38] *Justified truth belief*.

percebermos isto, rapidamente tentamos inserir outra profissão, a de advogada, que em nossa sociedade não é um cargo para a classe assalariada.

2B

1 **P**: Gente! Alguns alunos sugeriram a letra E para *baby-sitter*, pois acham a F gostosa, pode? /risos de todos/

2 **P**: Nesse caso, alguém sugere a figura A para o cargo?

3 **Aa4**: Professora, essa mulher já vi na TV!

4 **Aa1**: Tem razão!

5 **P**: Só por isso, não é? A para *lawyer*?

O interdito do excerto acima, uma vez que enquanto pesquisadora não houve objeção para o cargo de babá relacionada à figura E, é que a moça da figura A não seria então gostosa, uma vez que do ponto de vista estético ambas são magras e da mesma faixa etária; a única diferença seria a raça; o que desnuda na fala do pesquisador um preconceito racial horizontal, de uma voz inconsciente do pequeno eu lacaniano. Este pequeno eu rapidamente se coloca e aceita o sentido formado pelo Grande Outro ao confirmar por meio do dito e do interdito que, uma vez que a figura A é uma mulher negra que fala de outro lugar da sociedade, um lugar de privilégio, o traço etnia foi apagado. Questão que, enquanto sujeito social, colocamos para o leitor.

> Se as imagens do espelho tivessem que ser comparadas às palavras, essas seriam iguais aos pronomes pessoais: como o pronome eu, que se eu mesmo pronuncio quer dizer "mim", e se uma outra pessoa o pronuncia quer dizer aquele outro. (ECO, 2000, p. 21)

Esta questão remeta à observação feita por Eco (ibid) face à dificuldade do pesquisador em dialogar com a alteridade presente naquele momento, ou, melhor dizendo,

reproduzindo por meio do traço racial da foto A, o mesmo preconceito racial que talvez o pesquisador já tenha experimentado.

4 Narrando com olhar crítico a própria história no prédio da disciplina

Tendo trabalhado com a formação ideológica das ditas minorias sociais por meio de seus próprios olhares para si mesmas, verificamos que a inserção de novos discursos, ou melhor, o questionamento de discursos historicamente reproduzidos contribuiu, ainda que de forma discreta, para que alguns dos alunos investigados pudessem refletir sobre suas falas atuais e as projeções delas no futuro. Alguns trechos que apontam para a validade deste trabalho:

4A

1 **Aa3**: [em particular]: Rosangela, eu não sou contra as mulheres, mas eu pensei que como era pra eu fingir ser o chefe, eu tinha que defender a firma... A firma não perde mais tendo que pagar licença maternidade?

2 **P**: Eu penso que no final das contas a firma perde mais com um funcionário que faz coisas erradas, você não acha?

3 **Aa3**: Pode ser, mas mesmo assim só vi umas três ou quatro mulheres de motoristas por aí...

4 **P**: Então precisamos mudar as coisas...

O trecho acima revela que os papéis sociais, isto é, as funções sociais são imbuídas de um poder social, e, no caso de uma sociedade capitalista, tal poder está relacionado ao capital, isto é, ao lucro. Observem que ao falar de sua situação imaginária, quase se tratando de uma

atividade de *role-play*,[39] a referida aluna, ao justificar sua atitude ao defender a então firma/empresa de ônibus, assumiu uma identidade social de homem, o que se pode ser conferido pelo uso em sua fala de artigos definidos como um distanciamento da identidade social feminina. Vejamos o dito (A) e o não dito (B):

A: *eu não sou contra **as** mulheres, mas eu pensei que como era pra eu fingir ser **o** chefe, eu tinha que defender a firma... A firma não perde mais tendo que pagar licença maternidade?*

B: *eu não sou contra **as** mulheres, [as* mulheres=elas, logo não me incluo aí*] mas eu pensei que como era pra eu fingir ser **a*** [não sendo eu uma mulher, uma vez que cargo de chefia é característica masculina, usei um pronome masculino] *chef**a/e**, eu tinha que defender a firma... A firma não perde mais tendo que pagar licença maternidade?*

Um discurso biológico inscrito na história perpassa a fala da referida aluna, ainda que vivendo em um momento histórico no qual se apregoa a conquista pela mulher de espaços antes ocupados por homens.

Ainda que a aluna, em seu posicionamento final, retome a sua postura de apoiar o gênero masculino, em detrimento do feminino no tocante a cargos sociais, houve uma discreta voz concordante com o discurso de que ambos sexos podem contribuir positiva ou negativamente para a estabilidade econômica da firma.

---

[39] Atividade de ensino geralmente utilizada em materiais didáticos de ensino de línguas que leva o aprendiz a assumir papéis diferentes em um diálogo proposto, quase que uma peça de teatro.

Etnia, poder e dinheiro

Algumas das falas coletadas revelam o papel da situação econômica. Telles (2004, p. 95) argumenta que a questão de raça e etnia em contextos brasileiros está relacionada à classe social e ao *status*. O autor argumenta que o embranquecimento da pele está relacionado a estes dois fatores. E vai além ao demonstrar, por meio de dados estatísticos, que a classificação de raça no Brasil é incoerente por não haver concordância entre a classificação racial feita pelo olhar do entrevistador do censo e a autodeclaração racial feita pelo entrevistado. Entretanto, Telles (ibid) acrescenta que há uma maior convergência de opinião entre as respostas de quem se declara branco e as respostas do entrevistador do Censo, do que entre as respostas do entrevistador e do entrevistado sobre a raça negra, afirmando que os entrevistados negros, do ponto de vista do entrevistador, têm a tendência de acrescentar tons à etnia, tais como: mulato, mulato claro, mulato escuro e outros. O autor sustenta que tal discrepância é concomitante com a mobilidade individual do sujeito social. Quanto maior o nível universitário dos afrodescendentes, maior será a tendência de embranquecimento. Esta breve introdução serve para nos levar ao entendimento de como a questão raça hoje pode ser, de alguma forma, atrelada a padrões sociais de marginalização social por meio de estereótipos sociais.

> (...) ao longo da história da formação do povo brasileiro, o negro continuou a ser conhecido por códigos que definem e justificam a sua presença em tarefas mal remuneradas que o impede de alcançar uma real integração à sociedade a qual pertencem. (TELLES. 2009. p. 27)

Os excertos que se seguem demonstram essa questão do embranquecimento racial, ocorrendo de acordo com as circunstâncias histórico-sociais:

1A

1 **P**: E você? Como se define?

2 **Aa4**: Bom, meu avô é negro, mas eu tenho cabelo liso... então negra eu não sou....

3 **P**: Entendo... obrigada. Outra pergunta: Já ouviram falar no sistema de cotas para negros na universidade?

4 **Ao2**: O professor de história falou, mas aqui ninguém quer ir pra faculdade não [risos] é tudo burro aqui...

5 **P**: Certo outra pergunta então: digamos que a nossa prefeita resolva doar casas só para os negros de nossa cidade por pensar que os negros ganham pouco, mas para receber a tal casa, cada um deve preencher uma ficha declarando a própria raça. Quantos aqui vão preencher a ficha como negros levantem as mãos. [verifico a porcentagem de mãos levantadas] Ué? Entrou mais gente na aula pra termos agora mais negros? [a turma ri]

6 **PR**: [que ao meu olhar é totalmente branca, loira e tem olhos verdes] Rosangela, eu me considero negra. Meu bisavô é negro e eu me considero afrodescendente... [a turma ri]... gente, ela mesmo disse que é como nos sentimos...

7 **P**: Eu fico me perguntando o motivo de mudarmos de grupo de acordo com nossos interesses... eu pessoalmente concordo que cada um pode se declarar como desejar, mas há situações que exigem uma resposta única... não dá pra eu dizer pro cara com quem eu teclo na internet que sou morena e aí quando nos encontrarmos eu dizer: Oi! Sou eu, mas agora mudei de cor [a turma fica rindo]

8 **Aa3**: Mas foi você quem ficou colocando uma vantagem pra gente querer ser negro. [rindo]

A mesma situação relatada por Telles (2004) foi aqui experimentada naquilo que diz respeito ao embranquecimento ideológico. A última fala de **Aa3 é** reveladora no sentido de sua percepção sobre a tentativa do pesquisador em assujeitar os alunos a um determinado

grupo étnico, similar àquela adotada pelos europeus ao ressaltar estereótipos sobre a sexualidade quase que animalesca dos negros, com a finalidade de oferecer a estes últimos um bônus e mantê-los satisfeitos naquele lugar. O riso da aluna ao término de sua fala representa o reconhecimento de ser assujeitada a um lugar social, ao passo que também revela a comodidade da aceitação desse lugar.

A postura da aluna não invalida um trabalho que intervenha criticamente no pensar comum de um determinado grupo social, pois cabe ao sujeito social decidir por reescrever ou não a sua história. A provocação que fizemos no papel de pesquisador, a nosso ver, trouxe para o nível verbal a consciência da aceitação de uma imposição ideológica. Já em outras atividades percebemos um deslocamento dessa posição de aceitação de discursos que inviabilizam, ou melhor, tentam inviabilizar, a mobilidade social das ditas minorias sociais. Discursos esses proferidos em um lugar de disciplina, mas que também pune, como demonstra o excerto abaixo:

7A

1 **P**: Number one, Julia. *Everyone or no one*?

2 **Aa3**: Claro que é o *no*... qualquer coisa... eles nunca vão querer a gente lá.Aquilo ali é escola só de quem pode... de filhinho de papai e mamãe!

3 **P**: Então dizer que *we are all equal because we all have rights garanteed by our nations* é uma afirmação correta? Pense em quem vai ter a primeira vaga na UFF, o pessoal da escola pública ou da particular?

4 **Aa3**: Eles lá, e eu nem ligo... não quero ir pra faculdade mesmo...

5 **P**: Todos pensam igual?

[alunos conversam]

6 **Aa4**: Posso falar professora?

7 **P**: Gente, gostaria de um pouco de silêncio pra ouvir a colega... vamos ouvir um pouquinho, por favor! Pode falar agora. Quer ficar em pé?

8 **Aa4**: Não, professora... falo daqui mesmo. Eu queria fazer farmácia, mas os professores aqui ficam, o tempo todo dizendo que a gente não dá pra nada aí ninguém quer saber de estudar e a sala é sempre essa zona. Eu tento estudar, mas não consigo...

9 **P**: Number one, Julia. *Everyone or no one*?

Tomando a escola como um lugar de vigilância e punição, onde a punição e a vigilância são poderes destinados a moldar os aprendizes para que cumpram as normas de acordo com a vontade de quem detém o poder, o desejo da aluna de uma escola pública que atenda a periferia da cidade foi disciplinado na escola. Se por um lado os professores se queixam da indisciplina dos alunos, essa indisciplina é a tradução corporal da vigilância sobre eles. Percebam que são os professores *daqui*, isto é, são os *carcereiros* daquela instituição os responsáveis por resguardar a saída de algum dos prisioneiros, ou seja, alunos levando do lugar de disciplina algum pertence de quem tem o poder, e, neste caso, o poder seria o conhecimento acadêmico. Pela fala do aluno, o sistema escolar então funciona como um aparelho de interesse capitalista. O excerto que vem a seguir é interessante por demonstrar que a família das minorias sociais compartilha do mesmo sonho que as famílias das ditas classes dominantes.

6A

1 **P**: Ele foi compreendido pelos professores? Olhem a dica: “they didn’t... un [understand].”

2 **Ao2**: Não…

3 **P**: Se compararmos os dois textos, verificaremos que o que é felicidade para uma pessoa, não é necessariamente para outra... alguém aqui já viu alguma criança dizer que quer ser feliz quando crescer, ou sempre é a mesma coisa, tipo: médico, dentista e assim vai?

4 **Aa2**: Posso falar? [aceno que sim] Isso é o que vocês ficam dizendo pra gente... que a gente tem que ser isso ou aquilo... eu queria ter ido pra uma escola técnica... vi uns cursos bons lá... mas minha mãe acha que aqui eu vou ter mais chances de ir pra faculdade e escola técnica é difícil de ter vagas.

5 **P**: Vocês, quem? Quem são as pessoas que ficam dizendo que vocês devem ir para faculdade?

6 **Aa2**: A família... todos... principalmente nossos pais que ganham pouco e acham que isso vai ser bom pra gente.

O contraponto aqui é feito na última fala entre, novamente, o dito, **A** e o não dito, **B**. A aluna em questão, na última fala do excerto acima, no seu dito, parece deixar claro que a instituição escola não está no referencial daqueles que apoiam ou incentivam a participação desses alunos no nível universitário, que na nossa sociedade brasileira é uma questão de posição social. A referida aluna em sua fala, que ela acredita ser sua dado ao sonho adâmico do sujeito social de ser origem de seus próprios discursos, não produz em sua fala nenhum referencial à escola. Por que ela não disse: A família, *a **escola**... todos... principalmente nossos pais?*

Essa forma de disciplinar muito se assemelha à disciplina descrita por Foucault (1997). Uma disciplina que passa pelo corpo no sentido de que quanto mais útil o corpo, mais disciplinado, e vice-versa. A disciplina aqui não é o mesmo referencial que nós professores conhecemos, a disciplina do silêncio em sala de aula. A disciplina aqui é a da obediência a uma agenda ideológica, que limita o poder do corpo em se mover socialmente, se assim o desejar. A disciplina escolar, aqui claramente criou corpos dóceis e obedientes à norma social vigente que mantém os excluídos sociais como excluídos.

Essa mesma agenda social de dominação aparentemente dócil do corpo é o que as minorias sociais reproduzem, no papel de classes sociais com micropoderes, em grupos sociais que estão em situação de desvantagem econômica em relação a eles. Vejamos aqui o exemplo (Cf. Anexo, página):

8B

1 **P**: ***, essa vai pra você: *Everyone or no one can go to school*. [turma ri]

2 **Ao2**: *Everyone*. Isso é de lei...

3 **P**: Será? Quando eu vim pra cá hoje vi uns meninos ali na rua...

4 **Ao2**: Isso aí é pivete que não quer fazer nada e fica na rua...

5 **P**: Vocês concordam? [turma conversa e ri, mas ninguém toma a palavra]

6 **P**: Eu fico me perguntando quantas pessoas podem ter o privilégio de sentarem em um banco escolar às 13h, ter uma família que banque ao menos o arroz com feijão, uma TV ainda que velha... e quando falo família pode ser a avó ou o irmão mais velho... quantos aqui moram sozinhos? [ninguém levanta a mão]. Alguém trabalha para ajudar em casa ou para comprar seus objetos pessoais? [Ninguém levanta a mão]. Talvez esses meninos não tenham metade do que vocês têm e nós ficamos aí repetindo que todos nós temos direitos a educação... será que esses meninos têm casa ? Será que há alguém responsável pra dizer a eles o horário de tomar banho, comer alguma coisa e ir pra escola? Nesse caso deve...

7 **Aa3**: Como a gente pode dizer então nem todo mundo? Aí dá para completar...

O mesmo grupo que se ressente por uma exclusão social por parte do sistema escolar, acaba por reproduzir e aplicar a mesma disciplina que sofre do Outro em um Outro. Economicamente falando, os meninos de rua fazem parte de um grupo social em um extremo da sociedade bem mais distante que estes alunos da escola pesquisada. O termo usado pelo

aluno, *pivete*, investe na figura do Outro uma identidade social marginalizada, o que remete o Outro a um lugar de disciplina que não é a escola, mas que também é rodeado por grades.

Se retomarmos a questão do clareamento ideológico racial, veremos que a exclusão social aqui refere-se, primeiramente, à questão econômica. A nosso ver, do ponto de vista racial, os alunos investigados e os meninos de rua da cidade de São Gonçalo são iguais. Segundo Piñon (2007), *pivete* não se define pela origem étnica na cidade do Rio de Janeiro; ser pivete é nascer no morro, aqui eu incluiria, ainda que esse morro seja uma planície, em condições adversas que só permitem visualizar a cidade ao longe.

> Pivete... de um menino que possui determinados atributos. O primeiro deles: é pobre, por isso mora na favela. Pode ser descendente de antigos escravos, negro, cafuzo, mulato, moreno. Ou ter raízes nordestinas, às vezes, trazendo olhos claros de algum ancestral europeu, mestiçado com os nativos da terra. A família pode ter vindo de um interior mais próximo, expulsa do trabalho na terra, ou vindo de bem longe, quem sabe de Portugal, Espanha ou Itália, como imigrante. (ibid, p. 1)

<www.osaogoncalo.com.br/geral/2010/12/7/20373/peti+resgata+crianças+da+rua=e+do+tráfioco+ > Acesso em 11 janeiro de 2011.

<www.yasni.com/adino+xavier/check+people> Acesso em: 24 nov. 2009

Essa mesma interpretação sobre a questão do embranquecimento ideológico nos parece ter sido alcançada por eles com a atividade ideológica 7, como mostra o excerto a seguir:

7B

1 **Ao1**: Pode repetir o vídeo?

2 **P**: Sim, depois tenho umas perguntas... [os alunos permaneceram em pé próximos à TV. Bom: Acho que já deu para lermos as legendas e entendermos a situação e a minha pergunta é a seguinte: por que o título do filme fala em ruas? Quem são as pessoas que ficam pelas ruas?

3 **Aa2**: Os ladrões, marginais e os sem-teto?

4 **P**: Bom, isso mesmo! Infelizmente a rua foi reservada para a parte marginalizada pela sociedade. Mas o que eu vejo é que o personagem principal, a princípio, é um advogado bem sucedido e não me parece ter o perfil de alguém de rua... e a letra da música, se eu não me engano, diz que ele se sente nas ruas.

5 **Aa1**: Você conhece a Filadélfia?

6 **P**: Eu nunca estive lá, mas sei que é a maior cidade do estado da Pensilvânia. Uma cidade formada por imigrantes europeus e por negros que fugiram da África do Sul. E como vocês sabem, o racismo lá é declarado.

7 **Ao1**: Eu acho que pela doença e por ser homossexual ele foi rejeitado pelo grupo dele e agora ele sabe o que é ser uma pessoa largada, morrendo de AIDS, mas nas ruas têm pessoas que morrem de fome também...

8 **P**: Interessante o que o colega falou agora, parece que a rua então formou um único grupo de pessoas marginalizadas, mas por questões diferentes. O que essas pessoas têm em comum?

9 **Ao1**: São as pessoas de quem a gente não gosta?

10 **P**: Quem é a gente de quem você fala?

11**Ao1**: Todo mundo, ué?

12 **Ao2**: Eu acho que são as pessoas que podem nos fazer mal...

13 **P**: Percebam que quando o personagem principal se encontra nas ruas, é lá que ele encontra um marginalizado pela cor e esse advogado negro é também alguém que marginaliza, perceberam?

14 **Aa2**: Eu vi na hora que ele ficou com nojo de apertar as mãos do cara quando descobriu que ele tinha AIDS...

15 **Ao2**: Mas ele foi rejeitado pelo escritório dele porque gosta de homens...

16 **P**: Ele não foi contratado pra ser homem; ele foi contratado para ser advogado.

17 **Ao3**: Mas toda ficha de cadastro de emprego que a gente preenche vem pedindo sexo.

18 **P**: É um ponto para pensarmos: será que declarar a opção sexual deva ser um item excluído de cadastros profissionais?

19 **Ao2**: Mas na certidão de nascimento vem dizendo o sexo da criança...

20 **P**: Vem por uma questão da anatomia com a qual nascemos, não pela opção sexual de cada um.

21 **Aa1**: Professora, você defende o homossexualismo?

22 **P**: Eu não defendo e nem ataco, assim como eu não defendo nem os homens e nem as mulheres. Eu nasci mulher e quero morrer assim, por opção minha e respeito os colegas que pensam diferente. O que eu defendo é que a opção sexual não é o que faz um bom ou mal sujeito, um bom profissional ou um péssimo profissional.

23 **Aa1**: Mas os melhores cabeleireiros e maquiadores são gays...

24 **P**: Eu penso que isso é um mito assim como inventaram que toda loira é burra e gostosa, concordam?

[a turma ri]

25 **P**: Perguntinha chave para encerrar: por que o advogado resolve aceitar a causa do Andrew? [ninguém responde] ninguém?

26 **Ao3**: Vai ver ele se sente na rua também por ser negro... acertei?

Ainda que não verbalizada da forma que colocamos aqui, ficou clara a compreensão dos alunos envolvidos em relação à discussão do tema proposto, que a exclusão social muitas vezes reúne em um mesmo grupo de excluídos sujeitos com traços identitários diferentes, mas que de alguma forma são sujeitos desviantes da norma imposta por grupos majoritários.

5 Conclusão

Este trabalho aponta para alguns desdobramentos importantes para aqueles que desejarem conduzir uma pesquisa etnográfica em seu próprio grupo de pertença, não apenas pesquisas realizadas nas periferias sociais, mas em qualquer espaço sócio-histórico. Outra importante vertente deste trabalho, nesse caso em relação às ditas minorias sociais, é uma proposta de abordagem de trabalho que saliente nossos vários papéis e vozes sociais,

conscientizando a nós, membros da periferia, de que o poder não é apenas macro, mas também micro em sua constituição.

Finalmente, este trabalho sugere um encaminhamento para trabalhos de ensino de língua estrangeiras que requeiram dos alunos um repensar sobre seu papel de agente social, historiador de si mesmo, e, no caso das minorias sociais, que a hostilidade horizontal seja tão questionada quanto o preconceito social entre grupos dominados e dominantes.

Pesquisador local viabilizando zona de conforto para os sujeitos da pesquisa

A importância de se ter um pesquisador que não apenas conhece a comunidade em questão, mas que de alguma forma tenha sido ou ainda seja membro daquele grupo, leva a um ambiente de confiança para que os participantes possam expor seus discursos sem a ameaça de serem punidos, dado que o lugar onde a pesquisa foi feita, a escola, usa a punição como forma de disciplina. Silva (2000) aponta que a imagem que os informantes fazem do pesquisador contribui para que o trabalho seja escrito em cooperação por meio da descrição do outro. Isso permitiu que alguns alunos se sentissem encorajados a também questionar as posições ideológicas do pesquisador.

Essa cumplicidade permite, além disso, que incluamos as ditas minorias sociais em um Estado que passou de liberal à social, reconhecendo então o direito de todos à igualdade social. Uma política de ação afirmativa deverá chamar a atenção do Estado para as questões que envolvem aqueles que estão à margem da sociedade, bem como ressaltar, para aqueles que hoje são marginalizados, que a sociedade é composta por extratos sociais que estão economicamente em vantagem ou desvantagem. Cada extrato social deve exigir do Estado condições de vida favoráveis para aqueles que se encontram a margem de nosso extrato hoje e amanhã.

Pela resposta que obtivemos na coleta de dados, verificamos que ser reconhecido como parte do grupo de alguma forma nos autorizou a questionar o grupo em relação à imagem que faz de si e do outro. Entretanto, reconhecemos que a participação conjunta de um pesquisador não envolvido com a comunidade investigada pode também contribuir para a análise de dados, visto que as respostas obtidas no *campus* teriam outro significado para este investigador. Este aspecto não acarretou prejuízo para a pesquisa, pois os objetivos apresentados no início de nosso trabalho foram atingidos, isto é, contribuir para que o aluno do ensino público básico brasileiro da periferia urbana adotasse uma postura crítica em relação à imagem que ele faz dos membros de seu grupo de pertença, bem como apontar para o fato de que de forma macro ou micro, os grupos sociais reproduzem e reforçam a hegemonia social.

Uma abordagem de ensino para todos

Deixamos aqui uma sugestão de abordagem crítica de ensino, no casso dessa pesquisa, paro o ensino de línguas estrangeiras. A pesquisa demonstrou que precisamos dar um passo além daquele que já damos em nossas salas de aula quando pedimos aos alunos que realizem tarefas tais como a leitura de diálogos ou então propor atividades induzam ao aluno a assumir funções sociais diferentes daquelas que eles ocupam ou iguais ao papel que eles ocupam. A discussão sobre cada papel social representado no texto deveria ganhar um espaço no ensino de línguas estrangeiras. Sendo a linguagem um tradutor cultural, essa discussão por si só se fundamenta no tocante à sociedade local e àquela representada no texto a ser trabalhado em sala de aula.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio apresentam uma grande contribuição para um ensino crítico de língua estrangeira ao propor que os alunos sejam

levados a construir sentidos na interação com o texto e o contexto sociocultural nos quais estão inseridos. A contribuição desta pesquisa se soma a toda uma leitura e trabalho de letramento crítico, no sentido de que aponta para dois desdobramentos quando se trabalha com as minorias sociais:

- a participação de um pesquisador que de alguma forma tenha sido ou ainda é membro das ditas minorias sociais é um fator de aceitação dos membros desse grupo quando no enfrentamento de seus próprios preconceitos; e

- em todo grupo social, ainda que entre as ditas minorias sociais, há sempre um lugar revestido de maior poder, lugar este que também promove desigualdades sociais e que deve ser questionado assim como se questiona a hegemonia das classes dominantes.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

ANDERSEN, M. L.; TAYLOR, H. F. *Sociology*: understanding a diverse society. Denville: Thomson Learning, 2007.

APPLE, M. W. Can critical education interrupt the right? *Discourse: studies in the cultural politics of education,* v. 30, n. 3, p. 239-251, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300903036814>

BARTON**,** D. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BAKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAUMAN, Z. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, H. K. *The location of the culture*. Nova Iorque: Routledge, 1998.

BONNICI, T. *Teoria e crítica pós-colonialistas*. In: Teoria Literária: uma abordagem e tendências contemporâneas. Org.: Thomas Bonnici e Lúcia Osana Zolin. 2 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. Lei 5.692/71 – CFE.- *Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional*

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BROCCOLI, Â. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. México: Nueva Imagen, 1977.

BRUNER, J. *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching.* Shanghai: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005a.

_____. Introduction. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005b. p. xiii-xxx.

_____. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005c. p. 3-24.

_____. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*, n. 26, 2006, p. 197-218.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARRASQUILHO, L. and RODRÍGUEZ, V. *Language minority students in the mainstream classroom.* / Grã Bretanha : Cromwell Press, 2002.

CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling*: a reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. *On defining literacy*. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling*: a reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 3-14.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/ articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 15 dez. 2007.

CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHARTIER, Roger. *Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica*). Em Cadernos Pagu. Fazendo história das mulheres. Publicação do Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. São Paulo: Campinas, n. 4, 1995.

COPE, B.; KALAZANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. Nova Iorque: Routledge, 2000.

COSTA, C. L. *O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias femininas* In: Caderno Pagu, Vol. 2, 1994.

COSTA, S. A. *Militância do movimento negro na formação de professores em direitos humanos*. Revista Segurança Urbana e Juventude, Araraquara, v.1, n.1, 2008.

DE DECCA, E. S. (2007) História, memória e interpretação. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 47-57.

DIAS, Mauricio. *Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*. Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999

D'INCAO, A. M. *Sentimentos modernos e família*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ECO, H. *Arte e beleza na estética medieval* (tradução portuguesa de 1989). Coleção: universidade hoje. 2ª edição. Oueiras: Editorial Presença, 2000.

FINK, B. *The lacanian subject: between language and jouissance*. Princenton, U.S.A: Princenton University Press, 1997.

FOUCAULT, M. Power and *knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Colin Gordon, trns. Colin Gordon et al. New York: Pantheon, 1980.

_____. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Microfísica do Poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de* saber. 11ª ed. Rio de janeiro: Graal , 1993.

FREIRE, P. A Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro :Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 79.

_____. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: Silva, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 218-238.

GAY, P. du; HALL, S. *Questions of cultural identity*. Londres: SAGE, 1996.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies:* ideologies in discourses. 2. ed. London: Routledge, 1996.

GIROUX, H. *The Giroux reader*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GREEN, J.; DIXON, C.; e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez., 2005.

GREINER, C. O corpo: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo, Annablume, 2005.

GUILHERME, M. *Uma entrevista com Giroux*. Disponível em: <www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm>. Acesso em: 14/02/2008.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. *Identity. Community. Culture. Difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.

_____. *Representation: cultural representation and signifying practices.* Thousand Oaks, CA: Sage 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modrnidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2ª ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HAMZE, A. *Pedagogia*: alfabetização ou letramento? Disponível em <www.pedagogia.brasileiraescola.php>. Acesso em: 04/10/2008.

HEATH, S. B. Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling*: a reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 209-229.

HELD, D. *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas.* Los Angeles: University of California Press, 1980.

HOFFEY, H. *Critical literacy*. Disponível em <www.learnnc.org/lp/pages/4437?style=print>. Acesso em: 15/04/2009.

HOY, D. C. *Critical resistence*: from poststructuralism to post-critique. Massachussets: MIT Press, 2004.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados de letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do Professor*. Perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRESS, G. *Literacy in the new age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: the Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies*: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMERT, C. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LESSER, J. *Negotiating national identity*: immigrants, minorities, and the struggle for ethnicity in Brazil. Durham, NC: Duke. 1999.

LEVY, J. Sexual orientation, exit and refuge. In: EINSENBERG; SPINNER-HALLEV (Eds.). Minorities within minorities: equality, rights and diversity. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 172-187

LOOMBA, A. Coloniasm/Post-colonialism. Nova Iorque: Routledge, 1998.

LOPES, M. *Cultura acústica e letramento em Moçambique em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

LORDE, A. *Sister outsider essays and speeches by Audre Lorde*. California: The Crossing Press, 1980.

LUKE, A. *The social construction of literacy in the classroom.* Melbourne/Nova Iorque: Macmillan, 1994.

LUKE, A.; Freebody, P. *Constructing critical literacies.* Sydney: Allen & Unwin; Cresskills, NJ: Hampton, 1997.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MINORIA. In: DICIONÁRIO Aurélio da língua portuguesa. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Minoria>. Acesso em: 24 nov. 2011.

MOHANTY, C. T. Feminist encounters: locating the politics of experience. In: Nicholson, L.; Seidman, S. (Org.). *Social postmodernism*: beyond identity politics. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1995. p. 68-86.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom*: the art of the possible. New York: Routledge, 1997.

NEULIEP, J. W. *Intercultural communication: a contextual approach*. Califórnia: Sage, 2008.

NEWMAN, J. *Gender and cultural change* In: ITZIN, C. e NEWMAN, J. *Gender, culture and organizational change: putting theory into practice*. Nova Iorque: Routledge, 2003. p.10-29.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso***:** princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Editora Pontes, 2001.

OUR LEARNED cultural bias and prejudice. Disponível em: <http://integration-net.ca/english/ini/wci-idca/tbo/ToolBox_Handout_6.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.

PÊCHEUX, M. *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

PENNYCOOK, A. *Introduction: critical approaches to TESOL*. TESOL Quarterly, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, A. The *myth of english as an international language* p. 90-115. In: Alastair Pennycook and Sinfree Makoni, Eds. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2007.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PIÑON, M. de O. *A favela e a utopia do direito à cidade no Rio de Jan*eiro. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica: Los problemas del mundo actual – soluciones y alternativas desde la geografia y lãs ciências sociales. Porto Alegre, 2007. Disponível em <http:// www.ub.es/geocrit/sn/sn-24534.htm> Acesso em setembro de 2010.

RIBEIRO, P. R. A história científica do século XIX. In: *A história da história*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2005, p. 43-64.

RICOUER, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições, 1970.

ROBINSON, W. P. (Ed.). *Social groups and identities*: developing the legacy of Henri Tajfel, 1996.

ROSA, M. A. *A Relação entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp. Campinas, 2003.

RUBISNTEIN, E. *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SABBATINI, R. *Jornal Correio Popular*, Campinas, 1999.

SEIXAS, R. *Identidade cultural pós-moderna*: uma abordagem por meio de mensagens publicitárias. Disponível em: <http://renatoseixas.files.wordpress.com/2009/06/identidade-cultural-pos-moderna.pdf>. Acesso em 23/01/2008.

SILVA, C. da. *Ações afirmativas em educação*: experiências brasileiras. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, F. *Etnia cor e raça*: aspectos discursivos do uso institucional. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf>. Acesso em: 15/07/2007.

SILVA, W. G. da. *Antropólogo e sua* magia: o trabalho do campo e pesquisa etnográfica. São Paulo: Edusp, 2000.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e alfabetização em muitas facetas.* Revista Brasileira de Educação, Nº 25, jan./fev./mar./abr. 2004 p.5-17

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* . Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2VwaBdceS0sJ:www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf+Soares+(2002)&hl=pt-BR&pid=bl&srcid=ADGEESibiomrpntXdGwRqgd8yNlxHwoOPp8W0DMhQ_3DlsbtX6dIQqUzdwNWuNuPypYaeDBxypSzuAHO_8mzuT1oYjlwG8N4Pel3RmCU4sOJbTPvF-pzSPZxJRrZ3esaV71U-d11fNS5P0gj4r8pLAavLD3w6&sig=AHIEtbSURz2qDoMK-> Acesso em 15/03/2007.

_____. *Letrar é mais que alfabetizar*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso em 18/04/2007.

SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo,2005

SOUZA, L. M T. M. de. (2004) Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (Org). *Margens da cultura*: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania*: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

STEINBERGER, M. B. *Discursos geopolíticos da mídia:jornalismo e imaginário internacional na América Latina*. São Paulo,EDUC; Cortez, 2005.

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

_____. *Cross-cultural approach to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). *Globalization*: culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California Press; Los Angeles: The Ross Institute, 2004.

TELLES, E. E. *Race in another America: the significance of skin color in Brazil*. Nova Jersey: PUP, 2004.

TFOUNI, F. E. V. O *interdito como fundador do discurso*. Letras & Letras, Uberlândia, MG: EDUFU, v. 22, n. 1, p. 127-137, Jan./jun. 2006

TAJFEL, H and TURNER, J. C. *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin and S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole, 1979.

TAJFEL, H. *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Nova iorque: CUP, 1981.

TORRES, C. A. (Org.). *Teoria Crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

UNESCO. Educação inclusiva no Brasil. Disponível em: <www.unesco.org/pt/brasilia/education/inclusive-education>. Acesso em 24 nov. 2011.

WHITE, J. B. and LANGER, E. Journal of social issues, Vol. 55, Nº 3, 199, p. 537-539.

WINSLOW, R. W. *The emergence of deviant minorities, social problems and social change*. California: Consensus Publishers, 1972.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta*: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário sociocultural

Pesquisa socioeconômica

Data: ____/____/_____

Idade:

Sexo: ( ) M ( ) F

Etnia: _____

Série: _____ Turma:_____

Já estudou em escola particular? ( ) Sim. Qual? _____ ( ) Não

Seus pais são separados? ( ) Sim ( ) Não ( ) Outros: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Ajuda no orçamento familiar? ( ) Sim ( ) Não

Quantos irmãos você tem? _____

Em que bairro mora? _____

Quais itens possui em casa? ( ) Celular ( ) Rádio ( ) TV ( ) Computador ( ) Internet

Casa própria? ( ) Sim ( ) Não ( ) Outros _____

Com quem você mora? _____

Renda familiar aproximada: _____

Faz aula de inglês em alguma escola de idiomas? ( ) Sim. Qual? _____ ( ) Não

Pretende cursar o terceiro grau? ( ) Sim ( ) Não ( ) Ainda não decidi

Se a resposta a questão anterior foi sim, qual é o curso pretendido?

_____

ANEXO B – Atividades

1A – Atividade autônoma

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE:_____

1 – Complete the certification below about yourself:

CERTIFICATION OF BIRTH

STATE FILE NUMBER: _____

CHILD'S NAME: _____

DATE OF BIRTH: _____

SEX: _____

COUNTY OF BIRTH: _____

DATE FILED: _____

MOTHER'S MAIDEN NAME: _____

DATE ISSUED: _____

FATHER'S NAME: _____

(Folha do aluno)

1B – Atividade ideológica

- Black or White < http://www.youtube.com/watch?v=F2AitTPI5U0&ob=av3e>

1 – A quem se dirige o vídeo?

2 – Quem são as pessoas representadas no vídeo?

3 – Quem é a pessoa, que a princípio, idealizou o vídeo? Por que?

4 – As pessoas que aparecem no vídeo se parecem com você ou com alguém de sua comunidade?

5 – Você considerada correta a informação sobre etnia contida em sua certidão de nascimento?

(Página do pesquisador)

1 – Transcrição

P.: Já que estamos trabalhando com apresentações, quer dizer, dados pessoais, gostaria de mostrar a vocês uma exemplar de certidão de nascimento em inglês. Essa certidão é um modelo simplificado. Eu achei que é o se assemelha mais ao nosso modelo de certidão. Vou deixar uns cinco minutinhos para vocês preencherem sozinhos, como se fosse a certidão de nascimento de vocês, e podem consultar os colegas. Vamos lá? Temos pouco tempo e ainda há um vídeo.

Alunos: [Um grito tumultuado] Oba! [Alunos trabalhando, entretanto alguns só se engajam mesmo na tarefa quando passo por perto].

Aa1: O que é *maiden*?

P.: [Fazendo gesto apontando para a aliança de casada] *My maiden name, my name before getting married was* Rosangela *********, *now my name is* Rosangela *******. Entendeu?

Aa1: Nome de solteira?

P.: Isso mesmo...

P.: Alguém quer vir ao quadro e responder aos itens da certidão? Ninguém? Bom, vou então colocar os dados sobre mim da certidão aqui no quadro [escrevendo enquanto fala], mas gostaria de saber se há algo diferente entre a certidão que vocês receberam agora e a nossa... [turma não responde mas conversam].

PR.: Tem a questão do *maiden name* aqui e em nossas certidões há os nomes dos avós...

P: É... isso e algo mais... vai colocando o vídeo pra mim... pula pro dois [falando baixo com um aluno]. Vou passar um vídeo do Michael Jackson e gosta... [turma reclamando por já ter o vídeo várias vezes] eu sei que já viram, só gostaria de assistir com vocês o pedacinho do final do vídeo e conversar um pouco...

Aa2: Mas o que tem a ver com a certidão?

P.: Vamos ver o vídeo, depois eu respondo, ou quem sabe você mesma não responde? Não vou nem entregar a letra da música pois a parte que me interesse só tem duas palavras: *Black or White*. Pode passar [dirigindo-se ao aluno anterior].

P.: Pode parar... é só isso aí [turma reclama por não ter passado o *clip*]. Gente, olha só... vocês perceberam como o vídeo rapidamente transformou um rosto em outro. Sem que percebêssemos uma mulher loira se transformou em um homem negro e assim vai... ou foi... mas quero lembrar da pergunta da colega sobre o vídeo e a certidão de nascimento e mantenho a pergunta sobre a diferença entra as duas certidões. Vendo essas trocas de raça e gênero, quer dizer sexo, alguma coisa lhes chamou a atenção?

Aa3: Ali no vídeo eu vi muitas raças diferentes...

P.: É verdade... o que eu quero comentar com vocês é o fato de em nossa certidão haver um espaço para colocar a raça da criança e na certidão em inglês eu não vi isso.

Ao1: Na minha certidão não vem pedindo isso...

P.: Hum... ter certeza? E vocês? Já viram o que está escrito na certidão de vocês? [Ninguém responde].

P.: Eu li em algum lugar que mais de cinquenta por cento da população de nossa cidade se autodeclarou negra no censo de 2003. Olhando aqui pra nossa sala de aula e pensando no vídeo, o que cada um diria sobre a própria raça? Alguém quer falar? [Turma em silêncio] Tudo bem... quantos aqui se acham negros? Levantem as mãos... agora os brancos... É, a maioria é de brancos, ao menos na votação aqui feita. Colega [me dirigindo a uma aluna], posso usar você como minha *top model*? [Faço sinal para a aluna se levantar e ela aceita] Gente, olhando para a amiga aqui que parece a Camila Pitanga, o que vocês pensam estar escrito na certidão dela em relação a raça? [Alunos falam ao mesmo tempo, apenas defino as palavras morena, mulata e alguém disse loira, mas rindo].

P.: E você? Como se define?

Aa4: Bom, meu avô é negro, mas eu tenho cabelo liso... então negra eu não sou!

P.: Entendo... obrigada. Outra pergunta: já ouviram falar no sistema de cotas para negros na universidade?

Ao2: O professor de história falou, mas aqui ninguém quer ir pra faculdade, não! [Risos] É tudo burro aqui...

P.: Certo outra pergunta então: digamos que a nossa prefeita resolva doar casas só para os negros de nossa cidade por pensar que os negros ganham pouco, mas para receber a tal casa, cada um deve preencher uma ficha declarando a própria raça. Quantos aqui vão preencher a ficha como negros? Levantem as mãos. [Verifico a porcentagem de mãos levantadas] Ué? Entrou mais gente na aula pra termos agora mais negros? [A turma ri].

PR.: [Que ao meu olhar é totalmente branca, loira e tem olhos verdes] Rosangela, eu me considero negra. Meu bisavô é negro e eu me considero afrodescendente... [A turma ri] Gente, ela mesmo disse que é como nos sentimos...

P.: Eu fico me perguntando o motivo de mudarmos de grupo de acordo com nossos interesses. Eu pessoalmente concordo que cada um pode se declarar como desejar, mas há situações que exigem uma resposta única... não dá pra eu dizer pro cara com quem eu teclo na internet que sou morena e aí quando nos encontrarmos eu dizer: Oi! Sou eu, mas agora mudei de cor! [A turma fica rindo].

Aa3: Mas foi você quem ficou colocando uma vantagem pra gente querer ser negro. [Rindo].

P.: Alguns podem ter entendido como vantagem, pra mim um momento, no papel de professora, discutir com vocês os preconceitos que trazemos... pra...

Aa3: Gostei da pegadinha... Você não quer dar aula de sociologia pra gente? Ao menos você fala de coisas que acontecem com a gente. [Sinal toca e os alunos vão saindo].

P: Gente, deixem o exercício da certidão em inglês que vocês fizeram para eu corrigir. [Dirigindo-me a aluna **Aa3**]. Olha, minha matéria é língua inglesa, você viu que eu aproveitei o conteúdo que vocês deram com a professora, para fazer uma breve revisão e entrar nesse assunto mais polêmico. Isso pode ser feito na aula de inglês. Pena que ainda a turma não entendeu que o tempo que se perde conversando, serviria para momentos como esse.

2A – Atividade autônoma

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Complete the chart below by selecting a Picture and a job according to each given salary.

Picture	Job	Salary
		R$ 600,00
		R$ 735,00
		R$ 1300,00
		R$ 4,000,00
		R$ 548,00
		R$ 8700,00
		R$ 950,00

A

B

C

D

E

F

G

H

1 – Bus driver / 2 – Doctor / 3 – Cashier / 4 – Baby-sitter

5 – Lawyer / 6 – Teacher / 7 – Professor / 8 – House cleaner

(Página do aluno)

2B – Atividade ideológica

1 – O que define o valor do salário de cada profissão em nossa sociedade?

2 – As definições salariais em nossa sociedade são justas?

3 – O valor do salário influenciou em sua escolha?

4 – Se você fosse um empregador a aparência física seria um critério para a escolha de um empregado? (Não se trata de estar bem vestido ou bem asseado, mas sim das característica físicas)

(Folha do pesquisador)

2 – Transcrição da aula

PR: 1001! A estagiária vai fazer uma atividade com vocês enquanto eu vou lá na direção buscar os diários para lançar as presenças. [Alunos ainda conversando] Pode começar, Rosangela. Depois de sua atividade eles podem ficar estudando pra prova de história.

P: Tá certo... obrigada. [Professora regente sai de sala] Gente, um minuto de atenção aqui! Vamos continuar as nossas atividades de sempre? [Alunos se organizando para sentar, ainda conversando] Gostaria que vocês se organizassem em três grupos... rapidinho...[40]

Aa1: A gente já tá dividido professora! Vamos continuar desse modo mesmo... [A turma concorda e, uma vez que a professora regente estava ausente, preferi não impor minha organização, não sendo eu a autoridade na escola].

P: Eu vou entregar a vocês uma cópia de uma atividade. Acho que vai dar pra cada três alunos...

Ao1.: Já tem cópia aqui professora... [Som não audível].

P: Bom, aí tem mais de três alunos, mas vamos deixar assim mesmo... mas, prefiro deixar mais cópias nesse grupo. Primeiro gostaria que vocês lessem a lista de profissões e verificassem as dúvidas e depois tentassem correlacionar as fotos com os salários e profissões...

Aa2: [Para outro aluno] Qual a diferença entre *professor* e *teacher*?

Ao2.: Pergunta pra ela... [Se referindo à pesquisadora]

P: No geral, usamos *professor* para professor universitário e *teacher* para os professores de ensino básico. Bom, vou dar uns cinco minutinhos pra vocês... [Embora os alunos dissessem que eles já estavam trabalhando em grupo, na minha concepção eles estavam todos tumultuados, mas tentando, alguns deles, responder ao meu pedido].

Ao3: Essa aqui não pode ser babá nunca... [se referindo à foto F] [Risos].

P: Você está falando de quem, *****?

Ao3: Dessa gostosa aqui... [Mais risos].

P: Não entendi seu ponto de vista...

Ao3: Gostosa assim, só se for a minha babá.... [Mais risos].

Aa3: [Debruçada no ombro do aluno anterior] É professora, essa mulher aqui da letra E pode ser a *Baby-sitter*. Tem cara de paraibinha...

---

[40] O planejado seriam 4 grupos de mais ou menos dez alunos. Entretanto, visualizando a ausência de quase 15 alunos e a inércia da turma em se organizar em grupos numericamente iguais, permitimos que eles se organizassem sozinhos, até mesmo para uma avaliação do perfil dos grupos formados. O que ficou claro é que eles naturalmente se dividiram naquilo em três grupos distintos: o que eles chamam de *nerds*; aquele que percebemos se colocarem indiferentes ao processo de ensino e finalmente o grupo que se coloca acima dos *nerds*, procurando criar nestes estereótipos que possam minimizar o conhecimento escolar que os *nerds* adquirem.

P: Gente! Alguns alunos sugeriram a letra E para *Baby-sitter*, pois acham a F gostosa, pode? [Risos de todos].

P: Nesse caso, alguém sugere a figura A para o cargo?

Aa4: Professora, essa mulher eu já vi na TV!

Aa1: Tem razão!

P: Só por isso, não é? E para *Lawyer*?

Ao4: O cara de terno e gravata!

P: Hum, sei... alguém aí pensou em usar a figura H para essa profissão?

Aa3: Tá doida, professora? Desde quando índio tem lei? [Risos da turma].

Aa5: Ih!, Ninguém levantou a mão...

[Falas de alunos misturadas].

P: Hum...mas, eu acho que é a foto de um índio brasileiro. Uma vez brasileiro, ele não estaria sujeito às mesmas leis que todos nós?

[Muitas falas de alunos ao mesmo tempo].

Ao1: Professora, deixa eu explicar aqui! [Aluno gritando].

P: Gente, só um pouquinho de silêncio! Eu gostaria de ouvir o... qual é mesmo o seu nome?

Ao1: ****. Professora, se ele tivesse as nossas leis, ele não teria um monte de mulheres ao mesmo tempo.

P: Certo… mas, quantas namoradas você tem mesmo?

Ao1 e toda turma: [Risos].

Ao1: É diferente... pô, aí você tá me zoneando [Turma aos risos].

P: Qual a diferença de um índio com várias esposas e um de nós com uma esposa ali e outra aqui?

Aa3: Pode até ser, mas se ele for vestido assim para o fórum vai perder a moral...

P: Bom, entendi. Eu só queria saber o que ele vai pensar no dia em que chegarmos de terno no fórum deles.

Ao1: E eles tem fórum?

Aa3: Claro, né! Eles devem ter um lugar pra julgar um dia que rouba a tribo do outro...

P: [Risos]. Bom, nos esquecemos de falar dos salários... [toca o sinal de término da aula]

Aa5: *Five thousand* e qualquer coisa?

P: O que disse?

Aa6: O salário da babá... já dá pra ela comprar alguma coisa...

P: Dá pra você comprar alguma coisa?

Ao3: Pra mulher tá bom. Dá pra comprar uns brincos e perfumes... [Gargalhadas da turma].

P: Vamos fazer o seguinte: no próximo encontro, vamos conversar mais sobre a tarefa de hoje.

[Alunos começam a se organizar para a aula seguinte]

Transcrição do início do encontro seguinte ainda sobre a atividade 2.

P: Gente, boa tarde! Vamos entrar logo. Gostaria de fazer umas perguntinhas para turma...

[Alunos ainda tumultuados e arrastando carteiras]

Ao1: Na moral! A professora dos grupos quer dar aula! [Aos gritos].

P: [Dirigindo-se ao aluno] Obrigada. Agora não vou dividir em grupos quero só conversar um pouco... Pode deixar que eu falo, organizo a sala...

[Alunos já sentados, mas conversando um pouquinho].

P: Gente! Agora já deu, né? Quem não contou todas as novidades do fim de semana, agora só no recreio. Podemos começar?

[O silêncio da turma foi entendido como um sim].

P: [Copiando as frases no quadro enquanto fala] Vou copiar aqui no quadro algumas falas de vocês que fiquei ouvindo em casa e achei que deveria ter perguntado mais coisas a vocês. Vamos lá. A primeira foi sobre essa foto aqui [segurando a foto da figura F], sobre quem um dos meninos disse essa frase aqui: "Gostosa assim, só se for minha babá". Lembram disso? Se eu entendi direito o recado, as bonitas servem para o prazer e as feinhas para trabalho duro e pouco dinheiro?

[Muitos risos da turma]

Aa1: [Aluna sentada próximo à pesquisadora] Ué? A vida é assim mesmo... tem gente que dá sorte.

[Aqui só um grupo de seis alunos atentos e os demais alheios ao diálogo]

P: Não seria interessante mudarmos a sorte de algumas pessoas, então? Falo isso pensando que no encontro passado, ninguém foi contra oferecer o emprego de babá para a moça que julgaram não ser bonita e nordestina, paraibinha como foi dito. Gente, silêncio por um minuto...tem gente interessada em ouvir! Bom, o que eu quero dizer é que me pareceu que nem mesmo as mulheres se defenderam ontem. Me parece que a Dilma vai ser presidente... e se ela agora que vai governar o país, agir como um homem?

Ao1: Como homem ou como o palhaço que disse aquela frase! [Apontando para o quadro].

Ao2: [Outro aluno no fundo da sala, que a princípio estava alheio ao assunto, em resposta ao aluno anterior] Tu é gay, cara! [Risos da turma].

P: Vamos tentar respeitar a fala do colega? [Repreendendo]. Bom, eu queria..

PR: Rosangela, deixa eu começar a aula, pois vou aplicar prova semana na próxima semana, se sobrar tempo, você continua.

P.: Gente, olha só... a professora precisa desse tempo, mas vou voltar a este assunto... [Alunos começam a se reorganizarem em sala].

3A – Atividade autônoma

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER
TEACHER'S NAME: _____
STUDENT'S NAME: _____
CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Read the lyrics below and complete the chart:

POSSESSIVE ADJECTIVES	POSSESSIVE PRONOUNS
I _____ MY GIRL _____	I _____

Kiss Kiss

Yo this is Nappy Boy radio live
Wit' ya boy T-Pain
We love rap music
Listen, uh we got a caller on line one
Caller what's your problem:

Caller –
Hello, I'm on the radio with T-Pain
(How's it goin? yeah)
It aint goin good
My girl aint doin her thang she used to do...

(T-Pain)
Well, I got just what you need
Brand new Chris Brown, T-Pain
You heard it hear first Nappy Boy Radio
We love you

Hey...
She want that lovey dovey (lovey dovey)

kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They only kiss kiss (kiss kiss)
Cause' she mine, and so fine
and thick as can be

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin on me (hatin' on me)
They only kiss kiss (kiss kiss)
Cause' she's mine, and so fine
and thick as can be

I'm a country boy from Tappahannock (aaooo)
VA is where I reside
So shawty understand it (aaooo)
And u know I just turned 18
Can get a little manish
And you see this bandana hangin
That means I'm like a bandit
Like-like a bandit-bandit

(Aawwww, ruff)
I got paper girl (ruff)
The Lamborghini (ruff)
With the spider seats (ruff)
You've never seen it (aaooo)
So get it shawty
We parking' lot pimpin' in my dome
And I know what you want

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout gettin wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)

They wanna kiss kiss (diss diss)
Cause' she mine, and so fine
and thick as can be

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)
Cause mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They only diss kiss (kiss kiss)
Cause she's mine, and so fine
and thick as can be

I'm the epitamy of this demonstration
I got the remedy
Ya feelin' me
So why is you hatin' on my anatomy
It's bird like (yeah)
You heard right
Girl I'm the king so that means that I'm black (ruff)
If you wit it girl (ruff)
Get it poppin (ruff)
roll wit me (ruff)
Aint no stoppin (aaooo)
So get it shawty
We parking lot pimpin in my dome
and I know what you want

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They only kiss kiss (kiss kiss)
Cause' she mine, and so fine
and thick as can be

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)

Her mind she fantasize bout gettin wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They only diss kiss (kiss kiss)
Cause' she's mine, and so fine
and thick as can be

(T-Pain)
Aye- Aye- Aye
Shawty let me holla at you
You so hot hot hot hot
You ain't got me hollin' if you not not not not
I'm king of the town you can take a look around
Teddy bend her ass down in the spot spot spot spot
(Yeah) I got money on me
(Yeah) baby girl no problem
(Yeah) see me rollin' shawty?
(Yeah) let's hit McDonalds (ruff)

It's TP and CB
I'ma nappy boy

uh-er-oh-uh-uh
OOOOOOWWEEEEEEE!!!!

She want that lovey dovey, oh (lovey dovey)
That kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They wanna diss kiss (kiss kiss)
Cause' she's mine, and so fine
and thick as can be

She want that lovey dovey (lovey dovey)
Kiss kiss (kiss kiss)
Her mind she fantasize bout' gettin' wit' me
They hatin' on me (hatin' on me)
They only diss kiss (kiss kiss)

Cause' she's mine, and so fine
and thick as can be

(Chris Brown)
Yeahhh

(T-Pain)
We are live back on nappy boy radio live (Ok, yeahh)
This is your boy DJ-pain
I gotta get outta hurr man
I just wanna leave wit
If you ain't got it by now then you just ain't gettin' it
We love you
Nappy boy and Pretty boy
Nappy boy and Pretty boy
Nappy boy and Pretty boy
Nap Nap Nap Nap, n' pretty boy

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

Beijo Beijo

E aí, essa é a rádio Nappy Boy ao vivo
Com o T-Pain
Nós amamos rap
Escutem, nós temos um ouvinte na linha um
Qual seu problema?

Ouvinte:
Olá, eu estou no rádio com o T-Pain
(como vai? yeah)
Não está indo bem
Minha garota não é mais tão amorosa como antes...

(T-Pain)
Bem, eu tenho o que você precisa
T-pain e Chris brown
Vocês ouviram ouça primeiro na rádio Nappy Boy
Nós te amamos

Hey...
Ela quer um carinho e muito beijinho
kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Ela quer um carinho e muito beijinho
kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo

Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Eu sou um cara de Tappahannock
Virginia é onde eu moro
então, gata, entenda isso
Eu sei que acabei de fazer 18 anos
Mais ja estou virando homem
Esta vendo essa bandana?
Fico parecendo um bandido bandido
Como, como um bandido-bandido

Aawwww, ruff
Eu tenho grana, garota
A Lamborghini
com os assentos de aranha
você nunca viu
Então entenda, gata
E eu sei o que você quer

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Eu sou o epítome desta demonstração
Eu tenho o remédio
Você está me sentindo
então por que você odeia minha anatomia?
É tipo de um pássaro
Você ouviu direito
Garota, eu sou o rei, então isso significa que eu sou negro.
Se você está a fim, garota
Então desembuche
Divirta-se comigo
Não pare
Então entenda, garota
Temos estacionamento prioritário em minha cúpula
E eu sei o que você quer

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

(T-Pain)
Aye- Aye- Aye
Gata, deixe-me gritar para você
Você é muito gostosa gostosa gostosa gostosa
Você não me deixou gritando, se não fosse

Eu sou o rei da cidade, você pode olhar ao redor
Teddy colocou o traseiro dela no lugar
(Yeah) Eu tenho grana
(Yeah) Garota, sem problemas
(Yeah) Está vendo eu me divertir, gata?
(Yeah) Vamos ao McDonald's

É TP e CB
Eu sou o Nappy Boy (Garoto "Pichaim")

uh-er-oh-uh-uh
OOOOOOWWEEEEEEE!!!!

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

Ela quer um carinho e muito beijinho
Kiss kiss (kiss kiss)
Ela gosta de fingir que transa comigo
Eles me odeiam
Querem me desrespeitar
Porque ela é minha é tão linda
É gostosa como o quê

(Chris Brown)
Yeahhh

(T-Pain)
Estamos de volta ao vivo na rádio Nappy Boy
Esse é o seu garoto, DJ-Pain
Eu tenho que cair fora daqui, cara
Eu só quero ir embora

Se não rolou nada,não vai rolar
Nós te amamos

Garoto “Pichaim” e Garoto Lindo
Garoto “Pichaim” e Garoto Lindo
Garoto “Pichaim” e Garoto Lindo
(T-Pain) Cinco, quatro, tres, zero, Yeah..

(Folha do aluno)

3B – Atividade ideológica

< http://www.youtube.com/watch?v=eNII9PDlFJ0>

1 – Antes de ler a tradução da música, é possível entender o que ocorre no clipe?

2 – Como você descreveria o estilo de roupa do rapaz que sofre *bulling* dos alunos?

3 – Como se vestem a maioria dos rapazes no vídeo?

4 – Qual estilo de roupa vocês gostam de usar? É parecido com algum estilo visto no vídeo?

(Folha do pesquisador)

3 – Transcrição

P: Bem, hoje eu vou passar um vídeo pra vocês do Chris Brown, a professora da turma está entregando as cópias, mas antes de colocar o DVD gostaria que vocês lessem a letra e completassem o quadro ao lado da música com os pronomes possessivos ou adjetivos. É uma revisão breve dos pronomes possessivos e dos pronomes adjetivos. Podem consultar o colega.

Ao1: Esse cara é meu irmão... gosto das músicas dele...

P: [Rindo] Irmão de sangue?

Ao1: Pô, a Senhora entendeu, né? O cara é maneiro... música boa...

P: Acho que todo mundo tem a cópia, então vamos lá...

Ao1: A gente já conhece o vídeo, passa logo...

P: Se conhecem, melhor... vamos poder falar muito sobre ele.

Aa1: Professora esqueci que pronomes são esses...

PR: Imagine se a prova fosse hoje... pegue o livro e veja no índice.

P: Tudo bem, mas creio que se você pode retirar aí da letra da música... quando terminarmos, eu vou entregar a tradução pra vocês... quando eu terminar minha parte.

[Alunos conversam, alguns fazem e outros não].

P: Você não está fazendo...

Ao2: Não trouxe nada pra escrever...

P: Acho que eu tenho um lápis lá na mesa...

Ao2: Precisa não... ele me emprestou a caneta...

P: Bom, gente! Comigo aqui no quadro. Quais pronomes possessivos adjetivos vocês encontraram no texto que preenchem a tabela?

[Os respondem todos ao mesmo tempo, mas no total a resposta é correta].

P: Agora os pronomes possessivos. Vamos lá?

[Respondem juntos, em sua totalidade a resposta está certa, mas apontam que só havia um pronome no texto].

P: Antes de entregar a tradução da letra pra vocês, gostaria de conversar sobre o vídeo, quem sabe o vídeo já não dá conta da compreensão da letra? Alguém gostaria de falar? [Alunos hesitam, parece que não entenderam a tarefa] Certo, vamos descrever os acontecimentos do vídeo, alguém pode me ajudar?

Aa3: [Debruçada no ombro de um aluno] Ali no vídeo o pessoal fica com raiva do carinha porque ele é o mais feinho de todos e todo lerdo e acaba ficando com a menina mais bonita da escola. [Aqui percebo que os alunos param para ouvir].

P: Eu queria que vocês falassem um pouco da roupa do rapaz que apanha no vídeo e da roupa dos colegas...

Aa3: Os caras do vídeo são normais e aquele que apanha se veste como o *nerd* ali daquela fila. [Apontando].

P: Na minha época os alunos que sabiam muito eram chamados de CDF. É a mesma coisa?

Aa3: Mais ou menos, o *nerd* ali até sabe muito, mas ele é todo esquisito. Tem aquele bigodinho feio...

P: [Dirigindo-se ao referido aluno] Qual é mesmo o seu nome?

Ao1: ****

P: Então, ****, você não se incomoda da turma tratar você desse jeito? Por que você responde quando lhe chamam de *nerd*?

Ao1: Deixa pra lá... eu já estou acostumado.

P: [Olhando para **Aa3**] Eu não entendo o motivo do colega ser esquisito. Vejo daqui todos vocês iguais, todo mundo de calça jeans, tênis e a camisa da escola. Mas venho observando que sempre que a proposta é um trabalho em grupo, alguns colegas sempre ficam sozinhos, como é o caso dele. E outra coisa: muitas mulheres gostam de homens com bigodes e eu já vi outros meninos aqui na sala com bigode. E olhando essa grade de nota do trimestre aqui no mural de vocês, me parece que o menino ali vai indo bem, não entendi...

Aa3: Tá bom... quero discutir sobre o *nerd* mais, não. Só queria saber se você tivesse uma filha, você ia deixar ela namorar com ele.

P: [Aqui, a pergunta nos fez pensar, mas no papel de professora, não podia reforçar uma situação que vi com um *bulling*. Entretanto, como pessoa, algo naquele menino me deu um sentimento de não pertença] Eu não tenho filha. Mas no final, a escolha é de cada um. Só que o rapaz é bonito, é bom aluno e me parece ser boa pessoa. Agora, voltando um pouquinho ao vídeo, quero saber a diferença entre a roupa do rapaz que apanha na escola por ser esquisito e dos colegas dele...

Ao1: [Ousa falar] É que a televisão sempre passa pra gente essa roupas jeans, as correntes o boné...

P: Então é isso? O aluno está correto? [A turma fala ao mesmo tempo em concordância]. Então brevemente vou ver vocês aí pelas ruas andando naquele colorido do Restart[41] [Alguns aluno riem do comentário].

Aa2: Claro que não, professora! Aquilo é só mesmo para eles serem diferentes... sei lá... mais populares. Não tá vendo que ninguém vai querer andar daquele jeito?

P: Provavelmente não, já que eles mostram uma moda para homens e dificilmente eu vejo aqui homens usando rosa, vermelhos ou cores mais fortes...

Aa2: Homem de rosa e vermelho é feio mesmo...

P: Então a moda do Restart não é seguida por vocês, pois alguém já colocou como norma o padrão de vestimenta masculino e feminino. Mas algo me diz que as poucos a coisa vai mudar...

Ao2: [Rindo] Credo! Vê lá se eu vou me vestir feito um bichinha!

---

[41] Banda de rock nacional conhecida pelo estilo extravagante de se vestir.

P: Bom, se você quer dizer homossexual, é bom ficar sabendo que muitos se vestem como você. Não é a roupa que vai fazer o cara ser heterossexual e se eu não me engano, os meninos do Restart não são homossexuais, ao menos não se declaram ser.

Ao2: Eu sei professora. Poxa, mas fica chato andar todo coloridinho por aí...

P: Assim como fica chato andar com correntes, bonés, esse chapéu do casaco... se você for ao centro do Rio, alguém pode pensar que você é um ladrão, quando eu sei que você não é, desculpe. Eu só estou querendo dizer pra você que tudo depende do ponto de vista não apenas seu, mas da outra pessoa também.

Ao2: Pode ser, mas ninguém nunca vai me fazer usar uma camisa rosinha, valeu? [Rindo].

P: E eu nem quero que você faça isso, mas espero que você e ninguém aqui julgue o outro apenas pelos próprios gostos ou modo de agir... deu para me entender?

Ao2: Entendi... então alguém tem que avisar lá no centro do Rio que o pessoal de capuz não é bandido, né?

P: Concordo com você. Espero que o mesmo que eu digo a vocês seja dito nas escolas do centro do Rio. Bom gente, minha hora sempre termina onde eu mais gosto, mas já deu o sinal aí de vocês. Vou deixar a tradução aqui na mesa pra quem tiver curiosidade sobre a música... beijos!

4A – Atividade autônoma e ideológica

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Look at the text below and make up now groups.

a) College student

b) Company director

c) _____

d) _____

e) _____

<http://www.google.com/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-QQ2czoNoh5o/TcFcPWVTkAI/AAAAAAAAACQ/t6EAe9LvU_g/s1600/Equality.jpg&imgrefurl>

Think about it: Do people in your community have equal rights?

(Folha do aluno e do pesquisador)

4 – Transcrição

P: Gente, podemos continuar de onde a professora parou? Vou entregar um texto a vocês e vou fazer algumas perguntas. Vai passando para trás. [Dirigindo-se a uma aluna da fileira da frente] Passe o texto para os colegas. [Dirigindo-se a outra aluna na extremidade esquerda da sala].

PR: Prestem atenção no que a estagiária vai dizer... [Ocasionalmente, a PR sempre se dirigia a mim enquanto estagiária]. Vou lá no gabinete ver a questão do passe livre de vocês e já volto. Você se incomoda de ficar sozinha com a turma? [Dirigindo-se a mim].

P: Pra mim, tudo bem...

[Alunos conversando, aparentemente apenas os alunos localizados nas fileiras da frente estavam quietos, então me coloquei no meio da sala para falar].

P: Gente gostaria de falar com vocês sobre o texto que passei... acho que todos receberam uma cópia.

Ao1: Não é texto, é só foto de um bando de latinos e quatro palavras escritas... [Risos da turma].

Aa1: Professora, liga não, esse cara só fala bobagem... [Turma ainda rindo].

P: Um minuto aqui pra mim... [A turma atende]. O que o colega falou é algo muito interessante. Não entendi que ele tenha dito nenhuma bobagem... e como minha avó dizia: "É rindo que se fala a verdade". Eu penso na verdade o que a escola ensina é que texto é uma folha com frases, frases que formam parágrafos e parágrafos no início, meio e fim, formando um sentido e uma idéia. Mas se o colega prestar a atenção no que ele mesmo disse, as fotos formaram um texto para ele: "Um bando de latinos juntos". O que me leva a acreditar que texto não é composto apenas pelo alfabeto, mas também por imagens. Bom, na verdade tirei este texto da página principal de uma faculdade inglesa, a Essex, que tem como lema direitos iguais para pessoas portadoras de deficiência e que...

Ao1: [Rindo] Então quer dizer que tá escrito aqui que os latinos são deficientes... tadinhos deles...

P: Bom... segundo o que você tá me informando, tadinhos de nós... somos todos latinos aqui, não?

Ao2: Inclusive a senhora?

P: Segundo o texto que o colega leu sim, mas eu quero ler o texto de outra forma... tipo... sei lá... hum... achei! Latinos e europeus recebem a mesma formação universitária nesta universidade! [Turma fica quieta]. Na verdade a página da faculdade foi mesmo criada para se referir a pessoas com deficiência física e achei assim uma grande sacada do colega...

Ao1: ****, professora. [Rindo] A grande sacada foi minha, anota aí meu nome...

P: [Risos] Isso mesmo, ****! Desculpe por não lembrar. Mas voltando ao assunto, a princípio eu iria pedir a vocês que olhassem o texto e tentassem formar grupos nominais.... alguém? [Silêncio da turma]. Ficou difícil a tarefa? Bom, eu coloquei aí um exemplo para vocês. Eu olhei uma das fotos e pensei em: *college student* e *company director*. Tá aí na folha. Alguém me diz como fazer o plural desses grupos nominais?

Aa2: É só colocar um *s* na última palavra...

P: Certo. Agora olhem aqui no quadro. [Escrevendo enquanto falava] Alguém sabe o que é *bus driver*? [Turma não responde] Acredito não ser novidade pra vocês... agora vou aumentar esse grupo nominal... na verdade quero é escrever dois grupos nominais [Escrevendo no quadro]. Qual a diferença entre *female bus driver* e *male bus driver*? [Silêncio da turma. PR retorna em silêncio].

Ao3: Um é mulher e outro é homem... é só isso?

P: Bom...uma pergunta: digamos que vocês sejam donos da COESA[42] e que haja uma vaga para motorista: a vaga seria concedida a uma mulher ou a um homem? Vamos pensar nas palavras escritas do texto: *different people* e *equal rights*. [Silêncio da turma]. Ninguém se habilita? Nem mesmo as mulheres vão falar?

Aa3: Eu chamaria um homem...

Ao4: [Rindo] Se nem as mulheres se entendem...

P: Você pode escolher quem você quiser, eu até entendo... mas você nem considerou por um minuto dar a vaga a uma mulher? Mas por que?

Aa3: Mulher é muito complicado: elas têm filhos, os filhos ficam doentes... aí faltam ao trabalho sempre...

P: Você quer dizer que nós temos filhos, não?

Aa3: Você pode ter filhos, eu não...

P: Entendo, quer dizer que seu fosse me candidatar a vaga junto com um homem, você nem se daria ao trabalho de fazer um teste e ver quem dirige melhor?

Aa3: Não. A empresa é minha, não é? Eu decido...

P: Então se a empresa fosse minha eu poderia não dar a vaga a você... tudo bem?

Aa3: Aí é diferente... [Risos de todos]

Ao1: Isso aí... direitos iguais...

P: Queria ouvir um menino falando.

Ao4: Eu pensei como a senhora falou... fazer uma prova pra ver quem era o melhor... eu li em algum lugar que os homens batem mais carros que as mulheres...

Aa3: Lógico... há mais homens com carros do que mulheres... [Risos da turma].

P: Eu já penso que as mulheres são tão cobradas que elas fazem o possível para não errar... vou ter que parar agora... a professora está indicando que meu tempo acabou, mas eu gostaria de parabenizar aqueles que fariam um teste para escolher o melhor profissional e gostaria que todo chefe de empresa se colocasse no lugar do candidato que procura uma oportunidade de trabalho. Bom é isso... desculpem, mas a imagem do texto não ajudou na composição dos grupos nominais, mas valeu a aula! [Turma saindo para o recreio].

---

[42] Empresa intermunicipal de ônibus da cidade de São Gonçalo, que opera principalmente com ônibus providos de ar-condicionado.

Aa3: [Em particular] Rosangela, eu não sou contra as mulheres, mas eu pensei que como era pra eu fingir ser o chefe, eu tinha que defender a firma... A firma não perde mais tendo que pagar licença-maternidade?

P: Eu penso que no final das contas a firma perde mais com um funcionário que faz coisas erradas, você não acha?

Aa3: Pode ser, mas mesmo assim só vi umas três ou quatro mulheres de motoristas por aí...

P: Então precisamos mudar as coisas...

P: Até segunda!

5A – Atividade autônoma e ideológica

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Write True (T) or False (F)

< http://www.marieclaire.com/world-reports/news/forcefeeding-in-mauritania>

In Mauritania big is beautiful and stretch marks are considered sexy.

Fat people are sexy ( )

Black people are respected ( )

Different people are accepted ( )

(Folha do aluno e do pesquisador

5 – Transcrição

P: Gente, só um pouquinho de silêncio, ainda nem comecei... e o tempo tá correndo. Eu posso?
Alguns alunos juntos: Pode! Continua...
P: A professora de vocês vai me ajudar entregando o exercício de hoje. É bem simples. Para cada frase vocês escolherão *true or false*. Vamos relembrar alguns adjetivos, ok? Na verdade, o texto é composto das frases assertivas sobre as quais iremos falar. [A turma começa a rir, creio ser pela foto que precede o texto escrito] Lembrem-se de que o falso e o verdadeiro depende de cada um...
[Enquanto os alunos riem e fazem a tarefa].
Ao1: Em suas provas o certo e o errado sempre dependem do aluno?
P: O certo e o errado, em minhas provas, são regidos pelas normas de um sistema de língua chamada de culta, pois é isto que vai ser cobrado de vocês. Mas sempre procuro ter esses momentos de ouvir o aluno e em minha avaliação final esses momentos contam. E no final do ano, procuro informar a cada aluno aquilo que ele sabe fazer com a língua chamada de culta e aquilo que ele aprendeu sobre ele mesmo e sobre o outro e também aquilo que aprendi com eles. Eu lanço notas de autoavaliação como uma de minhas notas. Mas isso leva tempo...
Ao1: Então se eu achar que mereço dez, você vai me dar os dez?
P: Vai ser uma média daquilo que eu observei e daquilo que você observou sobre você mesmo. Você vai ter a oportunidade de me fazer ver se esse dez tem fundamento pra você.
Ao1: Deve ser difícil...
P: Acho que não. Os alunos se acostumam com o passar do tempo. Deixa eu continuar... se quiser depois conversamos. Gente! Aqui comigo agora! Essa foto, como sempre, tirei de uma reportagem da internet... na verdade só a primeira frase é do texto original, as outras eu inventei, na mesma linha do texto, que é a de chamar a atenção para aquilo que pode ser diferente para nós. Esse texto fala sobre a Mauritânia. Lá as meninas, quando chegam a adolescência, são levadas para um tipo de acampamento onde elas são forçadas a comer muito, mas muito mesmo para ficarem gordas, obesas e cheias de estrias. Se elas não comerem tudo apanham e se vomitarem, são obrigadas a comer o vômito [Escuto alunos pronunciarem palavras de espanto e de nojo: Nossa! Sinistro! Que nojo!] Pois é... isso acontece pelo fato de os homens de lá gostarem de mulheres gordas e quanto mais gordas, mais fácil de encontrar um marido. E se fosse nessa sala todas iam morrer solteironas... menos eu! [A turma ri] Bom, é uma república islâmica e fica na África. Algumas autoridades locais e de outros países estão preocupadas com isso, porque é uma questão de saúde, mas algumas pessoas de outros países acham que não se deve intervir em costumes alheios. Enquanto isso, as meninas de lá sofrem. E as mulheres daqui sofrem? Seu nome ? [Aluna estende a mão]
Aa1: My name is ****. Aqui não tem mulher gorda assim… mas casar depende. Se o cara amar a mulher, pode ser gorda ou magra...

Ao2: Não professora, as feinhas são mais caseiras... tomam conta da casa. Agora, as tchutchucas são mais assim pra sair, entende?

P: Entendi, mas como mulher não gostei. As gordinhas também gostam de sair, viu? Conhecimento de causa... [A turma ri].

Ao1: Seu burro! As gordinhas têm mais carne pra pegar!

P: Vamos manter o respeito aqui... cada um tem um pensamento, mas vamos respeitar os colegas, certo? Isso fala para aquela coisa de tchutchuca... ofende as mulheres, eu acho. Bom, minha pergunta era se as mulheres aqui sofrem por imposição de algum padrão de beleza. Vamos lá gente!

Aa3: Aqui na sala todo mundo tem um corpo bom, nem magra e nem gorda...

P: Isso é verdade. Mas tem algumas muitas meninas aqui que foram forçadas a ficar loiras. Olha que eu daqui estou vendo...

Aa3: Forçadas, não. Cada um pinta o cabelo porque quer. Ninguém obrigou não... é pra ficar mais bonita...

P: Quer dizer que as morenas e as negras aqui em São Gonçalo não tem vez? [A turma ri do comentário].

Aa3: Eu não disse isso...

Ao3: Sabia que chamar alguém de negro dá cadeia? Mete um processo nela... [Rindo].

P: Quer dizer que se eu chegar aqui e dizer para um aluno: Negão, venha aqui!, vocês vão me processar?

Ao3: Não, né? Você é uma de nós... e não é nossa professora.

P: Uma de nós porque sou negra?

Ao3: Sim, e porque você faz a gente dizer coisas que a gente pensa, mas não fica falando por aí...

P: Acho que sei o que você quer me dizer. Só que a lei existe não apenas para brancos que ofendem os negros. Ela existe para qualquer negro que se sinta ofendido por qualquer pessoa. Agora, se eu chamar um branco de *branco azedo* como fazia minha avó, o que acontece?

Ao4: Nada... eles não precisam de defesa!

P: A lei deveria ser para todos, concordam?

Ao3: Mas pode perguntar pra sua avó que ela só falava aquilo quando implicavam com ela primeiro.

P: Acredito que sim, mas acho que podemos evitar ficar repetindo um preconceito racial, bem como continuamos a repetir a imagem da mulher como está acontecendo nessa conversa. Por exemplo: o que eu me pergunto é o motivo de ver que algumas vezes nós mulheres usamos cabelos lisos, outra hora ondulados e na maioria das vezes, sempre que possível, loiro. Negação da raça ou uma questão de gosto?

Aa5: É só olhar a moda nas capas de revista...

P: Vou mandar publicar essa matéria em uma revista nossa e vou acrescentar só modelos negros com o cabelo tipo Michael Jackson quando era garotinho... quero ver todo mundo gordo!

Aa5: É ruim, hein! Ninguém aqui vai seguir a moda de um lugar que nem existe no mapa... se fosse de outro lugar conhecido! E nós somos de raças misturadas aqui no Brasil.

P: Então voltando lá para aquele papo de chamar o outro de negão ou branco azedo. Deveria ser proibido igualmente pela lei?

Aa6: Deveria, mas acho que no geral eles não estão nem aí para o que a gente diz.

P: Você é negra ou branca?

Aa6: Mulata...

P: Você disse *a gente*... que eles não estão nem aí para *a gente*... [Alguns alunos riem].

Aa6: Foi pegadinha isso?

P: Não, foi uma pergunta mesmo. Gente, nem sei como chegamos nesse assunto, mas pra fechar, quero voltar à Mauritânia. Então, no caso da Mauritânia, elas são obrigadas pela sociedade a seguirem um padrão de beleza que causa grandes riscos à saúde. No nosso caso, as capas de revistas nos forçam a seguir um padrão de beleza, que pode até não ser prejudicial à saúde, mas que nos obrigam a adotar um outro padrão. Mas não longe de nós, vemos as modelos que são mesmo obrigadas a manter uma magreza prejudicial à saúde. Agora digam para mim, quais das frases colocadas aí no exercício são falsas ou verdadeiras.

Aa3: Mas você disse que o certo ou errado vai depender, o que você vai corrigir?

P: Essa foi boa, valeu! Digamos que nos padrões de nossa vizinhança escrevam *true* or *false*.

Aa3: Pra que?

P: Ao menos quando alguém lhe perguntar algo sobre os costumes de sua vizinhança você vai ter algo a dizer e também vai entender que nem todo mundo é igual. Vou fazer o seguinte: vou reformular as frases oralmente e alguém levanta a mão e responde.

P: *In* São Gonçalo *fat people are sexy*.

Ao4: É falso, mas se alguma gordinha quiser algo comigo, pode mandar cv [Risos].

P: Tá legal. *In* São Gonçalo *black people are respected*.

Aa3: *True*. Alguns, né? A lei obriga!

P: *Different people are accepted at this school*.

Aa3: *True*!

6A – Atividade autônoma e ideológica

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

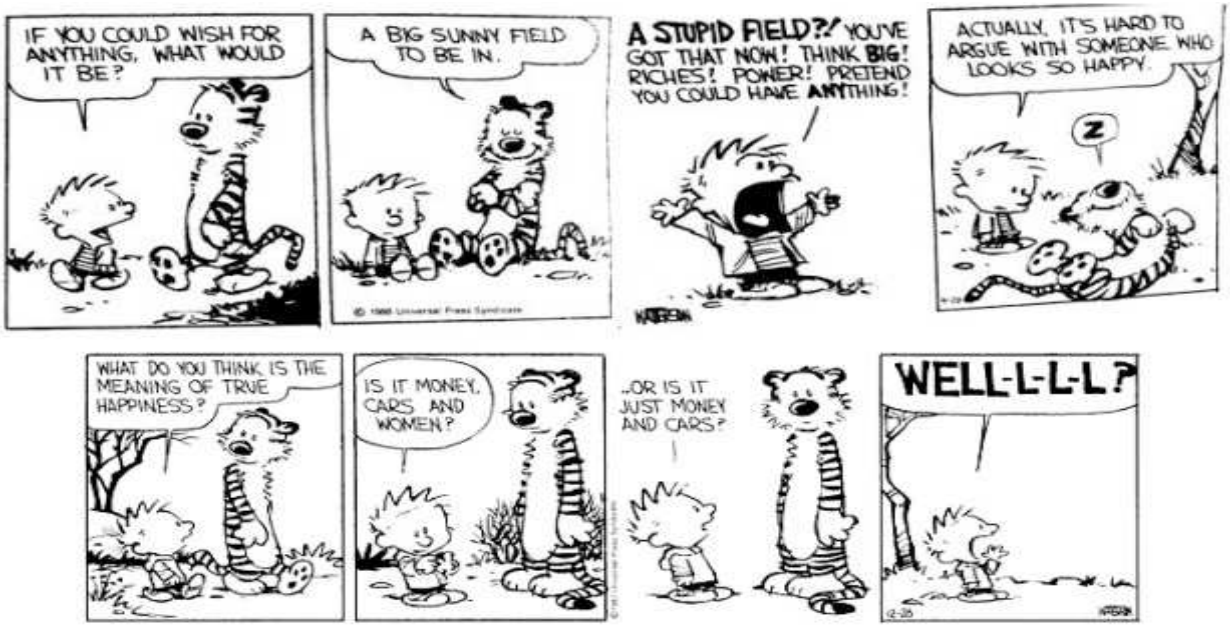
TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Read text one and two:

Text one



< http://theestlers.blogspot.com/2009/07/stupid-field.html>

Text two

When I was 5 years old, my mom always told me that happiness was the key to life. When I went to school, they asked me what I wanted to be when I grew up. I wrote down "happy." They told me I didn't understand the assignment and I told them they didn't understand life.

<http://www.welovebeautifulthings.com/?cat=1>

Now underline the interrogative pronouns and circle the relative ones.

Think about it: Are homeless people happy?

(Folha do aluno e do pesquisador)

6 – Transcrição

PR: Turma 1001, agora a Rosangela vai continuar e fiquem aí do mesmo modo que vocês estão. Eu vou aproveitar para fazer pedir as cópias das provas de vocês e vou ver a autorização de vocês para ida ao cinema na sexta. Iremos eu e o professor de história levando vocês. Já volto e comportem-se!

P: Vou entregar a vocês dois textos que eu tirei da internet e os dois falam sobre *happiness*, felicidade em português. São dois textos... vão passando aí pra mim, por favor, que de uma forma ou de outra tratam do conceito de felicidade. A primeira tarefa é a seguinte: sublinhem os wh-words [Ok?] que funcionam como pronomes interrogativos e circule aqueles que são pronomes relativos. O primeiro texto é uma tirinha: o menino quer saber do Tigre o que é felicidade para ele. E o segundo texto, alguém formalizando o conceito de felicidade e algum conflito que passou por este conceito. Não quero que saibam todas as palavras, eu dei uma idéia geral dos textos em si. Pode perguntar... [Dirigindo-me a uma aluna com a mão levantada].

Aa1: O que é *field* nos quadrinhos e a-s-s-i-g-n-m-e-n-t no outro?

P: Field, no quadrinho, é lá onde o Tigre tá deitando e rolando e a outra palavra, *assignment*, ali eu diria tarefa, aquilo que foi pedido. Mais dúvidas? [Ando pela sala e verifico se os alunos estão fazendo].

P: Gente, me desculpem a pressa de sempre, mas quem não terminou, tenta me acompanhar aqui? [Dirigindo-me a um aluno no final da sala] *What's your name*?

Ao1: ****.

P: ****, ainda não tinha conversado com você... então vamos lá: quais pronomes interrogativos e quais os relativos do texto um?

Ao1: Bom, todos do texto um são interrogativos e do outro relativos não?

P: Hum... isso mesmo... gostei. Aqui, olhando o texto 1, quero saber de vocês se deu para entender o motivo da chateação do menino em relação ao tigre. A *voluntee*r? [Alunos quietos] ****, você pode me ajudar?

Ao1: Acho que é porque o menino está oferecendo carros e outras coisas para o tigre ficar feliz e o tigre só quer deitar e rolar na grama... os dois ficaram bolados.

P: Certo... mas, agora vamos ver o texto dois... o texto fala de alguma coisa que a mãe dizia ao filho quando ele tinha cinco anos, o que seria?

Aa2: *Key* é chave? A chave da vida é a felicidade?

P: Sim, era isso que a mãe dizia ao filho, mas algo aconteceu... alguém sabe o que é *grow up*? [Faço mímica com as mãos].

Ao2: Crescer.

P: Então, *grew up* é o passado do verbo. Continue me ajudando na tradução. Já vimos que *assignment* aí seria a tarefa, algo que pediram a ele pra fazer...

Aa2: Perguntaram o que ele vai ser quando crescer?

P: Isso mesmo. Perguntaram a ele o que ele queria ser quando crescesse e ele disse que queria ser...

Alguns alunos em coro: Feliz!

P: Ele foi compreendido pelos professores? Olhem a dica: "*they didn't... un...*"

Ao2: Não…

P: Se compararmos os dois textos, verificaremos que o que é felicidade para uma pessoa, não é necessariamente para outra. Alguém aqui já viu alguma criança dizer que quer ser feliz quando crescer, ou sempre é a mesma coisa, tipo: médico, dentista e assim vai?

Aa2: Posso falar? [Aceno que sim] Isso é o que vocês ficam dizendo pra gente... que a gente tem que ser isso ou aquilo... eu queria ter ido pra uma escola técnica... vi uns cursos bons lá... mas minha mãe acha que aqui eu vou ter mais chances de ir pra faculdade e escola técnica é difícil de ter vagas.

P: Vocês, quem? Quem são as pessoas que ficam dizendo que vocês devem ir para faculdade?

Aa2: A família... todos... principalmente nossos pais que ganham pouco e acham que isso vai ser bom pra gente.

P: Eu gostaria que todas as profissões fossem bem remuneradas e que todos ganhassem o suficiente para ter uma casa própria, saúde, escola... enfim.. tudo. A questão é que, falando aqui de nossa cidade, que é o que conheço bem, veja como vive um médico e como vive um técnico de enfermagem? A escola deve colocar claramente as opções de escolha de vida que temos e cabe a cada um de nós escolher o que nos faz feliz e lutar por melhores condições de vida sempre. Conheço gente afirma que ter o arroz e feijão é o suficiente para ser feliz... você concorda com isso?

Aa3: Claro que não, né? [Risos] E o churrasquinho de fim de semana, a praia, roupa nova? Acho que isso é comodismo de quem não quer lutar, pra vencer...

P: Não sei bem o que é vencer pra você, mas já ouvi dizer que alunos da periferia, alunos de escola pública, não vencem porque são acomodados e não lutam. Bom, se eu agora lhe garantisse uma vaga gratuita para engenharia na faculdade, você toparia?

Aa3: Claro que sim...pode ser ali na UERJ.

P: Hum.. mudou de idéia, não foi?

Ao2: Mudou a casaca... [Risos da turma].

P: Ué? Alguém aqui recusaria a oferta? [Alunos falam todos ao mesmo tempo, mas ninguém recusa o proposto].

P: É só para ficarmos atentos que somos seres humanos e mudamos de opinião sempre, queria falar mais um pouco, mas hoje o tempo foi reduzido, mas pensem nisso... na questão de que sempre temos a tendência de mudar de pensamento segundo o momento que vivemos...

Ao2: Claro, fazemos o que é bom pra gente viver; isso é normal...

P: É isso que os ricos fazem: o que é bom pra eles... se for bom pra eles que o pobre fique mais pobre, eles farão...

7A – Atividade autônoma

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER
TEACHER'S NAME: _____
STUDENT'S NAME: _____
CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

Select the Best item to complete the text:

Streets of Philadelphia

Andrew Beckett, a gay lawyer who/which has aids, is all of a sudden fired because his boss and coworkers are afraid of getting AIDS too. Andrew decides to prosecute his boss for prejudice, but no other lawyer seems to be willing to help him, except for Joe Miller. *Written by* Joe Miller, who/which is a black and homophobic man has to face his prejudices and come to the conclusion that Andrew is not different form people in the streets of Philadelphia, a place who/which is known by its rate of criminality,

(Folha do aluno)

7B – Atividade ideológica

< http://www.youtube.com/watch?v=NRYXfXgv9GU>

1 – Por que o personagem principal foi demitido de seu emprego, pela doença ou pela opção sexual?

2 – O que levou um advogado negro a ajudar um advogado branco em um país onde as diferenças raciais parecem ser bem marcadas?

3 – Você contrataria um(a) advogado(a) homossexual?

Ruas da Filadélfia (A tradução aparecerá no vídeo)

Eu estava machucado e ferido e não podia dizer o que eu sentia
Eu estava irreconhecível pra mim mesmo
Eu vi meu reflexo em uma janela
Eu não conhecia minha própria face
Oh, irmão, você vai me deixar enfraquecendo nas ruas da Filadélfia

Eu percorri a avenida até que minhas pernas sentissem como pedra
Eu ouvi as vozes de amigos desaparecidos e sumidos
À noite eu podia ouvir o sangue nas minhas veias
Tão negro e sussurrante como a chuva
nas ruas da Filadélfia

Nenhum anjo vai me saudar
É apenas você e eu, meu amigo
E minhas roupas não me cabem mais
Eu andei mil milhas
só para escapar da minha pele

A noite caiu, eu estou deitado acordado
Eu posso me ver desaparecendo
Então me receba, meu irmão, com seu beijo sem destino
ou nós vamos deixar um ao outro sozinhos desse jeito
nas ruas da Filadélfia

(Página do pesquisador)

7 – Transcrição

P: Acredito que muitos de vocês eram pequenos quando o filme *Streets of Philadelphia* foi lançado... acho que em 1993... alguns ou muitos de vocês ainda nem pensavam em nascer, mas o tema é atual... fala sobre a AIDS e preconceito... alguém já ouviu falar nesse filme? É com o Tom Hanks. Ele teve até que emagrecer para o papel principal... quem já viu?

Alunos: [Falando ao mesmo tempo sinalizam que não].

P: Bom, é um advogado homossexual que tem AIDS e o namorado dele também. Quando o escritório onde trabalha descobre que ele é gay e tem AIDS, ele é demitido e então ele começa uma luta contra o tempo para processar a firma onde ele trabalhava. Foi bem difícil para ele conseguir um advogado pelo fato dele ser gay e também pelo fato de o escritório onde ele trabalhava ser bem conceituado. Primeiro vamos completar o resumo do filme com um pronome relativo. A primeira parte da aula é esta. Vou distribuir o exercício com o resumo do filme e para cada item vocês escolham o pronome correto, ok? [Distribuo o exercício enquanto falo] Bom, então acho que em três minutos daremos conta... [Os alunos conversam baixo entre eles, estão menos barulhentos].

P: [Para a professora regente, que está em pé próximo a porta] Será o que o pessoal estranhou o tema? Achei a turma quieta...

PR: A escola até orienta aos professores que falem sobre esse assunto, mas a verdade é qual mal temos tempo para o conteúdo programático e muitas das vezes temas polêmicos acabam em zombaria ou algumas ofensas.

P: Isso acontece mesmo nessa faixa etária, bem deixa eu ir ver o exercício... Pra começar, eu deveria até ter perguntado antes, mas há alguma dúvida de vocabulário? Não? Então tá... me falem na ordem os pronomes de cada número. [Sinalizo com a mão o número da questão e vou escrevendo no quadro, poucos alunos respondem a opção errada no grupo].

P: Algum voluntário para a leitura? [Ninguém se voluntaria].

PR: Gente o texto é fácil, vamos ajudar? Ninguém? Então hoje eu vou ler, mas na próxima vez vou escolher alguém... [A professora faz a leitura e sai].

P: Obrigada. Bem, vou mostrar a vocês agora o vídeoclipe com a música do filme, está legendado em português... vou começar, tá? [Vejo que os alunos se posicionam bem próximos a TV].

7A – Transcrição

Ao1: Pode repetir o vídeo?

P: Sim, depois tenho umas perguntas... [Os alunos permaneceram em pé próximos à TV] Bom, acho que já deu para lermos as legendas e entendermos a situação e a minha pergunta é a seguinte: por que o título do filme fala em ruas? Quem são as pessoas que ficam pelas ruas?

Aa2: Os ladrões, marginais e os sem teto?

P: Bom, isso mesmo! Infelizmente a rua foi reservada para a parte marginalizada pela sociedade. Mas o que eu vejo é que o personagem principal, a princípio, é um advogado bem sucedido e não me parece ter o perfil de alguém de rua... e a letra da música, se eu não me engano, diz que ele se sente nas ruas.

Aa1: Você conhece a Filadélfia?

P: Eu nunca estive lá, mas sei que é a maior cidade do estado da Pensilvânia. Uma cidade formada por imigrantes europeus e por negros que fugiram da África do Sul. E como vocês sabem, o racismo lá é declarado.

Ao1: Eu acho que pela doença e por ser homossexual ele foi rejeitado pelo grupo dele e agora ele sabe o que é ser uma pessoa largada, morrendo de AIDS, mas nas ruas têm pessoas que morrem de fome também...

P: Interessante o que o colega falou agora. Parece que a rua então formou um único grupo de pessoas marginalizadas, mas por questões diferentes. O que tem essas pessoas têm em comum?

Ao1: São as pessoas de quem a gente não gosta?

P: Quem é a *gente* de quem você fala?

Ao1: Todo mundo, ué?

Ao2: Eu acho que são as pessoas que podem nos fazer mal...

P: Percebam que quando o personagem principal se encontra nas ruas, é lá que ele encontra um marginalizado pela cor e esse advogado negro é também alguém que marginaliza, perceberam?

Aa2: Eu vi na hora que ele ficou com nojo de apertar as mãos do cara quando descobriu que ele tinha AIDS...

Ao2: Mas ele foi rejeitado pelo escritório dele porque gosta de homens...

P: Ele não foi contratado pra ser homem. Ele foi contratado para ser advogado.

Ao3: Mas toda ficha de cadastro de emprego que a gente preenche vem pedindo sexo.

P: É um ponto para pensarmos: será que declarar a opção sexual deva ser um item excluído de cadastros profissionais?

Ao2: Mas na certidão de nascimento vem dizendo o sexo da criança...

P: Vem por uma questão da anatomia com a qual nascemos, não pela opção sexual de cada um.

Aa1: Professora, você defende o homossexualismo?

P: Eu não defendo e nem atacado, assim como eu não defendo nem os homens e nem as mulheres. Eu nasci mulher e quero morrer assim, por opção minha e respeito os colegas que pensam diferente. O que eu defendo é que a opção sexual não é o que faz um bom ou mal sujeito, um bom profissional ou um péssimo profissional.

Aa1: mas os melhores cabeleireiros e maquiadores são gays...

P: Eu penso que isso é um mito assim como inventaram que toda loira é burra e gostosa, concordam? [A turma ri] Perguntinha-chave para encerrar: por que o advogado resolve aceitar a causa do Andrew? [Ninguém responde] Ninguém?

Ao3: Vai ver ele se sente na rua também por ser negro... acertei?

P: Eu gostei do que você disse... não era uma pergunta de certo ou errado... era para pensarmos. Bom gente, agora vou pedir a vocês que voltem para as carteiras e arrumem a sala, para a próxima aula e obrigada por hoje e sempre!

Ao3: Esse filme tem em locadora?

P: Acredito que sim...

8A- atividade ideológica

8B- atividade autônoma

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ADINO XAVIER

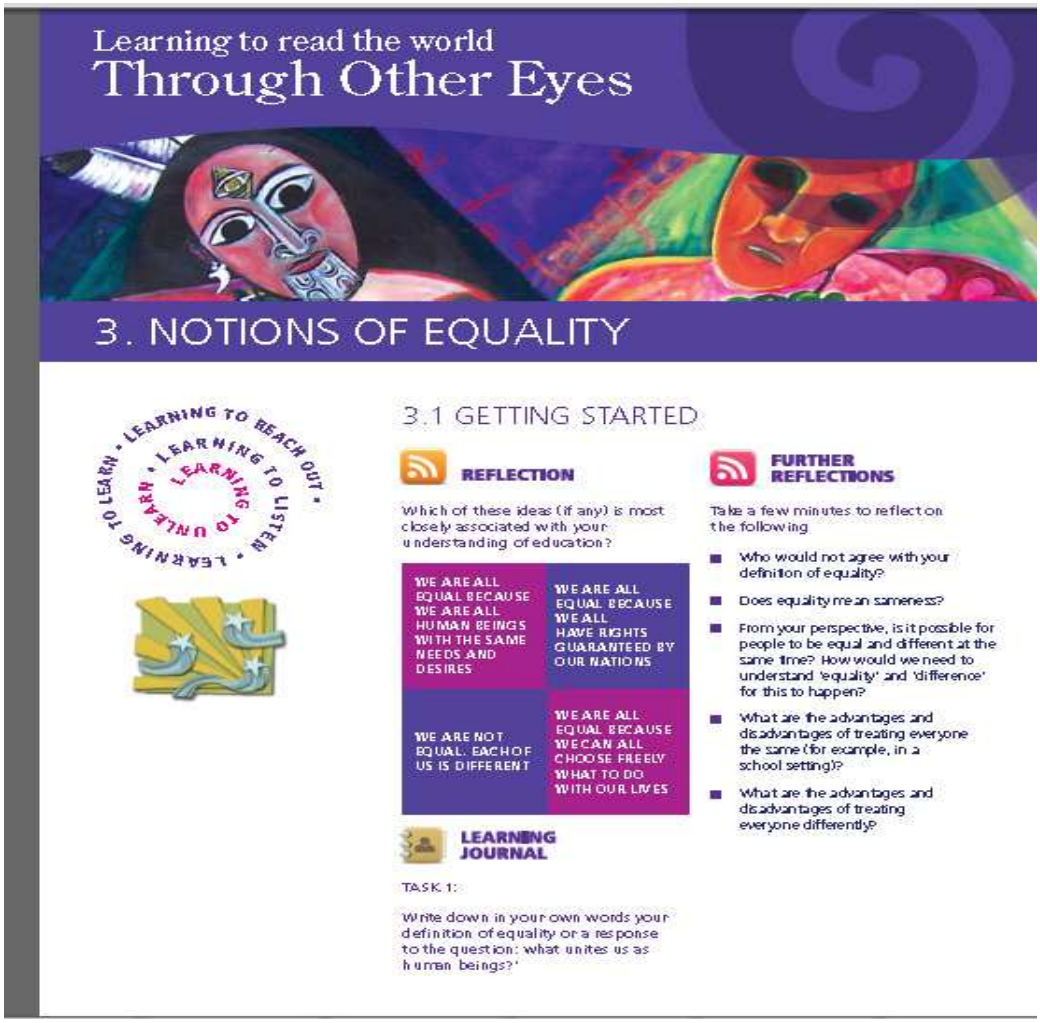
TEACHER'S NAME: _____

STUDENT'S NAME: _____

CLASS NUMBER: _____ DATE: _____

1 – Let´s talk about the text

NOTIONS OF EQUALITY



< http://www.throughothereyes.org.uk/images/unit3/unit31.pdf>

a) Everyone/no one here can study at Alfredo Backer.

b) Everyone/no one here can be a doctor.

c) Everyone/no one here can study at UFF.

d) Everyone/no one can go to school in Brazil.

8 – Transcrição

P: Já que a turma está bem reduzida hoje, acho que dá pra gente se dividir rapidinho em grupos de quatro... vamos gente... [Alunos demoram a se dividir, então ando entre os alunos para tentar dividir a turma] Você fica ali com aqueles três meninos...

Aa1: Mas eu já estou fazendo grupo aqui...

P: Estou vendo você aí sozinha e os quatro ali da gente juntos...

Aa1: Professora, é melhor deixar assim mesmo...

P: Gente, percebo que vocês tem algumas preferências na hora de formar os grupos... mas tudo bem... por hoje então se dividam como vocês fazem sempre... mas rápido. [Dirigindo-se a professora regente que sentou no fundo da sala] Eles reagem assim a toda divisão de grupos?

PR: Eles são assim mesmo... é difícil fazer uma proposta nova de trabalho e eles não estão acostumados a esse tipo de perguntas pessoais que você faz... os professores evitam.

P: [Dirigindo-se á professora regente] Hum... tá certo, então. [Dirigindo-se aos alunos] Vou passar uma cópia de uma atividade, de um texto, que traz alguns pensamentos soltos sobre educação... sobre direito à educação. Gostaria de pensar com vocês apenas as afirmações que estão nesse quadrado aí dividido em quatro partes e junto com os colegas do grupo, completem as frases com *everyone* ou *no one*... as frases estão no verso folha. [Distribuindo as tarefas enquanto falo] Deu pra entender?

Ao1: Professora! A gente não tá entendendo nada que está escrito no papel... tem que traduzir...

P: Só um minuto... bom alguém me ajuda com a primeira frase do quadrinho? *We*... todo mundo sabe o que é e eu acho que algumas palavras são parecidas com o português...

Ao2: Só diz aí o que é *same*, *needs* e *desire*...

P: Bom... não sei se vai ajudar traduzir assim, mas deixa eu ver o que você vai fazer... digamos que seja *mesmo*, *necessidades* e *desejos*... ajuda?

Ao2: *Somos todos iguais porque todos nós somos gente com as mesmas necessidades e desejos*?

P: Muito bem! Alguém me ajuda com as outras frases? Alguém de qualquer grupo... bom, já que não há voluntários... as outras frases ficam mais ou menos assim: *Somos todos iguais porque temos direitos garantidos por nossa nação;não somos iguais*, *cada um de nós é diferente*; e *Somos todos iguais porque podemos escolher livremente o que fazer com nossas vidas*. Bom, gostaria que vocês pensassem nessas frases e na realidade da educação desse país. Conversem com os colegas e completem as frases do verso da folha com *everyone* ou *no one.* Vou ler as frases e me parem em caso de dúvidas. *Number one*: *Everyone or no one here can study at* Alfredo Backer[43]; *Everyone or no one here can be a doctor*; *Everyone or no one here can study at UFF*[44]. *Everyone or no one can go to*

[43] Uma das escolas particulares mais caras e renomadas da redondeza.

[44] Universidade Federal Fluminense.

school in Brazil. Bom, agora podemos completar… [Verifico que a tarefa não está sendo feita, então decidi escolher alunos aleatoriamente para completar as frases]. Vamos fazer juntos o trabalho, pois acho que não vai dar tempo. *Girl*! *What's your name again*?

Aa3: Eu? [Pesquisadora assinala que sim] ****

P: *Number one*, *** *Everyone or no one*?

Aa3: Claro que é o *no*... qualquer coisa... eles nunca vão querer a gente lá. Aquilo ali é escola só de quem pode... de filhinho de papai e mamãe!

P: Então dizer que *we are all equal because we all have rights garanteed by our nations* é uma afirmação correta? Pense em quem vai ter a primeira vaga na UFF, o pessoal da escola pública ou da particular?

Aa3: Eles lá, e eu nem ligo... não quero ir pra faculdade mesmo...

P: Todos pensam igual?

[Alunos conversam]

Aa4: Posso falar professora?

P: Gente, gostaria de um pouco de silêncio pra ouvir a colega... vamos ouvir um pouquinho, por favor! Pode falar agora. Quer ficar em pé?

Aa4: Não, professora... falo daqui mesmo. Eu queria fazer farmácia, mas os professores aqui ficam, o tempo todo dizendo que a gente não dá pra nada, aí ninguém quer saber de estudar e a sala é sempre essa zona. Eu tento estudar, mas não consigo...

[Aqui politicamente eu não pude problematizar mais, pois não poderia depor contra a escola que me recebeu, embora concordasse com a referida aluna]

P: Eu aconselho a você manter a sua postura de continuar a se esforçar, a sentar nas fileiras da frente e há muitos pré-vestibulares comunitários aqui perto.

Aa4: Aqui na escola tem, mas poucos alunos frequentam.

P: Gente, a colega está me informando que a escola oferece um pré-vestibular comunitário e eu sei que vocês ainda estão no primeiro ano, mas espero que todos vocês participem quando estiverem no terceiro ano... a gente pode não estudar em uma escola particular, mas a gente pode e deve aproveitar das oportunidades da vida... [Alunos não se manifestam].

Ao2: Professora, você foi aluna de escola pública?

P.: Sim, mas estudei em duas outras escolas públicas de São Gonçalo e no ensino médio eu fui para uma escola pública de Niterói, pois na minha época só havia opção para ser normalista, professora primária. Eu não quis trabalhar com essa faixa etária... Por que?

Ao2: Porque falar é fácil, queria saber se você foi mesmo aluna como nós e se teve dificuldades pra estudar...

P: Não sei se ajuda dizer que sou filha de empregada doméstica e de peão de obra, mas acho que ter um lar, o básico para comer e alguém que acredita que a gente pode ter outras opções na vida, faz a diferença. Agora, mesmo sendo da periferia como vocês, não é fácil falar, viu?

8B – Transcrição

P: ***, essa vai pra você: *Everyone or no one can go to school*? [Turma ri].

Ao2: *Everyone*. Isso é de lei...

P: Será? Quando eu vim pra cá hoje vi uns meninos ali na rua...

Ao2: Isso aí é pivete que não quer fazer nada e fica na rua...

P: Vocês concordam? [Turma conversa e ri, mas ninguém toma a palavra]. Eu fico me perguntando quantas pessoas podem ter o privilégio de sentar em um banco escolar às 13 horas, ter uma família que banque ao menos o arroz com feijão, uma TV ainda que velha... e quando falo família pode ser a avó ou o irmão mais velho... quantos aqui moram sozinhos? [Ninguém levanta a mão] Alguém trabalha para ajudar em casa ou para comprar seus objetos pessoais? [Ninguém levanta a mão] Talvez esses meninos não tenham metade do que vocês têm e nós ficamos aí repetindo que todos nós temos direitos a educação. Será que esses meninos têm casa? Será que há alguém responsável pra dizer a eles o horário de tomar banho, comer alguma coisa e ir pra escola? Nesse caso deve...

Aa3: Como a gente pode dizer então nem todo mundo? Aí dá para completar...

P: Muito bem... veja se fica bem assim: *Not everyone can go to school*, gostou?

Aa3: Não gostei não, mas já que não tem jeito...

P: Quem sabe você no Ministério da Educação possa mudar essa frase? [Aluna não comenta].

Ao2: Rosangela, então tudo pode ser *everyone*, já que ela vai ser ministra... ela pode facilitar pra gente... [Gargalhadas da turma].

P: Facilitar não é bem meu jeito... aí vira o jeitinho brasileiro... se ela como ministra conseguir projetos para que todas as crianças tenham um teto e comida... já é lucro. Agora ter família é outro papo...

PR: Rosangela, tem uma inspetora na porta para dar um aviso.

P: Desculpe, eu não vi... mas acho que meu tempo acabou. Gente, valeu!