ELÂNIA DE OLIVEIRA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO E O DISCURSO DA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA INTERACIONAL

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008

ELÂNIA DE OLIVEIRA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO E O DISCURSO DA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA INTERACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Castanheira
Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Nilma Lino Gomes

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tese intitulada **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO E O DISCURSO DA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA INTERACIONAL**, de autoria de **ELÂNIA DE OLIVEIRA**, analisada e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Castanheira – Orientadora (UFMG)

_____
Prof.ª Dr.ª Nilma Lino Gomes – Co-orientadora (UFMG)

_____
Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota (CEFOR)

_____
Prof.ª Dr.ª Santuza Amorim da Silva (UEMG)

_____
Prof.ª Dr.ª Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)

_____
Prof.ª Dr.ª Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)

Belo Horizonte, 17 de novembro de 2008.

Ao Artur,
que me instiga
a ir sempre mais longe.

AGRADECIMENTOS

Às orientadoras, Maria Lúcia Castanheira e Nilma Lino Gomes, pela orientação firme e ao mesmo tempo delicada.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, pela possibilidade do diálogo interdisciplinar.

Ao Ceale, pelo suporte técnico e científico que viabilizou a realização das filmagens.

Ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, pelo apoio em todas as etapas da pesquisa.

Aos colegas da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Centro Pedagógico, pela cooperação durante o meu processo de capacitação, pelo carinho e incentivo.

À Escola Bárbara Heliodora, pela possibilidade de realização deste estudo, em especial aos alunos e alunas da Turma 1, à professora Ana Maria e às professoras Sônia, Luíza, Luciana e Cibele – (nomes fictícios).

Às pessoas que deram o suporte técnico e científico essencial à realização deste estudo: Cecília, Eliene, Fabrício, Flávia Carneiro, Giane, Hércules, Itamar, John, Jurema, Luíza Lage, Luíza Perdigão, Piroli, Priscila, Renata, Roberto, Thiago Ribeiro.

À minha mãe, Eremita, e familiares, pelo apoio e pela compreensão nas ausências.

Aos amigos e amigas, de perto e de longe, pelo apoio e carinho constantes.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre o ensino de Português e a visibilidade ou não de categorias sociais de raça e de gênero, dentre outras, no contexto da interação social. Trata-se de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma sala de aula de Português, de uma turma do terceiro ano do 2º Ciclo do ensino fundamental, com alunos entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. Nessa perspectiva, as identidades sociais são vistas como relações dinâmicas, situadas e discursivamente construídas. A abordagem orienta-se pelos princípios da etnografia interacional, da antropologia cultural e da análise crítica do discurso. A coleta de dados foi realizada com base nos referenciais da etnografia interacional e envolveu a observação das interações entre os participantes (professora e alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos), no período de 15 de fevereiro a 2 de dezembro de 2005. Os dados correspondem a 169 horas/aula, registradas por meio de filmagens e produção de notas de campo. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas formais e informais e análise de artefatos diversos: cadernos, livros didáticos e de literatura, produções de textos, avaliações formais e documentos oficiais. As questões centrais que conduziram o estudo foram: *Que tipo de atividades foram realizadas em sala de aula? Que materiais foram utilizados no processo de ensino do Português? Esses materiais já traziam em si a possibilidade de contemplar e refletir sobre questões raciais e de gênero? Questões raciais e de gênero se tornaram presentes ou não nas interações entre os participantes? Como foram abordadas?* Para responder a essas perguntas, realizou-se um processo analítico aplicando diferentes ângulos de análise, entre eles a microanálise de eventos de sala de aula. Os resultados do estudo mostram que a adoção dos princípios da etnografia interacional e da microanálise de eventos de sala de aula constituem um instrumental teórico e metodológico bastante elucidativo das questões envolvidas nas interações que se desenvolvem no ambiente escolar. Por meio desse procedimento, foi possível evidenciar que, dentre os processos que se tornaram visíveis nos eventos de sala de aula, encontram-se as relações raciais e de gênero e as diferentes maneiras como esses processos se expressam na sociedade, na escola e na sala de aula – na maioria das vezes de forma estereotipada –, indo além do conteúdo ensinado.

Palavras-chave: ensino de Português; relações étnico-raciais e de gênero; interação em sala de aula; análise do discurso.

ABSTRACT

The current study is about an ethnographic research developed in a third grade Portuguese class of an elementary public school in Belo Horizonte, with 8 to 10 year-old students. The aim of the research is to discuss the relationship between the teaching of Brazilian Portuguese and the possible visibility of social categories such as race and gender among others, in the social interaction context. In this perspective, the social identities are seen as dynamic relationships, situated and discursively constructed. The approach is guided by the principles of Interactional Ethnography, Cultural Anthropology, and Critical Discourse Analysis. The data compilation took place based on the references of interactional ethnography and it involved the observation of the interactions between the participants (teacher and students, 16 boys and 14 girls) from February 15th to December 2nd of 2005. The data correspond to a total of 169 classes registered via videos and production of field notes. Additionally there were formal and informal interviews and analysis of several artifacts: notebooks, school books, readers, text productions, formal evaluations, and official documents. The main questions that conducted the study were: Which materials were used in the process of teaching Portuguese? Did these materials already present within themselves the possibility of contemplating and reflecting on racial and gender issues? Did racial and gender issues become present or not in the interactions between the participants? How were they approached? To answer these questions, an analytical process applying different angles of the analysis such as Microanalysis of Classroom Events was used. The results of the study show that the use of the principles of interactional ethnography and microanalysis of classroom events constitute a theoretical and methodological tool which is very explanatory of the questions involved in the interactions which are developed in the school environment. By means of this procedure, it was possible to see that we can find racial and gender relations among the processes that became visible in classroom events and the different ways in which they are expressed in society, at school, and in the classroom – most of the time in a stereotyped way – and that they go beyond the content taught.

Key words: teaching of Brazilian Portuguese; ethnic, racial and gender issues; classroom interaction; discourse analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	**Composição étnico-racial da Turma 1/autodeclaração.....**	**60**
QUADRO 2 –	**Profissão ou ocupação do pai e da mãe/grau de instrução.....**	**62**
QUADRO 3 –	**Situação do pai e da mãe.....**	**63**
QUADRO 4 –	**Grau de instrução do pai e da mãe.....**	**63**
QUADRO 5 –	**Profissão ou ocupação do pai e da mãe.....**	**63**
QUADRO 6 –	**Caracterização das aulas de Português – Primeiro semestre de 2005.....**	**67**
QUADRO 7 –	**Síntese da seleção didática de Ana Maria.....**	**73**
QUADRO 8 –	**Mapa geral de eventos da primeira aula – Situando caso expressivo.....**	**90**
QUADRO 9 –	**Seqüências interacionais: linhas 432-449.....**	**95**
QUADRO 10 –	**Mapa geral dos eventos da aula do dia 21/2 – Situando caso expressivo.....**	**101**
QUADRO 11 –	**Seqüências interacionais: linhas 27-43.....**	**103**
QUADRO 12 –	**Mapa geral dos eventos da aula do dia 12/4/2005 – Situando caso expressivo...**	**106**
QUADRO 13 –	**Seqüências interacionais: linhas 37-62.....**	**108**
QUADRO 14 –	**Seqüências interacionais: linhas 82-101.....**	**111**
QUADRO 15 –	**Mapa geral dos eventos da aula do dia 9/9/2005 – Situando caso expressivo.....**	**115**
QUADRO 16 –	**Seqüências interacionais: linhas 281-307.....**	**117**
QUADRO 17 –	**Mapa geral dos eventos – 16/9/2005 – Situando caso expressivo.....**	**121**
QUADRO 18 –	**Seqüências interacionais: linhas 20-31; 81-92.....**	**124**
QUADRO 19 –	**Mapa geral dos eventos – 27/9/2005 – Situando caso expressivo.....**	**128**
QUADRO 20 –	**Seqüências interacionais – linhas 81- 85; 90-114.....**	**130**
QUADRO 21 –	**Mapa geral dos eventos – 15/3/205 – Situando caso expressivo.....**	**137**
QUADRO 22 –	**Seqüências interacionais: linhas 99-121.....**	**140**
QUADRO 23 –	**Mapa geral dos eventos – 8/4/2005 – situando caso expressivo.....**	**145**
QUADRO 24 –	**Seqüências interacionais: linhas 85-110.....**	**147**

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Composição por gênero..... 48
GRÁFICO 2 – Naturalidade..... 49
GRÁFICO 3 – Perfil étnico-racial..... 50
GRÁFICO 4 – Composição por classe social..... 51
GRÁFICO 5 – Escolaridade da mãe 52
GRÁFICO 6 – Escolaridade do pai..... 52
GRÁFICO 8 – Perfil assistencial..... 53
GRÁFICO 7 – Composição familiar..... 53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema de organização do evento 1: *Iniciando contato com o grupo*..... 91
FIGURA 2 – Minie..... 94
FIGURA 3 – Menina ao telefone..... 94
FIGURA 4 – Desenhos de meninas e menino no quadro..... 102
FIGURA 5 – Atleta negro – Cartaz com adjetivos..... 114
FIGURA 6 – Negrinho do pastoreio encontra animal 120
FIGURA 7 – Negrinho do pastoreio devolve animal ao senhor da fazenda..... 120

SUMÁRIO

1 A PESQUISA E SEU CONTEXTO..... 12
1.1 Introdução..... 12
1.2 Da história de vida da pesquisadora e suas relações com a construção do objeto de estudo..... 17
1.3 A pesquisa no contexto das Ações Afirmativas no Brasil..... 21
1.4 A investigação e seu contexto teórico-metodológico 24
1.5 A sala de aula na perspectiva etnográfica..... 25
1.6 Ensinar e aprender Português: tradição gramatical *versus* novas propostas..... 31
1.7 Contribuições do campo da educação para os estudos das relações étnico-raciais 36
1.8 O que apontam os estudos sobre gênero..... 44

2 A ESCOLA: CARACTERIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SOCIAL, CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL DE SEUS PARTICIPANTES 47
2.1 Introdução..... 47
2.2 A Escola: conhecendo o perfil dos participantes 48
2.3 A professora e a turma 55
2.4 Perfil étnico-racial da turma conforme autodeclaração 59

3 DOS SIGNIFICADOS DE ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS NA TURMA 1: ATIVIDADES E ESCOLHAS DISCURSIVAS..... 65
3.1 Introdução..... 65
3.2 Das escolhas de Ana Maria: atividades e materiais didáticos..... 65
3.3 Apropriação didática de Ana Maria: discursos em circulação na sala de aula..... 78

4 INVESTIGANDO OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO FACE A FACE NAS AULAS DE PORTUGUÊS: RAÇA E GÊNERO EM CONTEXTOS OFICIAIS..... 82
4.1 Introdução..... 82
4.2 Letramento, eventos e práticas de letramento..... 85
4.3 Casos expressivos: raça e gênero no espaço público das aulas..... 89
4.3.1 Caso expressivo n. 1 – Primeira aula – 15/2/2005 – Promovendo a invisibilidade masculina no grupo e reforçando estereótipos raciais, culturais e de gênero..... 89
4.3.2 Caso expressivo n. 2 – 21/2/2005 – Reforçando a invisibilidade masculina no grupo..... 100
4.3.3 Caso expressivo n. 3 – 12/4/2005 – Reafirmando diferenças entre meninos e meninas..... 104
4.3.4 Caso expressivo n. 4 – 9/9/2005 – Reforçando estereótipos raciais 113
4.3.5 Caso expressivo n. 5 – 16/9/2005 – Lendas/crendices e a questão racial na sala de aula..... 120

4.3.6 Caso expressivo n. 6 – 27/9/2005 – O folclore e a questão racial na sala de aula..... **127**

5 AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO EM CONTEXTO NÃO OFICIAL..... **134**
5.1 Introdução **134**
5.2 Caso expressivo n. 1 – ***Descobrindo o contexto não oficial*** **134**
5.3 Caso expressivo n. 2 – 8/4/2005 – ***Reafirmando o contexto não oficial***..... **144**
5.4 Contexto não oficial: o que sugerem os casos expressivos?..... **151**

6 CONCLUSÃO..... **153**

REFERÊNCIAS..... **159**

ANEXOS..... **169**
Anexo A – QUADRO 6 (Continuação) – CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS DE PORTUGUÊS – SEGUNDO SEMESTRE DE 2005.... **170**
Anexo B – TRIBALISTAS – VELHA INFÂNCIA..... **175**
Anexo C – O NEGRINHO DO PASTOREIO – TEXTO NARRATIVO..... **177**
Anexo D – O NEGRINHO DO PASTOREIO – POEMA **179**
Anexo E – JOTA QUEST – DE VOLTA AO PLANETA DOS MACACOS (RAUL SEIXAS)..... **180**
Anexo F – TEXTO "AS VONTADES"..... **181**
Anexo G – QUESTÕES SOBRE O TEXTO "AS VONTADES" – DIA 9 DE SETEMBRO – NO QUADRO..... **183**
Anexo H – CAPA DO LIVRO *O AMIGO DO REI*..... **184**

1 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

1.1 Introdução

Esta pesquisa vincula-se aos estudos que se propõem investigar a sala de aula dirigindo o olhar para a natureza situada das interações que ali se desenvolvem entre participantes de diferentes grupos sociais e para os objetivos e as conseqüências da educação na formação das pessoas (MEHAN, 1979; GREEN, WALLAT, 1981; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2003; CASTANHEIRA, 2000; BLOOME *et al.,* 2005; CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007). Nessa perspectiva, as salas de aula são mais do que o espaço físico; elas constituem contextos sociais em que o discurso, entendido como uma construção social e uma forma de ação no mundo, exerce papel central na mediação dos significados que ali são construídos. Entende-se que o processo de construção de significados se dá no envolvimento discursivo dos participantes em uma circunstância cultural, histórica e institucional particular.

Esses pressupostos estão diretamente relacionados ao conceito de identidade, adotado neste estudo, quando se investigam categorias como raça e gênero na sala de aula de Português. Por identidade, entende-se "o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação". (KLEIMAN, 1998, p. 280). Segundo a autora, os princípios da sociolingüística e os da etnografia, por exemplo, ajudam a compreender a identidade construída na produção conjunta de significados sociais. Desse modo, a construção e a reconstrução de certos processos socialmente determinados se tornam passíveis de serem observados quando as regularidades e os padrões vivenciados na prática cotidiana de uma sala de aula são analisados. É preciso ter em conta, no entanto, que são processos permeados por conflitos, tensões, uma vez que no centro de tudo isso está um "eu" que busca se afirmar diante de um "outro", e os modos de construção desse "eu" estão entrelaçados ao modo como esse "outro" o vê, e nem sempre essa imagem social corresponde à minha auto-imagem e vice-versa, resultando o processo identitário em um conflito que é coletivo, ainda que muitas vezes pareça individual (GOMES, 2006, p. 21).

Por que esta investigação trata de uma sala de aula de Português com foco nas identidades sociais de raça e de gênero nesse contexto? Quais são as motivações para esse estudo? Diversas razões contribuíram para esse recorte e estão diretamente relacionadas ao

meu pertencimento racial, de classe, de gênero e atuação profissional, dentre outros, como tratarei com mais detalhe no momento em que recupero a minha história de vida neste capítulo. É preciso esclarecer, no entanto, que inicialmente o enfoque da pesquisa foi delineado para contemplar as aulas de Português e as questões raciais no contexto dessas aulas. À medida, porém, que os dados iam sendo organizados e analisados, elementos relacionados a gênero foram se impondo e as questões apontadas pelos estudos de gênero foram sendo consideradas (CARVALHO, 2001, 2004; ROSEMBERG, 2001; LOURO, 2007; LOURO *et al.*, 2007). Esses estudos nos mostram que tal categoria é também uma construção social que permeia as relações sociais e, ainda, o fato de esta ser passível de ser recuperada pelo discurso, não foi possível ignorá-la, por isso optou-se por incorporá-la como elemento a ser analisado também.

Por ora, cito três razões que considero centrais para a seleção da temática. Em primeiro lugar, destaco os desafios enfrentados na minha atuação como professora de Português para alunos dos últimos anos do ensino fundamental. Faço parte de uma geração de profissionais cuja formação recebeu forte influência da lingüística e da sociolingüística. E, assim, quando falamos em ensino de língua – no caso deste estudo o ensino da língua portuguesa –, estamos considerando uma concepção de língua como discurso, como uma construção social e, portanto, como um instrumento de poder. Está implicada nessa concepção a idéia de que, ao se ensinar a língua, crenças, valores, costumes, etc., são ensinados também, por conseguinte o professor precisa estar atento às implicações da sua prática pedagógica, se não quiser reproduzir certos padrões que reafirmam preconceitos, racismos, estereótipos, etc. Dessa forma, estão no cerne da escolha do objeto deste estudo perguntas da seguinte natureza: O professor hoje está atento às relações de poder que envolvem o discurso e permeiam a construção das identidades sociais, entre elas a de raça e a de gênero? O que um olhar para o cotidiano de uma sala de aula pode nos mostrar a esse respeito?

A segunda razão diz respeito ao meu desejo de voltar a fazer pesquisa, mas desta vez numa perspectiva que abrangesse outros aspectos envolvidos na linguagem. Isso porque, em minha pesquisa de mestrado com uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública de Belo Horizonte, analisei o papel que o leitor parece exercer sobre a estruturação argumentativa dos textos produzidos pelos alunos, seguindo uma das orientações metodológicas da lingüística textual, em voga na década de 1990. A possibilidade de pesquisar seguindo outras orientações teórico-metodológicas foi sendo construída após o mestrado, quando se ampliaram os meus contatos com outros campos dos estudos da

linguagem, dentre eles os que se dedicam a pesquisar a dimensão interacional da aprendizagem. A esses conhecimentos se somaram as questões oriundas da minha própria prática profissional como professora de Português, o que foi, aos poucos, revelando a importância das condições de produção nas quais os textos escritos são produzidos e indicando que esse processo está imerso em um complexo campo discursivo. Esses foram alguns dos motivos que me levaram a privilegiar nesta pesquisa não as questões que dizem respeito à aprendizagem da língua, mas os aspectos relacionados às condições de produção e reprodução dos discursos em sala de aula, pois, dessa forma, apresenta-se outra possibilidade de abordar o ensino de Português – o tratamento da linguagem.

E, finalmente, uma terceira razão diz respeito ao meu engajamento nas discussões no meio acadêmico sobre o papel da educação na promoção de mudanças sociais, com vista a corrigir distorções produzidas historicamente e que têm gerado e mantido a exclusão e a discriminação com base na identidade de raça e etnia, sexo e orientação sexual, dentre outras.

Tendo em vista as considerações apresentadas, optei pelo desenvolvimento de um estudo de natureza etnográfica, porque tal abordagem ajuda o pesquisador na sua tentativa de compreender a realidade que ele se dispõe a observar, considerando o ponto de vista dos participantes. O trabalho foi orientado, mais especificamente, por estudos desenvolvidos no campo educacional, em especial aqueles cuja ênfase tem sido a interação na sala de aula. São eles: a etnografia interacional, que opera com elementos da antropologia cultural (SPRADLEY, 1979, 1980), da sociolingüística interacional (GUMPERZ, 1982, 1992) e da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992); e a microanálise de eventos de sala de aula (GREEN; WALLAT, 1981; BLOOME *et al.,* 2005). Busco, neste texto, explicitar os conceitos-chave e os procedimentos explorados no processo analítico com base no referencial teórico e metodológico adotado, à medida que as análises forem sendo apresentadas.

O processo de investigação foi realizado em uma turma do terceiro ano do 2° Ciclo do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, tratadas ao longo do texto como a Turma 1, da professora Ana Maria, da Escola Bárbara Heliodora.[1] A coleta de dados envolveu a observação das interações estabelecidas entre os participantes (a professora e os alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos), no período de 15 de fevereiro a 2 de dezembro de 2005, acompanhando-os nas aulas de Português e em outras atividades de participação coletiva tais como biblioteca, jogos realizados fora da escola, ensaios de quadrilha, apresentações de teatro, música e dança. Esses encontros foram registrados por meio de

[1] Todos os nomes de pessoas e instituições envolvidos na pesquisa são fictícios.

filmagens e produção de notas de campo e se referem a 169 horas/aula, tendo sido 5 aulas semanais, concentradas em dois dias da semana. A coleta de dados envolveu, ainda, a realização de entrevistas formais e informais com os alunos e professores, a reprodução xerográfica e análise de artefatos diversos: cadernos, livros didáticos e de literatura, produções de textos, avaliações formais e documentos enviados aos alunos e aos seus pais ou responsáveis.

Esse procedimento de análise colocou-me diante de um dilema metodológico: Como analisar as práticas observadas em sala de aula tendo um volume tão grande de material? Durante a coleta de dados, e ainda me familiarizando com a perspectiva etnográfica, muitos elementos foram "saltando aos meus olhos", fazendo-me atribuir grande importância a diversos acontecimentos, gestos, palavras, à medida que a observação avançava. No entanto, a partir do momento em que fui sendo solicitada, ainda no período de observação na escola, a expor sobre o andamento da pesquisa, nos vários encontros entre orientandos e orientadores, nos espaços de formação, às quartas-feiras, na FAE, foi ficando evidente, pelas observações dos colegas e dos professores presentes nesses encontros de formação, que os acontecimentos que eu estava considerando como relevantes não ocorriam isoladamente. Eles integravam uma pequena parcela daquilo que eu era capaz de captar em uma dinâmica maior de relações que se construíam naquele espaço observado. Além disso, foi se tornando evidente que as ações que eu selecionava para apresentação nesses encontros tinham relação com algo que já havia ocorrido antes e que, possivelmente, teriam implicações para os acontecimentos subseqüentes. E, assim, essas discussões foram me auxiliando na compreensão da abordagem teórico-metodológica utilizada, particularmente no que se referia à natureza histórica e contextual do fenômeno estudado.

Desse modo, fui realizando o movimento de registrar os acontecimentos, anotar as minhas impressões, mas tendo em mente que meu registro buscava captar não ações isoladamente, mas a dinâmica de uma situação social, como propõe Spradley (1980). Segundo ele, elementos como lugar, atores e atividades são centrais para a compreensão do conceito de situação social, por meio do qual a sala de aula é observada na perspectiva etnográfica. E, dessa forma, procedi até o último dia de observação na sala de aula. Destaco, ainda, que nesse esforço analítico buscava captar aspectos referentes tanto às características das aulas de português quanto às questões raciais e de gênero, conforme tratadas ou configuradas nesse espaço de ensino.

O resultado desse processo de investigação é apresentado neste texto, organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, abordo, a partir desta introdução, o contexto histórico e conceitual da pesquisa, a saber: a história de vida da pesquisadora, o processo de Ações Afirmativas para a população negra e os referenciais teórico-metodológicos adotados.

A caracterização do espaço observado, que complementa a descrição do contexto de desenvolvimento da pesquisa, encontra-se no segundo capítulo, no qual busca-se evidenciar a diversidade da escola e dos participantes e a relação com o tema da pesquisa. Os resultados do processo analítico propriamente dito estão organizados nos capítulos três, quatro e cinco. No capítulo três, apresento o resultado das análises desenvolvidas para a produção de respostas às seguintes perguntas: *Que tipo de atividades foram realizadas em sala de aula? Que materiais foram utilizados no processo de ensino? Esses materiais já traziam em si a possibilidade de contemplar e refletir sobre questões raciais e de gênero?* Os capítulos quatro e cinco complementam o movimento analítico do capítulo anterior e nele são apresentados os resultados das análises das interações face a face, mediadas pelo uso do material de ensino. Essas análises tiveram por objetivo responder às seguintes perguntas: *Questões raciais e de gênero se tornaram presentes ou não nas interações face a face entre professora(s) e alunos? Como foram abordadas?*

No sexto capítulo são apresentadas as reflexões sobre o que este estudo possibilita apreender sobre a aula de Português e como as questões raciais e de gênero são abordadas nesse contexto. Indaga-se: Quais seriam as condições e os limites para que a situação analisada se dê e que possibilidades têm sido oferecidas para o avanço e a criação de melhores condições de enfrentamento dos desafios do trabalho com as diferenças sociais, raciais e de gênero na escola, sobretudo no processo de interação em sala de aula.

1.2 Da história de vida da pesquisadora e suas relações com a construção do objeto de estudo

As motivações que me levaram a escolher investigar a temática racial e de gênero em uma sala de aula do ensino fundamental, como apresentado brevemente na introdução deste capítulo, tem suas raízes em diversos momentos da minha formação. Considerando que o meu olhar como pesquisadora-participante está imbuído dos elementos com os quais me posiciono e sou posicionada socialmente e historicamente, apresento, nesta seção, algumas reflexões em torno desse processo de formação que permeiam a escolha do objeto de estudo.

Inicialmente, identifico como um dos elementos propulsores da minha escolha pela temática apresentada neste estudo o meu processo identitário, construído com base na minha condição de mulher negra, décima filha de um casal, ambos nascidos em 1922, e criados em colônias de trabalhadores rurais, de fazendas de café e de cana-de-açúcar da região de Ponte Nova, na Zona da Mata, Minas Gerais. Acredito que o meu lugar de nascimento na família tenha possibilitado vantagens sociais e afetivas sobre os demais irmãos, no que diz respeito às condições de sobrevivência e de possibilidades de vislumbrar, por meio dos estudos, um futuro mais promissor. Isso significou, na prática, estudar e não trabalhar como doméstica ou ser operária em uma fábrica de papel e celulose, em Ponte Nova, pela qual passaram quase todos os meus irmãos e irmãs, e não me casar aos 17 anos.

Embora seja difícil explicar o que determinaria o sucesso escolar de apenas um membro de um grupo familiar, arrisco apresentar outros fatores, ligados a um contexto social mais amplo, que compõem, também, um quadro propício à construção de expectativas positivas para minha trajetória pessoal e profissional, dentre os quais destaco: 1) o declínio do período do café e da cana-de-açúcar na região de Ponte Nova e a posterior industrialização local; 2) as transformações sociais da década de 1970 com investimentos na educação pública e incentivo ao esporte; 3) a implantação dos colégios estaduais “Polivalente" na região, que pretendiam integrar formação humanística e técnica; 4) a oferta de ensino regular, em regime aberto e não mais de internato, por duas tradicionais e renomadas redes de ensino privado da região, a “Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora" (responsável pelo curso Normal) e o “Colégio Dom Helvécio”, da rede Salesiana Dom Bosco (responsável pelo curso Científico), com a “abertura" desses espaços, antes restritos à elite pontenovense e da região, aos alunos

carentes, incluindo os negros, mediante bolsa de estudos;[2] e 4) a proximidade de Ponte Nova da cidade de Viçosa, distante 45 km, onde se localiza a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O fator proximidade, por si só, já seria um forte incentivo para que os alunos da região tentassem uma vaga naquela universidade. No entanto, o principal fator de garantia de acesso e permanência dos alunos carentes está no projeto político e social de inclusão desenvolvido pela UFV, que, a meu ver, merece ser destacado como um dos exemplos positivos do nosso ensino público. As condições oferecidas pela universidade permitiram que eu finalizasse os estudos, mesmo com um mínimo de recursos financeiros (como ainda vem ocorrendo, pelo menos por enquanto, com outros estudantes de diversas partes do País). A universidade oferece três refeições diárias, inclusive aos sábados e domingos (com café e almoço), alojamento dentro do *Campus*, distinto para homens e mulheres, e assistência à saúde, também dentro do *Campus*, além de área de lazer aberta à comunidade interna e externa à UFV.

Ao ser aprovada no Vestibular em Letras: Português e Inglês e suas literaturas, em 1985, na UFV, entrei em contato com uma formação específica e, ao mesmo tempo, humanística que influenciou minha atuação social e profissional ao longo dos anos. Os pressupostos das teorias sociolingüísticas e os ensinamentos de Paulo Freire foram progressivamente me mostrando outras dimensões do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Esses estudos nos instigavam a questionar a noção de certo e errado na linguagem e no ensino de Português e a pensar nas relações de poder ao se pensar a língua. E acredito que seja com base nesse conhecimento da língua como instrumento de poder que tem se dado a minha trajetória ao longo desses anos como profissional: professora para trabalhadores adultos; professora do ensino médio para turmas de magistério; mestre em Estudos Lingüísticos; professora de disciplinas específicas para o curso de Letras e de redação para diversos cursos de graduação em instituições particulares de ensino superior; e, nos últimos dez anos, como professora do ensino superior em exercício no ensino fundamental de uma escola de educação básica pertencente à rede federal de educação.

Por outro lado, a questão identitária como objeto de estudo de meu interesse é resultado de um processo de maturação sobre o que significa ser negro(a) no Brasil, bem

[2] No Colégio Dom Helvécio, estudei a 7ª e a 8ª série do primeiro grau e concluí o segundo grau/científico, mediante bolsa de estudos. O Colégio Dom Helvécio se caracterizava por uma postura educacional menos conservadora que a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, com incentivo ao questionamento e à prática esportiva. Era permitido o uso de calça comprida pelas meninas e as turmas eram mistas em todos os anos escolares.

como do entendimento da importância de estudos sobre as relações raciais e de gênero na educação.

Ao ingressar no Curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos, em 1993, na Faculdade de Letras da UFMG, e estabelecer contato, ainda que de forma tímida, com pesquisadores(as) das relações raciais, comecei a compreender a importância do processo de discussão e engajamento coletivo para a promoção de medidas efetivas de transformação social. A partir desse momento, novos elementos foram se somando a esse processo de amadurecimento do olhar sobre as questões raciais e de gênero. Com isso, foi se configurando uma busca por formas de inserção dessas discussões, também, na minha prática pedagógica.

O surgimento do Programa Ações Afirmativas na UFMG, em 2002, na Faculdade de Educação, exerceu papel fundamental nesse meu processo de formação, tanto do ponto de vista prático como teórico, no que diz respeito às questões da diversidade. Ele se configurou como um espaço de formação acadêmica e de formulação de propostas para o trabalho com as questões étnico-raciais na educação, numa perspectiva mais coletiva e institucionalizada. Meu ingresso nesse Programa, como membro da coordenação, tem permitido um amadurecimento cada vez maior da minha relação com as questões étnico-raciais. E um dos resultados da minha atuação no grupo Ações Afirmativas foi a incorporação da temática racial como um dos objetos de estudo do meu projeto de doutorado. A possibilidade de realizar um estudo que integrasse as questões da linguagem e das relações raciais me veio por intermédio do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), que agrega um núcleo de professores com atuação especial, dentre muitas outras, na orientação de estudos voltados para os processos envolvidos nas práticas com a linguagem em contexto escolar.

O elemento fundamental, portanto, para que eu pudesse integrar esses dois objetos de pesquisa, o ensino da língua e a construção identitária, veio da conformação multidisciplinar do curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, que tem a temática da inclusão social como um dos seus pilares. Assim, durante as disciplinas e nos diversos espaços de formação – eventos de pesquisa, palestras, minicursos, grupos de discussão, entre outros – foi se aprofundando o meu olhar sobre a importância de conhecer cada vez mais os processos ideológicos, bem como o papel que eles exercem na constituição do discurso.

O trabalho que venho desenvolvendo, nos últimos dez anos, como professora de Português para alunos com idade entre 12 e 15 anos (e alguns entre 16 e 18 anos) do ensino fundamental regular de uma escola pública federal de Belo Horizonte (além da orientação a

estagiários, bolsistas, monitores e do trabalho com projetos de extensão na formação de professores), impôs-me a necessidade de considerar a especificidade do trabalho com a identidade junto às crianças e aos adolescentes. Isso tem implicado uma tomada gradual de consciência sobre a questão da diversidade, ao selecionar textos para o trabalho em sala de aula e ao discutir com outros profissionais sobre estratégias de ensino que dêem conta de problematizar os conflitos que as crianças e os adolescentes expressam em suas ações no cotidiano escolar, dentre eles aqueles que se relacionam ao pertencimento étnico-racial que o indivíduo atribui a si e aos outros.

São conflitos que representam um desafio para qualquer professor, em razão da complexidade da questão, centrada, em grande parte, no mito que se criou no Brasil de que não temos preconceito, de que nossas relações são pautadas pela cordialidade. Esse aspecto da questão representa um dos principais elementos que dificultam a problematização das questões étnico-raciais na escola. Com isso, nos omitimos, muitas vezes, diante de situações de racismo ou de percepção de uma relação de conflito vivenciada por alunos, ao se perceberem negros ou serem apontados como negros, de forma negativa, em razão da cor da pele, da estrutura do cabelo, do formato do nariz e dos lábios, por exemplo. Esses momentos têm exposto o nosso despreparo para intervir nessas situações e reforçam cada vez mais a necessidade do enfrentamento dessas questões como constitutivas das relações raciais brasileiras. O trabalho cotidiano com os adolescentes, por exemplo, nos desafia a compreender os processos pelos quais esses jovens passam, sejam eles negros ou brancos, para enfrentarem essa etapa tão complexa da formação da personalidade individual e coletiva, expondo conflitos e estratégias utilizadas para se afirmarem no grupo e serem reconhecidos.

Embora, coletivamente, os adolescentes, tanto negros quanto brancos, em uma mesma classe social, tenham mais pontos em comum do que diferenças – modos de vestir; jeito de falar, interesses comuns, dentre outros –, a apropriação dos elementos que fazem parte dessa cultura adolescente não parece se dar da mesma forma. Um exemplo disso é o uso do boné. O boné é um elemento que está inserido na cultura adolescente, tanto de meninos como de meninas de todas as camadas sociais e que tem seu uso no espaço escolar sujeito às normas de cada escola. No entanto, episódios corriqueiros do dia-a-dia de qualquer sala de aula nos apontam elementos interessantes para uma reflexão sobre a relação que um adolescente negro e um adolescente branco estabelecem com seu boné.

Na escola em que leciono, por exemplo, não é permitido o uso do boné durante as aulas, o que é motivo constante de conflitos. Esse boné, geralmente, só sai da cabeça do aluno

quando solicitado pelo professor. E é nesse momento que uma diferença entre os adolescentes negros e brancos se coloca. O aluno branco, mesmo não concordando com a norma e geralmente protestando, retira o boné ao entrar na sala ou assim que o professor solicita. O mesmo não se dá com o aluno negro. Alguns desses alunos vivenciam certo constrangimento ao terem de retirar o boné na frente dos colegas, uma vez que o cabelo crespo fica marcado pelo boné, e isso não raro é motivo de gozação entre os colegas. O que se segue ao pedido de retirada do boné é um processo de negociação entre o aluno negro e o professor, de forma a que possa retirar-se da sala para “arrumar" o cabelo, “desarrumado" pelo boné e só após voltar para assistir à aula.

Episódios como esse, dentre outros, envolvendo as especificidades de ter cabelo crespo ou não e o constrangimento do aluno com o cabelo crespo são freqüentes no cotidiano de uma escola e apontam para os processos individuais que os alunos vivenciam no cotidiano de uma sala de aula e podem, ainda, indicar na direção de formas cotidianas de reprodução dos estereótipos. Acrescenta-se a esse processo o discurso de professores de que xingamentos como “macaco”, “baleia”, “Negrinho do Pastoreio”, comuns entre os alunos da Turma 1, têm a mesma carga semântica, o mesmo “valor" social, e fazem parte do vocabulário das brincadeiras infantis, não devendo, portanto, serem levados a sério como manifestações preconceituosas e racistas. Além disso, o silenciamento diante da diversidade racial do grupo e o tratamento estereotipado da identidade racial e de gênero, nas atividades de sala de aula, reforçam o papel das pesquisas na elucidação dos mecanismos que ajudam a construir esses processos, com vista a refletir sobre as possibilidades de sua desconstrução.

Portanto, considerando os aspectos discutidos acima, que apontam para o caráter multifacetado das construções identitárias no contexto escolar, optou-se pela adoção dos referenciais da etnografia interacional.

1.3 A pesquisa no contexto das Ações Afirmativas no Brasil

A realidade educacional brasileira, hoje, tem apresentado com mais vigor a demanda por proposições que promovam a inclusão de grupos que historicamente têm sido alijados dos benefícios sociais conquistados pelo País como uma nação em desenvolvimento. Essas propostas se caracterizam como Ações Afirmativas e atingem diversos grupos, não só a

população negra. Nesse contexto, tem se acalorado o debate sobre a inclusão social da população negra, mas também dos grupos indígenas, das mulheres, dentre outros, com histórico comprovado de discriminação e exclusão. No bojo desse debate, encontra-se o direito à educação de qualidade e o respeito às diferenças.

Alguns resultados, no plano educacional, da mobilização social de grupos sociais organizados já podem ser percebidos. Dentre eles, destaca-se a promulgação da Lei n. 10.639,[3] de janeiro de 2003, alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Foram acrescentados à Lei de Diretrizes e Bases os artigos 26-A, 79-A e 79-B, que tratam da inclusão no currículo da rede oficial e particular de ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A lei ressalta que esses conteúdos deverão constar de todo currículo escolar e, em especial, nas áreas de educação e de literatura e história brasileiras. Paralelamente a essa iniciativa da Lei n. 10.639, assistimos, também, à ampliação do debate sobre outras políticas públicas capazes de contribuir para que a população de baixa renda e a população negra e a indígena tenham acesso a um ensino de qualidade.

Outro resultado dessas discussões são as políticas de cotas nas universidades, para negros(as), indígenas e alunos(as) oriundos(as) de escola pública. Essas medidas compõem um conjunto de estratégias nas chamadas políticas de "Ações Afirmativas" e que têm nas cotas de acesso ao ensino superior uma de suas modalidades de aplicação. As políticas de Ação Afirmativa fazem parte de um intenso debate e envolve, hoje, diversos segmentos da população. Apesar do caráter polêmico em torno dessas ações, principalmente no que se refere à melhor forma de implementá-las, parece consenso que é urgente fazer algo que permita a inclusão, via educação de qualidade, desses grupos com histórico comprovado de exclusão e discriminação social. E esse debate tem possibilitado, também, que pesquisadores, educadores e movimentos sociais organizados se engajem em um processo conjunto que promova a atualização dos discursos em prol da igualdade de oportunidade para todas as pessoas.

Este estudo se insere, portanto, nesse contexto político-social em que nos encontramos e se apresenta, pois, como uma contribuição às discussões que envolvem o ensino, no que diz respeito ao papel da escola na promoção de uma educação comprometida com as lutas pela igualdade de oportunidades e pelo reconhecimento e respeito às diferenças. No contexto dessas discussões, reafirma-se o papel da escola como espaço questionador de

[3] Em 10 de março de 2008, essa Lei foi alterada para n. 11.645 e passou a incluir a história e a cultura indígenas.

certos padrões hegemônicos tais como ser branco, do sexo masculino, da classe média e heterossexual. À medida que esses padrões dominantes negam a pluralidade da nossa identidade cultural brasileira e não são questionados, direta ou indiretamente, apenas o segmento branco da população é beneficiado.

No que se refere às questões raciais, um exemplo bastante elucidativo do modelo de construção e perpetuação de padrões hegemônicos pode ser visto no modo como a ideologia do padrão de beleza brasileira ideal é difundida na nossa sociedade e vendida para outros países. Esse padrão estético diz respeito ao tipo brasileiro idealizado, o mestiço perfeito. Nesse conceito idealizado de beleza brasileira, que também é permeado por uma constante erotização, ser belo é ter a pele dourada, os cabelos macios e o nariz afilado. Esse tipo ideal, permeado de elementos do branqueamento, circunscreve a eliminação e/ou tratamento negativo de algumas características da identidade negra, se pensarmos em princípio somente no padrão de estética corporal. Ou seja, para a constituição do tipo do brasileiro e da brasileira ideais é preciso haver um apagamento de características raciais tais como o cabelo crespo, a pele muito escura ou o nariz não afilado e substituir por um sujeito hibridizado, por meio de um “amaciamento" dessa estética, resultante da “mistura" com o branco. Esse raciocínio serve para exemplificar como a noção de raça, associada ao gênero, pode ganhar contornos sociais e ser elaborada como uma construção social, com suas possíveis conseqüências.

É em razão de raciocínios como o esboçado, dentre outros dos quais tratarei a seguir, que afirmo o uso dos termos "branco", "negro" e "indígena", neste estudo. Para tanto, considero a raça como um dos componentes da identidade social dos indivíduos, tomada no seu sentido sociológico e político-ideológico, e não no biológico, para o qual já se sabe não haver diferenças entre os grupos humanos. A adoção de uma categoria tão complexa como raça no âmbito desta pesquisa se justifica em decorrência de alguns fatores. Em primeiro lugar, o termo "raça" tem outras acepções além da biológica, estando, portanto, já bastante entranhada na realidade histórica, jurídica e política do século XX. Em segundo lugar, uma tentativa de negar a validade do termo raça como categoria biológica não elimina a realidade social e política dessa categoria (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002). E, por último, ao manter as categorias "branco" e "negro" (pretos e pardos), o faço em conformidade com o uso que lhes é dado pelo instituto oficial responsável por analisar e identificar a população brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), assim como sociólogos e antropólogos que realizam investigações sobre relações raciais no Brasil.

Conforme ressalta Gomes (2007, p. 98), a possibilidade de agregar essas duas categorias não caracteriza mero jogo político, uma vez que "existem dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias, que permitem esse tipo de interpretação". A autora toma como exemplo as análises da relação entre o nível de escolaridade e raça realizadas por Henriques (2002). Em seus estudos, esse autor afirma:

> A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que no campo da educação, não existem diferenças significativas entre os padrões distributivos de 'pardos' e 'pretos' que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...]. O universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta. (HENRIQUES, 2002, p. 35)

A proposta de pesquisa desenvolvida neste estudo se insere, portanto, num contexto de discussões que visa contribuir, também, para o debate em torno das especificidades de se fazer pesquisa sobre as questões de identidade, no ensino fundamental, com crianças com idade entre 8 e 10 anos em pleno período de formação. A isso soma-se um restrito número de pesquisas que envolvem a relação entre ensino da língua e identidades de raça e gênero em contextos de sala de aula.

1.4 A investigação e seu contexto teórico-metodológico

O processo de investigação desenvolvido neste estudo, como destacado, tem por orientação teórica e metodológica a abordagem etnográfica interacional. A aplicação dessa perspectiva para a investigação de processos de aprendizagem no campo da educação vem sendo desenvolvida há anos por diversos pesquisadores norte-americanos, com destaque para o grupo de estudos da Universidade de Santa Bárbara, na Califórnia, o Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG). A perspectiva metodológica desenvolvida pelos pesquisadores ligados a esse grupo tem prestado grande contribuição às pesquisas em educação, especialmente os estudos que tratam da dinâmica discursiva da sala de aula. Com base nessa orientação, explora-se a dimensão situada do discurso da sala de aula por meio de vários ângulos de análise. Esse modelo de investigação permite, por exemplo, direcionar a

observação sobre um indivíduo especificamente, na tentativa de captar as relações que ele estabelece com o grupo com o qual interage (CASTANHEIRA, 2000; 2004; CASTANHEIRA *et al.*, 2001).

A etnografia interacional busca compreender o mundo social com base no princípio de que o homem produz conhecimento por meio da relação que ele estabelece com outros seres humanos. Essa relação, por sua vez, é mediada por signos e símbolos que vão sendo criados e recriados socialmente. Os princípios desse instrumental teórico e metodológico foram utilizados, neste estudo, como referencial capaz de auxiliar na compreensão do modo de organização das aulas observadas, considerando o ponto de vista de quem se encontra dentro da sala de aula. Sob essa perspectiva, é possível descrever e analisar os contextos da produção discursiva e, assim, compreender as conseqüências dessa organização.

1.5 A sala de aula na perspectiva etnográfica

Uma mudança na forma de investigar a sala de aula tem início por volta da década de 1970, quando se pode dizer que a sala de aula se transformou no objeto de estudo por excelência de alguns antropólogos (SIROTA, 1995). Da mesma forma, outras áreas também passaram a considerar a sala de aula como objeto de estudo, como é o caso da sociolingüística. Essas áreas vêem a sala de aula como uma organização social cuja observação pode permitir compreender melhor os comportamentos e as diferentes possibilidades de aprendizagem, geradas na interação, tanto para alunos como para professores. E, para tanto, grande parte desses estudos tem se valido de uma perspectiva etnográfica. Essa abordagem vem se apresentando, ao longo dos anos, como uma possibilidade de reconceitualização do microssociológico articulada ao macrossociológico, ressalta a autora (SIROTA, 1995).

A sala de aula, dessa forma, passa a representar, principalmente, um contexto no qual há regras que ditam como a linguagem escrita deve ser usada, o que se deve fazer, quem fará, quando e quais os significados dessas ações do ponto de vista dos participantes. Ou seja, a sala de aula é compreendida como um espaço que se organiza em torno de práticas culturais, que se expressam por meio do discurso escolar. O ato de levantar a mão para falar, ficar

quieto na carteira; responder às perguntas do professor; fazer testes; tirar notas; responder a perguntas por escrito de forma apropriada, por exemplo, estão relacionadas ao discurso escolar, que vai se configurando no dia-a-dia de uma sala de aula (MEHAN, 1979; BLOOME *et al.* 2005). São modos e formas de usar a linguagem, modos de interagir com os outros, valores, metas, etc.

Analisar as aulas de Português da Turma 1 da forma como se procedeu neste estudo significou adotar a visão de que o que significa ser menino, ser menina, ser homem, ser mulher, por exemplo, são fenômenos construídos socialmente e que os sujeitos envolvidos estão situados histórica e socialmente (CASTANHEIRA, 2000; GUMPERZ, 1982). E para isso a noção de contexto e de contextualização proposta por Gumperz (1992) foi fundamental para a compreensão do modo como as questões de raça e de gênero surgiram e foram tratadas nas aulas. Para esse autor, o termo "contextualização" se refere, por exemplo, ao uso que um interlocutor faz de signos verbais e não verbais, que lhe permite estabelecer relações entre o que é dito e os conhecimentos prévios que ele possui do tema. Ao estabelecer essas correlações, essa pessoa recupera certos pressupostos que lhe permitem manter o envolvimento na interação com o outro.

Um exemplo disso, como será discutido nos capítulos 4 e 5, são as escolhas discursivas de dois meninos, envolvidos em dois casos analisados, para se ofenderem mutuamente e se posicionarem na interação, de forma que um não perca a disputa para o outro. As ofensas de parte a parte, como será demonstrado, evidenciam que, para efeito de seus objetivos na interação, esses meninos ativam diversos conhecimentos prévios, tais como personagens do folclore nacional, refrão de música, filmes de forte apelo na mídia e até resultados de pesquisa científica. A noção de contextualização foi essencial para compreender as construções discursivas desses participantes como estando situadas no contexto que as gerou. A noção de contextualização, conforme propõe o autor, precisa ser compreendida como uma teoria interpretativa que apresenta alguns pressupostos centrais.

O primeiro diz respeito ao fato de que um enunciado é construído com base em inferências realizadas em uma situação de troca interativa. O segundo está relacionado ao princípio de que inferências se baseiam em suposições, cujas avaliações estão condicionadas a outros pressupostos envolvidos no processo. E, finalmente, é preciso considerar que, mesmo tendo por base princípios extralingüísticos, em uma conversação esses conhecimentos são interpretados fazendo parte do processo de interação e, portanto, são construídos socialmente. Assim, Gumperz (1992) apresenta uma metodologia de análise da conversação que considera

as inferências das pessoas sobre os significados compartilhados na interação. O autor propõe que os elementos das teorias do campo da Análise do Discurso sejam integrados a uma teoria mais abrangente, a "Inferência Conversacional". Desse modo, a conversação que se pretende analisar seria tratada com base no contexto, nas inferências estabelecidas, evitando, assim, concentrar-se demasiadamente nas regularidades e nas organizações seqüenciais, ou se prender apenas à análise de conteúdo.

O princípio básico dessa teoria é, portanto, o de que parece haver certos pressupostos envolvidos na intenção comunicativa que, por sua vez, constituiriam significados, conforme trata Spradley (1979). Alguns desses possíveis significados não são expressos diretamente no discurso, estando subentendidos nele, de forma que sua apreensão se dá por meio da observação de diversos elementos de comunicação, entre eles a palavra, a entonação e o gesto.

Neste estudo, os princípios da etnografia interacional são utilizados associados à abordagem microetnográfica da sala de aula (GREEN; WALLAT, 1981; CASTANHEIRA, 2000; BLOOME *et al.,* 2005), que tem como um dos pilares a análise do discurso construída pela Sociolingüística interacional (FAIRCLOUGH, 1992). Esse construto teórico relaciona discussões sobre a linguagem e a cultura, envolvendo áreas como a lingüística, por exemplo. Noções de texto e discurso constituem pontos centrais para a análise do que ocorre na sala de aula, uma vez que, de acordo com Fairclough (1992), qualquer "evento", isto é, qualquer parte de um discurso é vista como, simultaneamente, parte de texto, um exemplo de prática discursiva e também um exemplo de prática social. Texto, nesse sentido, refere-se a qualquer produto, seja ele escrito ou falado; assim, uma transcrição de uma entrevista ou um trecho de uma conversação, por exemplo, podem ser chamados de texto.

A noção de texto, por essa perspectiva, pode ser estendida também para a noção de discurso, englobando outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que combinam palavras e imagens, como em uma propaganda, por exemplo. Fairclough (1992) propõe que se empregue discurso para significar o uso da linguagem como uma forma de prática social, ao invés de uma atividade puramente individual ou um reflexo de variáveis situacionais. E algumas implicações advêm dessa noção de discurso. A primeira implica considerar que discurso é um modo de ação, uma forma pela qual uma pessoa age sobre o mundo e, especialmente, sobre outras pessoas, sendo também um modo de representação. A segunda implica considerar que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social: a

linguagem é um processo multifuncional e os textos representam a realidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem relações sociais e constroem identidades (FAIRCLOUGH, 1992).

Complementando os pressupostos apresentados, Van Dijk (1993, p. 109) enfatiza que a fala e o discurso podem, de forma variada e indiretamente, expressar ideologias e funcionar de forma persuasiva, para ajudar a construir novas ideologias e confirmar outras já existentes. O autor compara o discurso a um "*iceberg* semântico", em que poucos significados podem ser expressos na superfície do texto e da fala, enquanto outros significados permanecem na forma de conhecimentos implícitos estocados na nossa mente, sob a forma do que ele denomina de "modelos mentais". Com nosso conhecimento de mundo, estamos freqüentemente aptos a inferir tais significados implícitos dos significados que já são expressos, reitera o autor.

A análise do discurso usada na abordagem microetnográfica da sala de aula investigada busca, portanto, analisar os processos de articulação e constituição de textos, considerados como práticas do discurso em uma instituição particular, no caso específico, a escola. De acordo com Fairclough (1992), esse método busca apreender as relações entre mudanças discursivas e mudanças sociais e culturais que geralmente não são transparentes para as pessoas envolvidas. E, nesse sentido, é papel do analista do discurso mostrar as conexões e causas que estão escondidas, tendo o cuidado de evitar ver mudança discursiva como linear, uma vez que há lutas na estruturação dos textos e nas ordens do discurso e, dessa forma, as pessoas podem resistir ou apropriar-se das mudanças vindas de cima ou simplesmente executá-las.

Outro conceito importante, nessa perspectiva de análise, é o de "prática social", que para Fairclough (1992) está centrado no conceito de ideologia, em especial de hegemonia, no sentido do modo de dominação que se baseia nas alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consenso. Hegemonia, segundo ele, está em organizações e instituições particulares e na sociedade, e é produzida, reproduzida, contestada e transformada em discurso. Ela pode ser observada em certas práticas do discurso nas quais se tornou naturalizada e ganhou aceitação, espelhando, assim, uma forma de hegemonia cultural.

Ao analisar as práticas discursivas na sala de aula pesquisada, buscou-se captar a dinâmica desse processo, considerando que num embate discursivo, por exemplo, as pessoas nem sempre estão posicionadas de forma passiva, mas, ao contrário, são capazes, também, de atuar como agentes (FAIRCLOUGH, 1992). Essa visão permite considerar que é possível

reverter uma posição desfavorável em relação ao outro num embate discursivo, por exemplo, (MOITAS LOPES, 2003).

O processo da interação como sendo dinâmico, em que os posicionamentos dos envolvidos podem ser explicitados pela análise, é o que se evidencia mais significativamente quando são analisadas as interações face a face. O embate discursivo fica evidente, por exemplo, quando os meninos cobram da professora Ana Maria figuras masculinas nos desenhos que ela traz para ilustrar e identificar o caderno de Português, como ocorreu na primeira aula, no dia 15/2. Ana Maria distribuiu uma folha com a figura de uma menina branca para colorir e colar na primeira folha do caderno e, em seguida, distribuiu uma outra folha contendo uma cartinha para a turma, com a ilustração da Minie. A reação dos meninos, e principalmente de um menino em particular, foi imediata. Com veemência, ele se dirige à professora, quando não vê os meninos representados nas duas figuras. Reação semelhante ocorreu no dia 21/2, quando Ana Maria colou no quadro três figuras para ilustrar a atividade, sendo duas meninas e um menino, respectivamente. Da mesma forma, os embates em que xingamentos racistas como “macaco”, “gorila" e “Negrinho do Pastoreio" são empregados pelos meninos em sala evidenciam que cada um deles utiliza diversos artifícios para se manter na discussão e assim não perder a disputa para o outro.

Compreender os discursos de identidade racial e de gênero na perspectiva da etnografia interacional implicou, portanto, na realização de um exercício de análise dessas categorias sociais, buscando entender como elas se fazem notar nas ações dos participantes. Ação aqui precisa ser compreendida no sentido de ato intencional dos sujeitos que participam de determinada interação social (SPRADLEY, 1980; CASTANHEIRA, GREEN; DIXON, 2007). A interação social não é apenas definida, como também é orientada por certos objetivos, sendo a participação dos sujeitos vista como intencional. Essa intenção pode ser percebida quando se analisam as ações dos participantes, em razão do modo como eles se orientam uns em relação aos outros e em relação aos objetivos da interação, bem como fazendo uma análise retrospectiva do que foi dito e de como foi dito, em resposta às situações vividas.

Aspectos que definem as responsabilidades de um ou outro participante na vivência dessas situações também podem ser observados. É possível examinar, ainda, os modos pelos quais normas e expectativas são sinalizadas, construídas e reconstruídas por participantes, ao longo das interações estabelecidas entre eles. Sob essa perspectiva, atos intencionais são vistos com base na *performance*, e não na percepção dos participantes

daquilo que eles pretendiam dizer. Perceber a intenção dessa forma é essencial para o entendimento da idéia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo (CASTANHEIRA, GREEN; DIXON, 2007).

A noção de ação, do ponto de vista explicitado, foi ampliada neste estudo para abranger também a compreensão dos modos como os participantes lidam com as diferenças e os diversos significados que são construídos socialmente para certas categorias identitárias como raça e gênero, por exemplo. Tanto na perspectiva do material utilizado pela professora como do ponto de vista das interações entre os participantes com esses materiais, observou-se a presença de discursos que posicionam os sujeitos em categorias raciais e de gênero, dentre outras. No entanto, analisar essas ações da perspectiva proposta também possibilitou perceber se e como os participantes reagiram diante dos discursos nos quais essas categorias estão circunscritas.

Nesse sentido, considera-se que várias questões precisam ser levadas em conta quando se analisam os resultados de pesquisas sobre o ensino no contexto brasileiro, de forma a discutir também o papel das interações em sala de aula no que se refere aos objetivos educacionais. Não se pode esquecer de que a escola está inserida em determinado contexto social, que o currículo escolar traz a seleção de determinados saberes, que cada professora emprega estratégias particulares para lidar com esses saberes e que os indivíduos envolvidos nesse processo são parte integrante de toda essa dinâmica, num movimento conjunto e complexo que pode resultar no avanço ou no retrocesso no que diz respeito aos objetivos da educação.

Os pressupostos apresentados orientaram a coleta de dados na Turma 1, fundamentando, também, a descrição e a análise dos acontecimentos, uma vez que esses processos caminham juntos, não sendo a fase de descrição distinta da fase de análise (FAIRCLOUGH, 1992). Foram coletados dados de 65 aulas, contabilizando um total de 169 horas/aula, que se distribuíam em dois dias da semana: três horários na terça-feira, das 14h40 às 17h30, e dois horários na sexta-feira, das 13h às 14h40. Para organizar, descrever e analisar esses dados foram utilizados diversos procedimentos, com destaque para as filmagens, o uso do diário de campo e a realização de entrevistas.

Para a filmagem, utilizei uma câmera digital, para fita 8 mm. As gravações de cada fita foram posteriormente convertidas para o formato CD ou DVD. Isso facilitou a transcrição e a análise dos eventos identificados, uma vez que na mesma tela do computador, usando o programa Word/Windows, foi possível fazer a transcrição e ao mesmo tempo

visualizar a imagem dos participantes no momento das interações. Esse recurso possibilitou, ainda, identificar melhor as fronteiras entre um evento e outro, essencial na análise das interações. A filmadora ficava posicionada em um tripé, de forma que a objetiva cobrisse um ângulo maior de ação. Em geral, ficava no fundo da sala, mas à vezes era deslocada para frente, próxima ao quadro, dependendo da organização da atividade naquele dia.

O diário de campo também configurou outro instrumento central na coleta de dados. Nele foram registradas tanto as informações sobre as atividades, na seqüência em que iam acontecendo, como minhas impressões sobre o que havia sido destaque naquele dia. Como diário de campo, utilizei um caderno grande, pautado, de capa dura e com folhas numeradas, e os procedimentos de registro seguiam o mesmo padrão para todas as aulas observadas. Primeiramente, a folha do diário era dividida em duas colunas. Na coluna da esquerda, eram registradas as informações das atividades: início e término, tipo, materiais usados, forma de organização, local, posição da câmera e dos participantes. Na coluna da direita, eram registradas as minhas impressões sobre os acontecimentos: clima da aula, conversas informais com os alunos ou com a professora, comportamentos e alterações de comportamentos, etc.

Um terceiro procedimento refere-se às entrevistas, geralmente realizadas durante as aulas, no recreio, nos corredores ou na sala dos professores. Delas participaram, além dos alunos da turma e a professora Ana Maria, outras duas docentes envolvidas com a Turma 1: Cibele, professora de Educação física, e Luciana, professora de Ciências e também "madrinha" da turma. A madrinha ou o padrinho de uma turma funcionavam como canal de interlocução entre os alunos e o Ciclo e vice-versa.

1.6 Ensinar e aprender Português: tradição gramatical *versus* novas propostas

Investigar as interações que se desenvolveram no cotidiano da Turma 1 significou situar a prática que se observou nessa sala no contexto das pesquisas e das discussões que vêm sendo realizadas sobre o ensino de língua materna ao longo dos anos. E o que se observa, pelos resultados de diversos estudos, é que parece haver um descompasso entre o ensino de língua que se deseja ver concretizado em sala de aula e o ensino que o professor realiza no cotidiano (BATISTA, 2001) ou afirma realizar (SILVA, 2003). Esse descompasso teria sido

historicamente construído na relação estabelecida entre uma tradição do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase no ensino gramatical separado do estudo de textos, e as diversas orientações (reformas educacionais) que postulavam alterações nesse modelo de ensinar, de forma a aproximar gramática e texto, conforme apresentado por Soares (2002, p. 12):

> É a partir dos anos 50 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina Português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os 'filhos-família', os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como conseqüência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 50 e 60, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

No entanto, ressalta a autora (SOARES, 2002, p. 16), uma aproximação entre gramática e texto se dá de forma progressiva, pois o que se observa durante muito tempo é a primazia da gramática sobre o texto. Esse quadro sofreu alteração significativa a partir da década de 1980, com a aplicação dos princípios da Lingüística na disciplina Português, inicialmente, e da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Lingüística Textual, da Pragmática e da Análise do discurso posteriormente, dentre outras ciências.

Mas uma mudança mais radical, ainda, nos fundamentos da disciplina, com alterações mais profundas no ensino da leitura, da escrita, das atividades de prática da oralidade e até da gramática ocorreram pela interferência da Pragmática, da teoria da enunciação e da Análise do Discurso, concomitantemente, por meio de uma nova concepção de língua como influência direta dessas áreas. Trata-se de uma concepção de língua como

enunciação, não apenas como comunicação, incluindo, dessa forma, as relações da língua com as pessoas que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 2002, p. 17).

Sob a influência dessa nova concepção, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, em 1997, apresentam as diretrizes para o ensino fundamental. O que se observa entre os objetivos gerais para o ensino da Língua Portuguesa, da 1ª à 4ª série, é a ampliação do sentido meramente comunicativo da língua, passando a uma relação mais estreita com o contexto em que é utilizada, em conformidade com a nova concepção de língua, que surge a partir da década de 1980. Entre os objetivos propostos, está o desenvolvimento das seguintes habilidades:

> a) utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
> b) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
> c) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Essas novas concepções de língua também vão interferir diretamente nas orientações para a elaboração dos livros didáticos, resultando no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação. Trata-se de um dos mecanismos que passaram a regular a aquisição e a distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos de todas as escolas públicas do ensino fundamental. Desde 1996, esse programa se incumbe de avaliar o caráter pedagógico das obras didáticas, com o objetivo de assegurar a qualidade dos livros que serão adotados nas salas de aula de todo o País (BATISTA; COSTA VAL; ROJO, 2004).

De acordo com esses autores, o PNLD constituiria uma resposta à demanda de pesquisadores que, desde a década de 1960, vinham denunciando o caráter discriminatório, a desatualização, as incorreções conceituais e as insuficiências metodológicas de muitos livros disponíveis no mercado e adotados nas escolas. E defendem a implementação de um programa como esse porque, para eles, o livro didático, no Brasil, parece ter se tornado um elemento definidor do trabalho pedagógico, que determina sua finalidade, estabelece seu

currículo efetivo, cristaliza abordagens metodológicas e quadros conceituais, chegando a exercer, em muitos casos, o papel de organizador do cotidiano da sala de aula.

Dentre os preceitos que deveriam seguir os livros didáticos, é importante destacar os preceitos éticos. Entre eles estão os de não veicular, nem nos textos, nem nas ilustrações, preconceitos que levem à discriminação de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais, e o de não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação, conforme destacado no Guia de livros didáticos do PNLD 2008/MEC.

A esse processo de mudança na concepção de ensino de língua e às conseqüentes políticas de orientação a esse ensino nas escolas somam-se as propostas de diversos especialistas, que há alguns anos vêm debatendo o ensino do Português. Para esses pesquisadores, privilegiar a interação, considerar os diferentes tipos de textos e suas diferentes formas de textualização, com o objetivo de possibilitar diferentes situações de interlocução são princípios considerados essenciais ao ensino da língua. E isso vai ao encontro do que propõe Soares (1994), ou seja, trabalhar a linguagem como prática social é considerar que nela operam aspectos sociais, interacionais, convencionais e ativos. Segundo a autora (SOARES, 1994, p. 50),[4] é necessário que se faça a articulação dos conhecimentos teóricos produzidos pela Lingüística e Sociolingüística, Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolingüística, a fim de fundamentar um ensino da língua materna comprometido com as transformações sociais.

Entre esses pressupostos está o redimensionamento do trabalho com a gramática e a língua falada, conforme propõe Castilho (1998 *apud* BAGNO, 2001, p. 159):

> O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento lingüístico 'do outro', expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado. A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação lingüística do cidadão numa sociedade democrática.

[4] De acordo com a autora, para a teoria das diferenças lingüísticas, há apenas um conflito funcional entre dialeto não-padrão e dialeto-padrão, uma vez que as variedades lingüísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas, da perspectiva social, uma variedade é mais aceita que as demais – o dialeto-padrão – ou dialeto de prestígio (SOARES, 1994, p. 50).

Os argumentos favoráveis e desfavoráveis ao trabalho com a gramática em sala de aula evidenciam a necessidade de considerar as diversas modalidades lingüísticas existentes em nosso meio. No dizer de Possenti (1996, p. 30), saber uma língua significa saber gramática sim, mas não a gramática compreendida como um conjunto de regras para serem decoradas. O reforço dessa idéia, segundo o autor, vem de pesquisas que têm mostrado que os grandes problemas escolares se concentram no domínio do texto, e, não, no da gramática.

Ainda de acordo com Possenti (1996, p. 43), é preciso que os erros gramaticais cometidos pelos alunos sejam considerados como uma fonte de reflexão do uso da língua, pois, se forem utilizados bons critérios para contar os "erros" e os acertos, será possível perceber que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno (ou outro cidadão qualquer) já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua-padrão – ou melhor dizendo, os modos de falar considerados de prestígio. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que, se observarmos atentamente, há mais semelhanças do que diferenças nas falas de pessoas diferentes de um país como o Brasil.

O lugar da gramática como fonte de reflexão é, principalmente, o que propõe Castilho (1998, *apud* BAGNO, 2001).

> A nova Nomenclatura Gramatical Brasileira fez da gramática um exercício classificatório, sem que sejam previamente discutidos os processos que estão sendo classificados. Insisto em que a gramática não é o lugar das certezas absolutas, e em classe não devemos transferir nossa capacidade de reflexão para o autor de uma gramática, por melhor que ele seja. É de todo inútil passar para os alunos o 'pacote gramatical', o famoso 'ponto' de gramática, cujo efeito prático será, infelizmente, afastar os educandos da reflexão. A aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica. [...] Em qualquer um desses momentos, parece-me fundamental a convicção de que a gramática não é senão um debate contínuo, alimentado por dados, hipóteses, perguntas nelas fundamentadas e respostas que abrem novas perspectivas de indagação. E assim por diante. Para fazer girar o debate, cada aula será transformada num projetinho de pesquisa, movimentado pela liderança do professor.[5]

Pesquisas sobre a escrita, numa perspectiva histórica, mostram que também os historiadores têm redimensionado sua postura com relação ao lugar da escrita e do leitor na atualidade: "[...] O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais,

[5] Ataliba de Castilho articula sua proposta em torno de três vetores: teórico, metodológico e pedagógico.

mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito". (CHARTIER, 2002, p. 9)[6]

Dessa forma, nas análises do discurso da sala de aula realizadas neste estudo, considera-se que o ensino da língua e a construção identitária são questões que envolvem o discurso como um processo de construção social. A linguagem deve ser pensada em função do uso dela nesse espaço, linguagem que é empregada para fazer alguma coisa e significar alguma coisa. Linguagem produzida e interpretada em um contexto de um mundo real, isto é, construído discursivamente por meio dos recursos que a pessoa tem disponível para se comunicar (CAMERON, 2001). Portanto, ao analisar o discurso, a atenção se volta não só para aquilo que as pessoas dizem, mas também para o modo como elas dizem. Esse processo de análise permite compreender melhor, por exemplo, a forma como as pessoas aprendem as coisas, como elas se apropriam do discurso (CAMERON, 2001).

1.7 Contribuições do campo da educação para os estudos das relações étnico-raciais

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as relações étnico-raciais e os processos de socialização no espaço escolar evidenciam que é preciso considerar tanto o recorte social quanto o recorte racial quando tratamos da educação, seja no Brasil, seja em outros países. Esses estudos reforçam a necessidade de pesquisas sobre como os aspectos relacionados à questão étnico-racial têm sido considerados na sala de aula. É importante perguntar que tensões podem ser geradas num espaço de diversidades e que práticas têm contribuído ou não para evitar as práticas discriminatórias.

Considerar a diversidade no interior da sala de aula, como destaca Gomes (2007, p.98) é ter em conta que as identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamentos, em um jogo complexo por meio do qual aprendemos, aos poucos, sobre os contornos da nossa identidade, estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que recebem na sociedade.

---

[6] No capítulo “Morte ou configuração do leitor?" Chartier (2002, p. 117) discute as hipóteses em torno das modalidades de escrita e o novo leitor que tem como suporte do escrito a tela do computador. “O novo suporte do escrito não significa fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez. Porém ele impõe uma redistribuição dos papéis na ‘economia da escrita’, a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos [...]".

Da perspectiva do currículo, por exemplo, estudos apresentados por Forquin (1995) mostram como diversos elementos estão envolvidos na seleção daquilo que deve, ou não, ser ensinado. O currículo é uma forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino, por meio da seleção de conteúdos, da construção das características da cultura escolar, dos fatores sociais em jogo na organização disciplinar dos saberes escolares e da questão da estratificação dos conteúdos de ensino. Para Fourquin (1995), a seleção que é feita daquilo que deve ser ensinado reflete o que é considerado importante ou não, uma vez que há limitações, inclusive de tempo, opondo currículo real ao currículo formal. É exatamente essa seleção, segundo ele, que demarca os aspectos culturais que devem ser ensinados, os saberes e as atitudes e, conseqüentemente, a reprodução, ou não, das idéias de dominação, por meio da modelagem de hábitos e de modos de pensamento, conforme as idéias vigentes em determinado momento.

Assim, na perspectiva da etnografia interacional, como foi realizada a investigação, é possível identificar elementos relativos ao currículo real, isto é, a observação de como os indivíduos agiram e reagiram ao realizarem as atividades propostas para o grupo. Juntamente com os estudos do currículo, também destaco pesquisas como as de Bressoux, (2003), que buscam evidenciar o papel do professor e da sala de aula na aprendizagem dos alunos.

De acordo com esse autor, em alguns estudos o efeito professor tem sido destacado como mais importante do que o chamado efeito escola, embora este se configure como bastante significativo. Nos levantamentos de pesquisas sobre essa temática, realizados por esse autor, os estudos mostram que as diferenças de resultado de uma sala de aula para outra afetam, sobretudo, os alunos fracos, sendo que as aquisições dos fortes são menos sensíveis ao fato de pertencerem a uma sala de aula ao invés de outra. Descobriu-se, também, nessas pesquisas, que os professores usam extensa variedade de estratégias didáticas, adaptando-as constantemente ao contexto da sua sala de aula. Dados nessa mesma direção também são apresentados em Silva (2003) ao analisar o uso do livro didático por professores alfabetizadores.

Nos resultados de sua pesquisa com um grupo de professoras negras da rede pública de Belo Horizonte, Gomes (1994), por exemplo, apresenta elementos que apontam na direção de uma interferência da imagem distorcida e estereotipada do negro brasileiro na trajetória e na construção da identidade racial de professoras negras. Ao observar o relacionamento entre as profissionais participantes da pesquisa e destas com os alunos negros

e brancos, a autora conclui pela necessidade de pensar a questão racial ao se tratar da educação no Brasil:

> [...] não são as relações de classe as mais relevantes para se pensar a escola brasileira. Há que se observar outras categorias para se analisar a escola. Devemos compreender que professor(a) e aluno(a) não se caracterizam simplesmente pelo fato de pertencerem a determinada classe social. Eles são sujeitos dentro de um processo histórico-social e cultural, fazem parte de diferentes grupos sociais, possuem pertinências raciais diferenciadas e são sexuados.

Os dados estatísticos, por exemplo, têm sido uma referência importante na constatação de que há uma diferenciação de caráter étnico-racial quando comparamos dados educacionais da população brasileira. Destaco as análises de dados do IBGE, apresentadas em Henriques (2002) e Brandão (2004), que apontam as disparidades no que diz respeito às condições de oportunidades entre negros e brancos. Com relação aos patamares de escolaridade alcançados pela população brasileira, por exemplo, Brandão (2004) informa que, se considerarmos o analfabetismo de todos os maiores de 15 anos no Brasil, teremos uma taxa de 13, 3%; para os brancos, a mesma taxa é de 8,3% e para os negros, 19,8%. As crianças entre 7 e 13 anos que não freqüentam a escola seriam 3,6% no Brasil, mas 2,4% entre os brancos e o dobro (4, 8%) entre negros. As pessoas entre 11 e 17 anos que ainda não completaram a quarta série do ensino fundamental correspondem a 27,4% na população total, mas somente a 17,1% na população branca, enquanto na população negra chega a 37,5%. Um contingente de 73,2% das pessoas entre 18 e 25 anos no Brasil não completaram o ensino secundário, mas entre os brancos, na mesma faixa etária, esse número equivale a 63,1%; já entre os negros alcança 84,4%. No ensino superior, ingressam 7,1% dos brasileiros entre 18 e 25 anos, mas entre os brancos nessa faixa de idade o acesso chega a 11,2%, sendo que entre os negros não passa de 2,3%.

Esses e outros aspectos me situam no rol dos pesquisadores que se perguntam sobre quais seriam os elementos desencadeadores das disparidades entre negros e brancos, quando se analisam os indicadores sociais. Um fator histórico para essa questão pode ser encontrado nos estudos realizados por Cunha (1999), que nos leva a refletir sobre como se deu a relação do negro brasileiro com a escola. De acordo com a autora, a Constituição de 1824 declara o ensino de 1º grau obrigatório. No entanto, apenas os libertos poderiam ter acesso à escola. Mesmo assim, as crianças negras, a partir de 5 e 6 anos, tinham de desempenhar algum tipo de atividade. É o caso das crianças deixadas na Casa da Roda, onde

eram colocados os enjeitados que, se sobrevivessem, deveriam trabalhar durante sete anos gratuitamente, em troca de teto e alimentação, podendo empregar-se e receber salário após os 14 anos (CUNHA, 1999, p. 82).

Somente a partir de 1850 a situação da educação popular sofreu alterações. Elas foram provocadas pelo decréscimo da mão-de-obra escrava, a pressão do imigrante para que houvesse instrução para seus filhos, o surto da industrialização e a necessidade de um trabalhador preparado para enfrentar os novos caminhos, além das campanhas em favor da abolição (CUNHA, 1999, p. 88). Corroboram esses estudos os resultados apresentados por Hasenbalg e Silva (1999), que apontam para a reprodução das desigualdades entre brancos e negros do ponto de vista da mobilidade social. Pretos e pardos obtêm níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos brancos de mesma origem social e o retorno à escolaridade adquirida em termos de inserção ocupacional e renda tende a ser proporcionalmente menor para pretos e pardos do que para brancos. Os dados desses autores indicam, ainda, que uma proporção mais elevada de crianças negras ingressa mais tarde ou simplesmente não tem acesso à escola. Com isso, percebe-se uma experiência de trajetória escolar mais lenta e acidentada entre crianças pretas e pardas, com atraso que chega a três ou mais séries, fato que se observa para apenas dois quintos dos brancos.

Estudos realizados por pesquisadores norte-americanos das relações raciais e educação apresentam elementos que contribuem para pensarmos a questão identitária no contexto brasileiro, embora as questões de identidade racial nos Estados Unidos sejam tratadas de forma diferente do contexto brasileiro. Ao contrário da sociedade americana, no Brasil há o discurso corrente de que não somos uma sociedade racista. No entanto, as pesquisas realizadas nos Estados Unidos podem contribuir para a compreensão dos significados do que vem a ser negro ou ser branco em uma sociedade ocidental, industrializada e diversificada social e culturalmente como são as sociedades americana e brasileira, pelo olhar da educação.

Pesquisa de Nasir e Saxe (2003), por exemplo, destaca a necessidade de estudar grupos de alunos com base nas tensões que se estabelecem, na escola e fora dela, envolvendo a identidade étnica e a identidade acadêmica. Esses autores apontam estudos que mostram que alguns alunos podem se valer do artifício de mascarar a sua identidade étnica, ou seja, se comportar como se não tivessem uma identidade racial, com o objetivo de facilitar o sucesso escolar, enquanto outros podem demonstrar certa resistência em fazê-lo, gerando, assim, tensões no espaço escolar.

Na mesma perspectiva, Lee (2003) propõe uma reflexão sobre a necessidade de repensar as questões de raça e pertencimento étnico na educação. Segundo a autora, é importante adotar uma visão mais dinâmica de cultura localizada na história, no sistema de crenças e na cultura como disseminada por meio das práticas institucionais. Pesquisas nessa direção, destaca a autora, contribuem para a reflexão do que significa compreender o indivíduo, em razão da sua participação em práticas étnico-culturais, bem como de suas relações institucionais, sociais, econômicas e políticas, que fazem parte de uma sociedade multiétnica.

A autora ressalta, ainda, que uma questão crucial para as pesquisas com a diversidade étnico-racial nos Estados Unidos (e acrescento aqui o Brasil), diz respeito ao fato de que os afro-descendentes não são, geralmente, vistos como um grupo étnico. Eles são identificados somente como um grupo racial, com base na cor da pele, e, não, nas suas práticas culturais.

Essa é realmente uma questão bastante complexa, conforme ressalta Munanga (2004, p. 29):

> Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia, considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de 'fala politicamente correta'. Esta substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou, na verdade, são os termos ou os conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto.

Assim, considerar a diversidade no interior da sala de aula é ter em conta que, no Brasil, delineiam-se diversos processos de identidade cultural, revelando um pluralismo tanto entre negros quanto entre brancos e amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (MUNANGA, 2004, p. 32).

Nessa mesma direção, André (1989, p. 40) ressalta que:

> [...] a história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. A dimensão subjetiva do indivíduo numa dada posição socializadora é fundamental para se

> verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola.

Assim, prossegue a autora, o estudo do cotidiano escolar possibilita a identificação e a explicação do movimento que envolve três dimensões: a práxis escolar, a interação na sala de aula e a história de cada sujeito. Captar esse movimento significa compreender o que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da práxis social mais ampla. O presente estudo presta sua contribuição ao voltar o olhar para duas das dimensões citadas: a práxis escolar e a interação na sala de aula. As pesquisas que tratam de questões raciais e crianças não se detiveram ainda nos processos interacionais construídos no cotidiano de uma sala de aula, de forma a investigar que questões relacionadas à identidade racial dos sujeitos se apresentam na dinâmica das aulas, em determinada disciplina, e como essas questões são tratadas pela professora e pelos alunos, negros e brancos, como está colocado neste estudo para as aulas de Português.

Gonçalves (1985), por exemplo, analisou como a temática da formação do povo brasileiro foi desenvolvida pelas professoras na disciplina Integração Social, com o objetivo de investigar que representações sobre o negro as professoras tinham e, conseqüentemente, repassavam aos alunos. O autor ressalta que há rituais pedagógicos que impõem regras aos membros da escola, dentre as quais a de silenciar sobre a criança negra e sobre a discriminação racial. Existiria na escola uma linguagem não verbal cuja leitura só pode ser captada no interior dessa escola e que fala pelo silêncio, expressando-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento, etc. (GONÇALVES, 1985, p. 319). Esse procedimento, denuncia o autor, tem sérias conseqüências para o processo educativo, uma vez que, ao não romperem o silêncio, os procedimentos pedagógicos dos professores (e da escola como um todo) seguem transmitindo estereótipos humilhantes sobre os grupos étnico-raciais negros, dificultando, assim, às crianças negras a formação de um ideal de ego negro (GONÇALVES, 1985, p. 324).

Cavalleiro (2000) investigou, durante oito meses, a relação entre professora/alunos e alunos/professoras em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo, que atendia crianças entre 4 e 6 anos de idade. A autora entrevistou nove familiares, seis professoras, a diretora e a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, duas auxiliares de serviços gerais e nove crianças da escola. Ao analisar as representações dessas pessoas sobre a formação multiétnica da sociedade brasileira, a autora chegou à conclusão de que, tanto no espaço escolar quanto no interior das famílias, as crianças estão

expostas a circunstâncias que podem levá-las a interiorizar comportamentos e atitudes de preconceito e de discriminação contra os negros, e que, dessa forma, a criança negra, desde a Educação Infantil, estaria sendo socializada para o silêncio e para a submissão.

No trabalho de Silva (2004), a autora investiga a auto-representação de estudantes negros entre 8 e 16 anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. O objetivo da pesquisa foi desvendar os mecanismos discriminatórios atuantes na escola e refletir sobre suas conseqüências na formação da identidade dos sujeitos. A autora denuncia a presença de certas práticas escolares que induzem ou estão "infestadas de racismo" (p. 116), entre elas os apelidos de cunho racista, como também foi observado e será analisado neste estudo.

Os processos de socialização entre pares no espaço escolar, investigados por Fazzi (2004) com crianças de 8 e 9 anos de idade de duas escolas de Belo Horizonte, uma municipal, localizada em área de risco social e que atende a crianças pobres, e outra particular, localizada em um bairro de classe média, se somam aos estudos realizados por Gonçalves (1995), Cavalleiro (2000) e Silva (2004). Tais estudos evidenciam a manifestação dos estereótipos e do preconceito contra o negro no discurso tanto das crianças brancas como no discurso das crianças negras. A autora destaca a presença dos apelidos e de piadas racistas nas práticas de gozação e mostra como os rótulos negativos como "macaco", por exemplo, são imputados a uma criança e logo passam a ser utilizados pelas demais (FAZZI, 2004, p. 174). Expressões como "preto parece macaco" e "homem igual gorila" aparecem em situações de briga, mas também de forma espontânea, gratuitamente (FAZZI, 2004, p. 146). Os resultados do presente estudo se aproximam dos apresentados por Fazzi (2004), no que se refere ao contexto de gozação em que os xingamentos racistas aparecem e na necessidade de serem tratados com seriedade. Nesse sentido, a autora ressalta:

> Assim, sabendo-se que as brincadeiras e as brigas são fenômenos particularmente importantes da socialização das crianças, deve-se acrescentar que a possibilidade de gozação e de utilização de xingamentos raciais torna esse tempo-espaço da socialização entre pares um campo propício e básico para a formação e o desenvolvimento de preconceitos raciais. Vários motivos podem desencadear brigas e desentendimentos entre as crianças. Brigar um dia não implica inimizade permanente, pois, como disse uma menina, 'A gente fica de mal um dia e amanhã já tá de bem'. O que é significativo, nesses momentos, é a mobilização de xingamentos e agressões raciais, mesmo que o motivo da briga seja de outra natureza, que não a racial. Dessa forma, através dessa prática comum e freqüente entre as crianças de brigar entre si e considerar algumas colegas chatas, o preconceito racial vai sendo elaborado e se tornando real. (FAZZI, 2004, p. 181)

Outro estudo que envolve crianças em fase escolar foi realizado por Connolly (1997), com crianças entre 5 e 6 anos de idade de uma escola pública, em uma região da Grã-Bretanha, considerada de risco, e que atendia a uma população multiétnica (brancos, negros e sul-asiáticos).[7] Em sua pesquisa, o autor dá voz a crianças ainda pequenas e tenta compreender a natureza do racismo na vida delas. Com esse estudo, o autor busca, também, compreender as formas particulares pelas quais o racismo pode influenciar as identidades dessas crianças, ouvindo o que elas dizem sobre temas como raça, gênero e sexualidade. O autor aponta, por meio das correlações que estabelece entre o foco imediato das relações entre pares, a organização social da escola e os eventos que se sucedem na comunidade local, o papel ativo que as crianças exercem ao empregar os conhecimentos sobre essas temáticas e significá-los nas suas experiências cotidianas. Um dos destaques dessa pesquisa é o fato de que os resultados evidenciam a capacidade dessas crianças, mesmo tão pequenas, de refletir sobre os discursos de discriminação correntes no meio em que vivem e de reproduzir esses discursos no dia-a-dia das relações com os pares.

No presente estudo, dialogo com essas pesquisas envolvendo crianças em contexto escolar e aponto convergências com relação aos resultados apresentados pelos autores citados, bem como outros dados não analisados por essas pesquisas. Um deles diz respeito ao modo como o silêncio se faz presente na sala de aula investigada. Conforme as análises das interações face a face irão mostrar, o silêncio existe na sala de aula investigada; mas não é um silêncio que mostra um apagamento das questões raciais, e, sim, que aponta o lugar que elas ocupam no discurso dessa sala, o modo como se fazem presentes e como são tratadas pelos participantes nas suas interações uns com os outros e deles com os artefatos didáticos.

[7] Segundo Connolly (1997, p. 196), o termo “negro" (*black*) é usado na sua pesquisa para se referir às pessoas que têm, pelo menos, um dos pais descendentes de africanos ou de caribenhos. O termo “sul-asiáticos" (South Asian) é usado para se referir às pessoas que têm descendentes que vieram da Índia, do Paquistão ou de Bangladeshi. O autor reconhece que tais definições raciais são problemáticas. No entanto, elas se justificariam com base em outros elementos que fazem parte da identidade das pessoas pesquisadas, como religião e dialeto, e, ainda, pelo fato de que no discurso corrente na escola todos são iguais, o que levaria as crianças a terem de negociar os seus próprios significados para raça nesse discurso.

1.8 O que apontam os estudos sobre gênero

Estudos recentes vêm sendo realizados na tentativa de dar conta da construção das identidades de gênero, bem como das identidades sexuais na infância (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 31). O conceito de gênero está relacionado, fundamentalmente, aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas estão mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Nesse sentido, questões como sexualidade, geração, classe, raça e etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 33).

É por intermédio das feministas anglo-saxãs que gênero (*gender)* passa a ser usado como distintivo de sexo (*sex),* com vista a "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual". Com isso, elas desejam acentuar, por meio da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das instituições baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72 *apud* LOURO, 2007). O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica, que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.

Nesse processo, a escola tem papel fundamental, pois, de acordo com Louro (2007, p. 8), desde a sua constituição, a escola moderna tem sido marcada por diferenças e também está implicada com a produção dessas diferenças. Mesmo que não se possa atribuir à escola toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, a autora afirma que ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais. Para autora, mesmo quando a escola não produz os resultados esperados em termos de certificação e empregabilidade, ela exerce influência sobre a vida dos indivíduos e grupos que dela fazem parte, uma vez que entrar ou não na escola e o tempo de permanência nesse espaço constituem distinções sociais e muitas delas estão inscritas no corpo: modos de sentar e conseguir manter-se sentado por longo período, modulação e tom de voz, ouvir e falar, o desenvolvimento de determinadas capacidades motoras, etc., sem contar que a escola separou, e ainda costuma separar internamente, adultos de crianças e jovens, ricos e pobres, "normais" e "desviantes", meninos e meninas.

Quando se fala em gênero, de acordo com Robert Connell (1995, p. 189 *apud* LOURO, 2007, p. 22), a prática social se dirige aos corpos. O conceito se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são

“trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Dessa forma, o conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional, uma vez que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Assim, mesmo que muitos estudos de gênero ainda priorizem a análise sobre as mulheres, outros têm buscado referir-se também aos homens. A proposta dos estudos, sob essa perspectiva, é a de intencionalmente procurar contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher" ou do “Homem". (LOURO, 2007, p. 22)

É em razão desses pressupostos que os estudos de gênero auxiliam na compreensão dos significados construídos nas interações entre os participantes na turma investigada, no sentido de que

> é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2007 p. 22)

Conceituar gênero sob essa perspectiva vai implicar, segundo a autora, que se pense sob uma ótica dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori* (p. 23), acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Essa característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos, sugere a autora, pois

> papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

O desafio colocado por esses pressupostos está em entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, no sentido de que,

> ao afirmar que gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo

> que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições 'fabricam' os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são 'generificados' – produzem-se, ou 'engendram-se', a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc. (LOURO, 2007, p. 25).

Dessa forma, este estudo, ao voltar-se para as interações na sala de aula de Português, busca nas teorizações sobre gênero fundamentos que auxiliem na descrição e análise dos processos identitários dos participantes. E segue na direção do que propõe Scott (1995, p. 84-85 *apud* LOURO, 1995, p. 130), no sentido de que "devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram". É nessa perspectiva que a etnografia interacional abarca, também, os pressupostos trazidos pelos estudos de gênero.

2 A ESCOLA: CARACTERIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SOCIAL, CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL DE SEUS PARTICIPANTES

2.1 Introdução

Neste capítulo, explicito os motivos que me levaram a escolher a escola Bárbara Heliodora e a Turma 1 como espaços de investigação deste estudo. As seções estão organizadas de forma a descrever e analisar o perfil social, cultural e étnico-racial dos participantes, na tentativa de compreender quais as demandas apresentadas pelo grupo para um trabalho que leve em conta a diversidade dos sujeitos e a perspectiva da emancipação.

Elementos como ser uma escola pública, atender alunos de pertencimento racial diversificado, ser de fácil acesso e ter disponibilidade para acolher uma pesquisa de longa duração foram determinantes na seleção da escola e da turma onde se daria a observação. Assim, a escola Bárbara Heliodora se apresentou como um espaço adequado à pesquisa. Soma-se a isso, o meu conhecimento pelo interesse de um grupo de professores do 2º Ciclo em discutir e aprender como lidar com as questões de racismo e de discriminação que vinham presenciando no cotidiano da escola.

O fato de os alunos da Turma 1 saberem que eu era professora de Português para alunos dos últimos anos daquela escola também contou como elemento facilitador da minha participação na sala, tanto para mim quanto para a professora. Isso foi se revelando como fator importante e ao mesmo tempo complicado, pois eu precisava, a todo o momento, administrar minha participação no grupo, ora como colaboradora, ora como pesquisadora.

Nesse sentido, como se trata de uma observação participante, minha presença em sala não era apática e fui aos poucos construindo, junto ao grupo, uma participação efetiva, porém discreta. Assim, eu auxiliava os alunos ou a professora em alguma atividade, na organização da turma, na responsabilidade de tomar conta do grupo nos períodos em que a professora precisava sair da sala ou nas atividades fora de sala, com deslocamento do grupo, como aquelas que eram realizadas na biblioteca ou no pátio. A concentração das aulas em apenas dois dias da semana também foi um elemento que contribuiu bastante para facilitar a observação.

A Escola Bárbara Heliodora atende cerca de 700 alunos e oferece ensino fundamental e Educação para Jovens e Adultos (EJA). O fundamental regular organiza-se em três Ciclos de Formação Humana, que integram hoje nove anos escolares, com o ingresso de crianças com 6 anos de idade. O corpo docente é composto por professores do quadro permanente e professores contratados. Hoje, a metade do quadro de docentes é composta por professores contratados, uma vez que não houve concurso público para repor as vagas do quadro permanente.

2.2 A Escola: conhecendo o perfil dos participantes

A seleção da escola como o espaço adequado à investigação proposta se confirma quando são analisados os dados apresentados nos GRAF. 1 a 9, a seguir. Os dados, disponibilizados pela escola foram obtidos de um questionário socioeconômico, preenchido pelos pais e entregue à escola no dia da matrícula do filho, em dezembro de 2005. Esse levantamento fez parte do processo de atualização dos dados cadastrais e teve como um dos objetivos auxiliar os administradores e professores a compreender as demandas apresentadas pelos estudantes. Os dados foram extraídos de 518 questionários, em um universo de 618, distribuídos aos estudantes matriculados no fundamental regular.

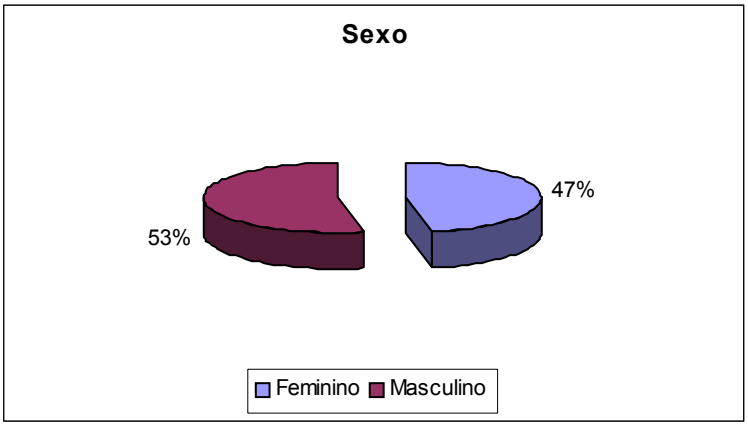


GRÁFICO 1 – Composição por gênero
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Quanto ao gênero, o GRAF. 1 mostra que 53% dos alunos são do sexo masculino e 47% são do sexo feminino. Isso evidencia um equilíbrio na composição por sexo. A presença desse equilíbrio quantitativo em relação a homens e mulheres nos leva a indagar como as relações de gênero são construídas nesse contexto escolar. Será que esse equilíbrio corresponde a uma discussão pedagógica sobre o gênero no interior da sala de aula? Será que a preponderância de valores masculinos e machistas, atestados pelas pesquisas de gênero e educação, são relativizados em contextos escolares com a presença de equilíbrio quantitativo entre alunos e alunas? Tais indagações reforçam a necessidade de considerar a questão de gênero neste estudo.

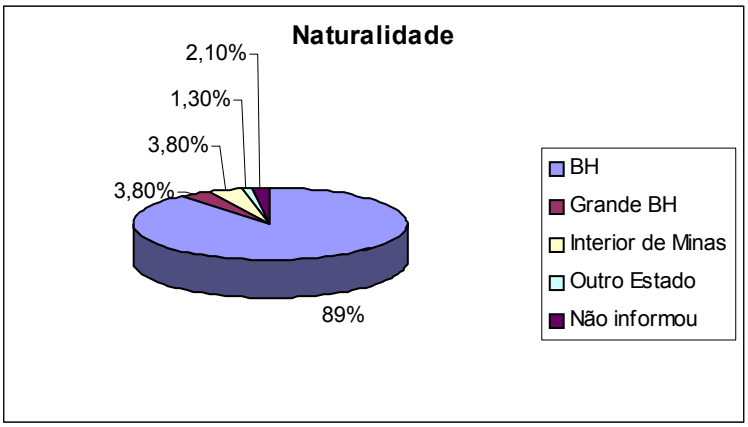


GRÁFICO 2 – Naturalidade
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Com relação à naturalidade, o GRAF. 2 mostra que os estudantes, em sua maioria (89%), são oriundos de Belo Horizonte (BH), o que indica que os alunos, em grande parte, estão inseridos no mesmo contexto cultural de ser mineiro e de viver no contexto de uma capital. Isso não significa, necessariamente, que todos tenham acesso aos mesmos espaços públicos tais como cinemas, teatros, museus, *shopping centers*, Jardim Zoológico, parques, dentre outros, em razão de diversos fatores, como condição socioeconômica, pertencimento religioso, dentre outros fatores que diferenciam as relações que as crianças estabelecem com os espaços públicos em um grande centro como BH.

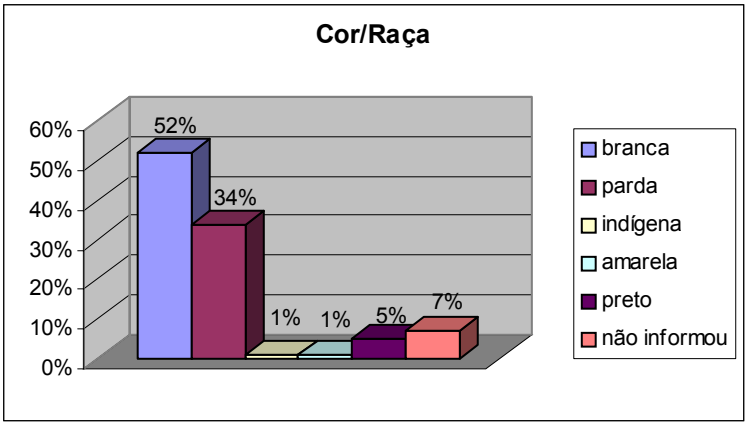


GRÁFICO 3 – Perfil étnico-racial
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Quanto ao perfil étnico-racial, o GRAF. 3 mostra que é significativa a diversidade do grupo: 52,3% de brancos, 34% de pardos, 5% de pretos, 1% de amarelos e 1% de indígenas. Se somarmos o número de pardos e de pretos, de acordo com o que propõe o IBGE, temos um percentual de alunos negros em torno de 39%. Embora 6,5% das famílias não tenham respondido a esse item do questionário, por razões que não foram declaradas pelos informantes, o número significativo dos que responderam a esse quesito, aliado à iniciativa da escola de realizar o levantamento desse índice, juntamente com os demais, representa um aspecto positivo no que diz respeito à importância dada a essa declaração de pertencimento.

Levando em consideração o contexto de implementação da Lei n. 11.645/08 nas escolas de educação básica, podemos concluir que o mapeamento da diversidade étnico-racial da escola poderá ser um dos passos que reforçam a realização de uma discussão pedagógica sobre ela. Se as pesquisas oficiais e aquelas realizadas pelos centros de pesquisa atestam a existência de desigualdade racial, de práticas discriminatórias e a necessidade de mapeamento de práticas significativas em relação a essa questão, como não considerar pedagogicamente a questão racial, sobretudo em uma escola com uma porcentagem significativa de estudantes negros?

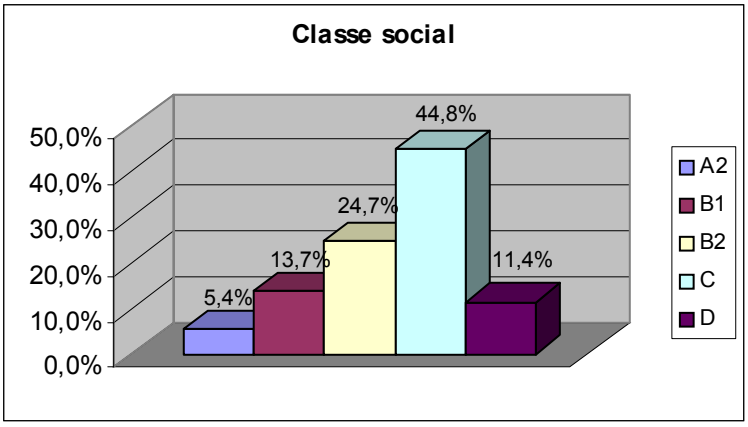


GRÁFICO 4 – Composição por classe social
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Quanto ao perfil socioeconômico, no GRAF. 4 verifica-se que os estudantes apresentam uma variação significativa, com a predominância de famílias da classe C, com renda familiar em torno de R$ 927, 00. O nível socioeconômico foi medido com base no "Critério de Classificação Econômica Brasil". De acordo com esse índice, na classe A1 estão as famílias com renda de R$ 7.793,00; na classe A2, aquelas com renda de R$ 4.648, 00; na classe B1, com renda de R$ 2.804, 00; na classe B2, com renda de R$ 1.669,00; na classe C, renda de R$ 927,00; na classe D, com renda de R$ 424,00; e na classe E, com renda de R$ 207,00.

Ou seja, do ponto de vista socioeconômico, a escola apresenta um perfil mais próximo das camadas média baixa e mais pobre da população. Essa realidade poderá apontar para uma complexa articulação e imbricação entre as dimensões raciais, de gênero e de classe, o que não significa o apagamento de uma pela outra. Tal imbricação se dá não somente no currículo e escolhas didáticas, mas, principalmente, nas interações construídas em sala de aula.

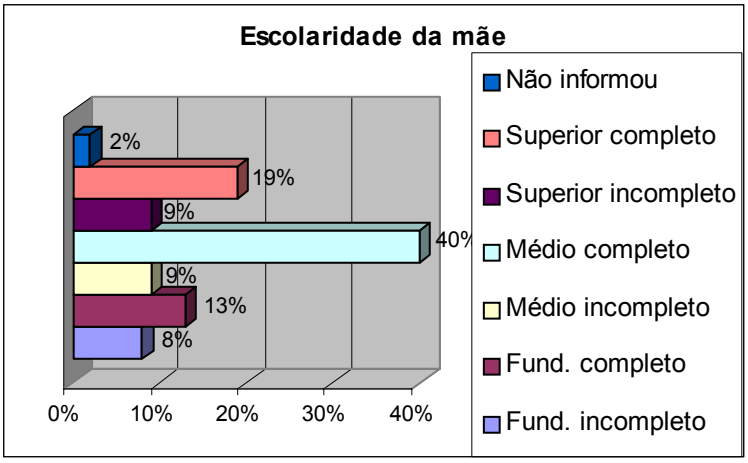


GRÁFICO 5 – Escolaridade da mãe
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

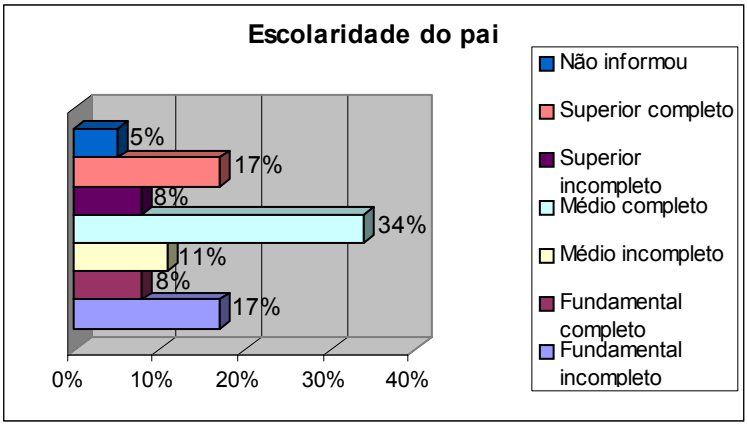


GRÁFICO 6 – Escolaridade do pai
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Nos GRAF. 5 e 6, no que se refere ao nível de escolaridade dos pais, verifica-se que a maioria deles possui o nível médio de escolaridade, sendo 34,2% de pais e 40% de mães. Ao comparar todos os índices de escolaridade de pais e de mães (ver QUADRO 1), observa-se que as mães possuem nível de escolaridade superior ao dos pais, em todos os níveis destacados, sendo que entre os pais tem-se maior incidência daqueles que não terminaram o ensino fundamental ou o ensino médio. Ao observar a ocupação, 75% dos pais exercem atividades que exigem até o nível médio de escolaridade. Entre as atividades mais freqüentes, destacam-se as de vendedor, motorista, assistente administrativo, mecânico, marceneiro, frentista e segurança Com relação à ocupação das mães, tem-se um percentual de

61%, compreendendo as atividades de magistério do ensino fundamental, vendedora, secretária, auxiliar administrativo, recepcionista, diarista. Destaca-se significativamente (25%), o percentual de mães que declararam como ocupação principal serem donas de casa.

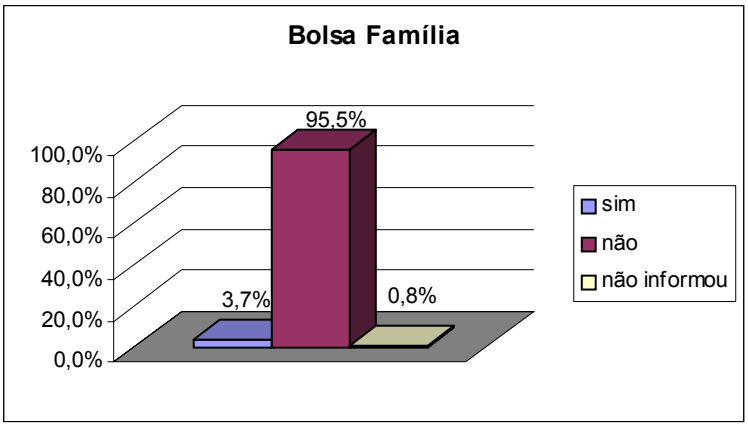


GRÁFICO 7 – Perfil assistencial
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Quanto ao perfil assistencial, no GRAF. 7, observa-se que há na escola alunos que são assistidos por programas sociais, como o Bolsa Família (3,7%) ou que demandam assistência dessa natureza, quando analisamos os percentuais de alunos pertencentes às classes C e D. Isso nos mostra a existência de diferentes perfis socioeconômicos que precisam ser considerados na política interna da escola.

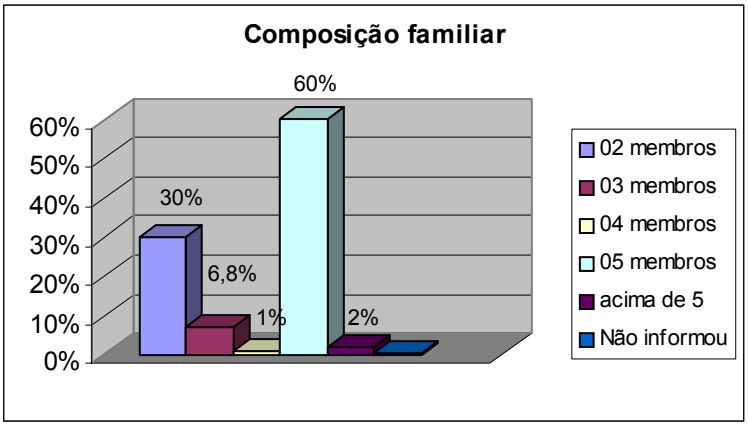


GRÁFICO 8 – Composição familiar
Fonte: Setor de Atendimento e Integração Pedagógica/Questionário Socioeconômico, dez. 2005.

Com relação à composição familiar (GRAF. 8), observa-se a predominância de famílias de tamanho médio, para os padrões atuais, com 60% delas apresentando quatro ou cinco membros. O percentual de famílias consideradas pequenas, com dois ou três membros, é de 30,5% e as famílias consideradas grandes, com seis ou mais membros, é de apenas 8,1%.

Com base nos gráficos apresentados, pode-se observar que este estudo envolve alunos de uma escola com perfil diversificado, como em grande parte das escolas públicas da nossa região. E, nesse sentido, algumas questões se colocam: Que demandas e desafios são apresentados para a escola e os professores ao se trabalhar com alunos com um perfil tão diversificado? Que interferências podem provocar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos as diferenças no acesso a bens culturais, a práticas de leitura e escrita, de acompanhamento e suporte aos trabalhos escolares?

Outros fatores também merecem ser destacados quanto ao perfil da escola. Em primeiro lugar, a escola, mais precisamente o 2° Ciclo, do qual os terceiros anos fazem parte, foram inseridos num projeto maior de formação de professores para um trabalho com a diversidade nas escolas. E isso ocorreu em função de algumas questões vivenciadas pelos professores e que foram apresentadas para discussão nas reuniões do Ciclo, como já foi mencionado no início deste capítulo.

É importante ressaltar que, assim como acontece em muitos outros espaços, a iniciativa de solicitar orientação para um trabalho voltado para as questões étnico-raciais partiu de um pequeno grupo de professores, negros e brancos. A participação do conjunto de professores no projeto surgiu, no entanto, da compreensão, pelo grupo, da necessidade de tratar a questão étnico-racial de forma mais institucionalizada. Dessa forma, ocorreu na escola, com periodicidade quinzenal, e no horário das reuniões de formação do 2° Ciclo, um projeto experimental de formação de professores para a diversidade, organizado no formato de oficinas temáticas, que contou ainda com a participação de professores de outras escolas.

Os resultados desse processo estão apresentados em Gomes *et al.* (2006) e mostram que a proposta atingiu a sensibilidade de alguns docentes, mas não causou impacto na escola. Isso se deveu não apenas a uma situação de instabilidade contratual (professores contratados) que inviabilizou a continuidade do projeto, mas também ao fato de ter sido proposto por um grupo e não por toda a escola e de esta não ter dado prosseguimento ao projeto. Esse é um dos problemas enfrentados pelas experiências de formação continuada para a diversidade que percebi, inclusive, na própria prática da professora Ana Maria. Embora

tenha participado do projeto, ela não conseguiu colocar em prática o trato pedagógico da questão racial.

Contudo, apesar dos percalços, observou-se, pelas avaliações dos professores, que o projeto apresentou vários pontos positivos e que podem auxiliar nas discussões sobre as experiências de formação continuada para a diversidade. Dentre eles, destacam-se a surpresa dos professores diante do grande envolvimento dos alunos no projeto, superando as expectativas iniciais. Esse engajamento dos alunos ficou evidente no trabalho interdisciplinar de pesquisa envolvendo Artes, Português, Geografia, História, dentre outras disciplinas, e mostrou que é possível trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira por meio de temáticas importantes para a história da população negra. Em particular, os temas que dizem respeito à população brasileira em geral, como é o caso do samba (GOMES *et al.*, 2006, p. 84).

Esse aspecto interdisciplinar do projeto constituiu também outro forte elemento de contribuição da proposta. Com base nesse movimento, foi possível chamar ao diálogo diferentes disciplinas e aproximar professores e alunos de pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos diversificados, mostrando a todos a necessidade e a importância de um trabalho voltado para a diversidade étnico-racial.

2.3 A professora e a turma

Selecionada a escola e o Ciclo, restava, ainda, escolher a turma a ser observada. A professora Ana Maria, embora do quadro de professores contratados, apresentava o melhor perfil para a realização da pesquisa: era professora de Português com experiência naquele nível de ensino, entusiasmada, desinibida, e acompanharia a turma durante todo o ano letivo. Assim, a professora, passados os momentos iniciais de certo receio de ser filmada, concordou com a pesquisa em suas aulas.

Ana Maria ingressou na escola em agosto de 2004, após ter sido aprovada na seleção realizada para preenchimento de vagas para o cargo de professor do quadro de contratados. Formou-se em Letras no interior de Minas, em 1996, fez pós-graduação em Língua Portuguesa, também no interior, e contabilizava, à época da pesquisa, uma experiência de 13 anos no magistério, tendo trabalhado tanto em escolas públicas como em particulares.

Durante o período da pesquisa, a professora lecionava também em uma escola particular, na mesma região em que se localizava a Escola Bárbara Heliodora. Trata-se de uma mulher branca, na faixa dos trinta anos, da classe média, nascida no interior de Minas Gerais.

Escolhida a escola e a professora, fui para o segundo passo : a escolha da turma. Para decidir em qual das três turmas de terceiro ano de Ana Maria eu faria a observação, circulei pelos corredores da escola, observei atentamente os alunos e escolhi a turma. Embora seja complexa a questão da classificação racial, pautei-me pelo meu olhar sobre as características fenotípicas salientes dos alunos e das alunas (cabelo, cor da pele, nariz, boca).

Antes de anunciar à Ana Maria a respeito da escolha, resolvi certificar-me de que minha escolha por aquele grupo de crianças fazia sentido aos olhos de outras pessoas. Assim, pedi à professora Luciana, branca, professora de Ciências e madrinha da turma, e à professora Cibele, negra, professora de Educação Física, que me indicassem uma turma com o maior número de crianças negras. Elas apontaram a Turma 1 com esse perfil, confirmando minha escolha. A opção por verificar, também, o olhar dessas duas professoras se deu em razão da relação de proximidade delas com a Turma 1, pelo interesse que elas demonstraram pela pesquisa, quando entrei em contato com elas, e por terem se colocado à disposição para serem entrevistadas. Dessa forma, eu tinha elementos a mais para corroborar minha escolha e evidências de que a identidade racial dos alunos não era ignorada pelos professores, a despeito do discurso escolar de que todos são iguais.

Essa percepção por parte das professoras de que o grupo apresentava uma diversidade racial foi registrada por mim no diário de campo. Recorri a esses apontamentos diversas vezes, para tentar compreender as ações das professoras, considerando não só aquilo que elas diziam sobre os alunos e alunas, mas, sobretudo, o modo como elas agiam diante das questões que a diversidade apresentava para o Ciclo no cotidiano.

Quanto à diversidade de gênero na turma, não foi necessário que eu pontuasse essa questão para as professoras. Isso porque a escola já possui um olhar, pelo menos no que se refere à organização dos grupos, para a composição das turmas, de forma a haver certo equilíbrio no número de meninas e de meninos por sala, como se observou na Turma 1: 16 meninas e 14 meninos.

Equilíbrio não seria exatamente a palavra mais adequada para se empregar aqui, se considerarmos os aspectos relativos ao modo como a questão de gênero se colocava na turma. Isto é, meninos e meninas eram vistos de forma bem diferente tanto pela professora Ana Maria como por outras professoras. Elas costumavam se referir ao grupo como uma

turma extremamente agitada, barulhenta. Ana Maria chegou a verbalizar, certa vez, que isso era o resultado de ser uma turma com muitos meninos. De onde se conclui que, embora as meninas fossem a maioria (16), na prática, eram os meninos que apareciam mais, e de forma considerada negativa pela(s) professora(s), como mostra Luciana, a professora de Ciências e madrinha da turma:

> *Eu tenho a oportunidade de trabalhar muito com laboratório e tem muito trabalho em grupo. E o grupo é a escolha deles. Então quando tá muito difícil, aí eu falo: 'Não. Você não vai sentar nesse grupo. Vai sentar no tal'. Mas a maior parte das vezes é a escolha deles mesmo. E o grupo não costuma assim mudar./Eu percebo também os bloquinhos mesmo. Só menino, só menina. Aí geralmente onde tem mais menino, conversam mais. Aí eu falo: 'Não, vamos misturar isso aí, né?'/É porque quando é grupo eles costumam separar: 'É, aqui só menina'. Aí nessa parte eu costumo interferir um pouco*

O depoimento de Luciana não deixa dúvidas. As meninas são ligeiramente em maior número, mas são os meninos que aparecem mais, porque se permitem burlar as regras da convivência em sala: conversam muito e alto. Evidencia-se, também, que meninos e meninas parecem buscar a convivência dos seus pares, em primeiro lugar, pela identificação de gênero, depois é que aparece a afinidade por outras razões.

A opinião das meninas, nos textos 1 e 2, a seguir, reforçam a distinção entre meninos e meninas:

> **Texto 1**
> Belo Horizonte, 15 de abril 2005
>
> Professora Carla,
> Queria que você conversasse com os meninos para eles **NÃO** arrastar as cadeiras, porque eu não estou agüentando a BARULHEIRA que faz.
> Queria que você falasse sobre a vida em outros PAIZES. Obrigada !!
>
> 1000
> Beijos
> de sua
> aluna
> Ludmila

Texto 2
Belo Horizonte
19.04.2005.

Professora Carla

Olá Carla

Eu queria que você fizesse várias mudança como ter mais para casa, e também sobre os apelidos; por favor tome providência porque cada vez mais fica mais chato, e queria que você conversasse com os meninos para eles Não arrastar as cadeiras, porque eu não agüento mais a Barulheira que faz, queria que você falasse sobre a vida em outros países.

Obrigada
Larissa, Lara, Ludmila, Clara e Amanda

Os textos 1 e 2 foram escritos por meninas e tratam de um episódio de escrita em que a professora Ana Maria realizou uma atividade de produção de textos/bilhetes, aproveitando a vontade manifestada pela turma de mudar algumas coisas na escola. Solicitou-se à turma que escrevesse um bilhete para a professora Carla, coordenadora do Ciclo à época. A atividade constava de dois momentos. No primeiro, escreveram o bilhete individualmente, como pode ser observado pelo texto da Ludmila (texto 1); no segundo, elas redigiram o texto em pequenos grupos, conforme se observa no texto assinado por Larissa, Lara, Ludmila, Clara e Amanda (texto 2).

Nesses dois textos, as referências aos meninos são feitas em tom de denúncia e reforçam diferenças no comportamento de meninas e meninos. Primeiramente, os meninos são responsabilizados pelo barulho excessivo, arrastando carteiras e incomodando as meninas, de onde se deduz que as meninas não fazem barulho, são mais ordeiras. Depois, as meninas pedem providências também quanto aos apelidos. E embora não digam quem os pratica, posso afirmar que elas estão se referindo basicamente aos meninos, uma vez que essa era uma prática comum entre eles, principalmente no recreio e nos intervalos.[8] Conforme também observaram Connolly (1997) e Carvalho (2001), as professoras tendem a atribuir comportamentos diferenciados a meninos e meninas na escola, o que precisa ser visto como problemático, pois pode reforçar ainda mais as diferenças sociais construídas para distinguir meninos e meninas, homens e mulheres.

[8] Não observei essa prática de forma explícita entre as meninas nem qualquer reclamação por parte dos meninos, com relação ao uso de apelidos contra eles pelas meninas.

Após escolher a turma, contando também com o olhar das duas professoras, pude situar minha percepção no contexto dos levantamentos realizados pela escola, como será apresentado a seguir.

2.4 Perfil étnico-racial da turma conforme autodeclaração

Um dos instrumentos que me possibilitaram conhecer o perfil étnico-racial dos estudantes e, principalmente, o perfil racial da Turma 1, foi o censo étnico-racial do ensino fundamental, solicitado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em maio de 2005. Tratava-se de um levantamento endereçado a todas as escolas de ensino fundamental. Uma vez que o MEC não enviara formulário próprio para isso, a escola elaborou uma ficha na qual solicitava aos pais que declarassem as seguintes informações sobre o seu dependente matriculado naquela escola, conforme transcrevo a seguir:

> **1. Sexo**: □ masculino □ feminino
> **2**. **Cor/Raça**: □ Branca □ Preta □ Parda □ Amarela □ Indígena □ Não declarada

Destaco o fato de que tal levantamento parece ter sido feito apenas em cumprimento a uma demanda burocrática apresentada pelo MEC, pois não tive conhecimento de qualquer episódio que indicasse alguma repercussão em torno desse levantamento realizado pela escola, ao contrário da visibilidade dada a ele pela mídia televisiva. Na ocasião, acompanhei reportagens em uma grande emissora de televisão que deu destaque às opiniões contrárias a esse censo. Tal atitude parece ter tido como finalidade reforçar a idéia de que levantamentos dessa natureza contrariam os princípios daquilo que muitos acreditam ser um modelo de democracia racial, sem distinção de raças.

Contrastando com o “silenciamento" da escola diante da solicitação do MEC, destaca-se o empenho com que ela, por iniciativa própria, incluiu o quesito cor/raça no levantamento do perfil dos seus estudantes, realizado no final de 2005, conforme apresentado no GRAF. 3 deste capítulo. Em 2006, os dados foram apresentados oficialmente aos professores e funcionários da escola. Interpreto essa mudança no tratamento da questão relativa ao perfil étnico-racial dos estudantes como reveladora do processo contraditório de

que se reveste a tomada de consciência pela escola da composição étnica e racial dos seus alunos e alunas.

Por meio desse comportamento, observa-se que, ao mesmo tempo em que a escola se permite conhecer a composição étnico-racial dos seus alunos, ela não se vê capaz de incluir na sua política pedagógica ações que promovam o tratamento adequado dessa diversidade, o que implicaria medidas anti-racistas. A falta de políticas que tratassem adequadamente as denúncias de racismo no interior da escola, ao contrário do que se verificou nas questões de ordem econômica, com a implementação de políticas de assistência estudantil, confirma que essa questão se desvincula, no dia-a-dia, das questões socioeconômicas e demandam um tratamento diferenciado.

Os resultados do levantamento étnico-racial dos alunos da Turma 1, com base no preenchimento da autodeclaração solicitada pelo MEC, podem ser descritos como se segue:

QUADRO 1
Composição étnico-racial da Turma 1/autodeclaração

COR/RAÇA	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
brancos	01	09
pretos	00	00
pardos	1	05
indígenas	00	00
amarelos	00	00
Não declarados	00	00

O QUADRO 1 apresenta a composição racial da turma observada, conforme pertencimento atribuído pelos pais, e, com base nele, é possível pontuar algumas questões com relação ao perfil racial da turma e o papel da investigação no grupo. Inicialmente, chama a atenção o fato de o maior número de alunos que devolveram a ficha preenchida terem sido declarados na categoria “branco" (dez alunos), seguidos de seis declarados pardos e nenhum declarado preto ou indígena. Fato semelhante ocorreu no levantamento das outras duas turmas de terceiro ano, o que motivou os pais a não preencher a ficha dos alunos que se adequassem à categoria “preto”. "Motivação" me parece a palavra adequada, uma vez que parece ter havido alguma motivação para que os pais de grande parte dos alunos brancos devolvessem a ficha preenchida para a escola.

O mesmo pode ser pensado para os alunos declarados pardos, o que demonstra que essa categoria, considerada controversa em termos de identificação étnico-racial, não foi rejeitada pelos pais. Tampouco qualquer observação ou questionamento foi registrado nas fichas, o que poderia servir de pista contextual que ajudasse a compreender melhor o que pensavam os pais diante dessa questão.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que apenas 2 dos 14 meninos entregaram suas fichas, enquanto 14 das 16 meninas devolveram a ficha preenchida. E o mais intrigante é o fato de que as duas meninas que não entregaram as fichas seriam declaradas pretas, quando se analisa as filmagens e as fotos dessas alunas. Entre os meninos, a não-presença daqueles que seriam considerados pretos também se coloca. Dos 12 meninos que não entregaram suas fichas, quatro seriam declarados pretos, quatro seriam declarados pardos e um seria de origem indígena.

No entanto, sem pretender entrar no mérito da discussão sobre os critérios implicados nessas categorias, parece evidente que as questões que envolvem a identidade étnico-racial se colocou muito fortemente como elemento a ser analisado nesse grupo. Os dados desse levantamento indicam a invisibilidade dos alunos e alunas pretos na turma no que se refere ao discurso oficial, se considerarmos a ficha como representativa de um discurso oficial ou a se tornar oficial quando preenchido pelos pais. Na tentativa, ainda, de compreender isso que chamo de "invisibilidade do alunado preto", descarto, em princípio, a hipótese de ter havido uma total rejeição à categoria preto, com a justificativa de que poderia ter sido diferente se tivesse sido utilizada a categoria negro. Isso porque, ao fazer um levantamento não oficial de todas as fichas entregues pelos estudantes, em um total de 215, cheguei aos seguintes resultados por categoria racial:

– brancos = 119
– pretos = 6
– pardos = 74
– amarelos = 8
– indígenas = 5
– não declarados = 3

Os números desse levantamento indicam que seis estudantes foram declarados pretos por seus familiares, o que desmentiria uma análise na direção de uma rejeição total por essa categoria. O número bastante expressivo de estudantes declarados pardos também chama

a atenção, demonstrando que os negros (pretos e pardos) não podem ser considerados uma categoria invisível na escola, tampouco na Turma 1. Isso porque, conforme já destacado no capítulo anterior, existem dados concretos da realidade brasileira que permitem agregar as categorias pretos e pardos (HENRIQUES, 2002, p. 35; GOMES, 2007, p. 98).

É possível ampliar o perfil mais individualizado da turma considerando as informações oficiais que a escola possui de cada estudante. Trata-se da ficha individual que cada responsável preencheu, anexou uma foto ¾ do(a) filho(a), e entregou no ato da matrícula no primeiro ano escolar, em 2003. Nesse questionário, com 13 itens, são apresentadas informações importantes sobre a criança e seus familiares, tais como: ano de nascimento; experiência escolar anterior; atividades preferenciais; se realiza tratamento terapêutico; hábitos e atitudes em casa; amizades; se tem interesse por questões de ordem sexual; profissão e grau de instrução dos pais; número de filhos; se residem juntos ou não; dentre outras. Nos QUADROS 2, 3, 4 e 5, apresento os detalhes dessas informações.

QUADRO 2
Profissão ou ocupação do pai e da mãe/grau de instrução

NÚMERO DE PAIS	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DO PAI	GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DA MÃE	GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE
1	Manutenção de aeronave	Fundamental	Vendedora	Ensino médio
2	Motorista	Fundamental	Professora	Ensino médio
3	Secretário de junta Militar	Ensino médio	Secretária	Ensino médio
4	Segurança patrimonial	Ensino médio	Técnica em enfermagem	Ensino médio
5	Vendedor	Ensino médio	Vendedora	Ensino médio
6	Oficial de Justiça	Superior	Psicóloga	Superior
7	Lavador de veículos (posto de gasolina)	5ª série	Do lar	Fundamental
8	Fresador	Superior	Babá	Ensino médio
9	Engenheiro de Minas	Superior	Estudante	Superior incompleto
10	Motorista	4ª série	Professora	Ensino médio
11	(Falecido)	–	Técnica em contabilidade	Superior
12	Motorista (taxista)	Ensino médio	Agente comunitária de saúde	Ensino médio
13	Vigilante	Fundamental	(desempregada)	Ensino médio
14	Desentupidor	Fundamental	Agente comunitária de saúde	Fundamental
15	Comerciante	Ensino médio	Do lar	Ensino médio
16	Contabilista	Superior	Do lar	Ensino médio
17	Taxista	Ensino médio	Do lar	Do lar
18	Funcionário Público	Ensino médio	Aux. Administrativo	Ensino médio
19	(falecido)	–	Comerciante	Ensino médio
20	Representante comercial	Ensino médio	Vendedora	Ensino médio
21	Empresário (transporte público)	Ensino médio	Desenhista	Ensino médio
22	Ex. bancário	Ensino médio	Do lar	Fundamental
23	Tec. em eletrônica	Ensino médio	Atendente consultório	Ensino médio
24	Representante comercial	Ensino médio	Do lar	Ensino médio
25	Militar (2° SGT)	Ensino médio	Aux. administrativo	Ensino médio
26	Eng. .telecomunicações	Superior	Professora (Letras)	Superior
27	Motorista	4ª série	Caixa (desempregada)	8ª série
28	Segurança	Ensino médio	Professora e secretária	Cursando Ens superior
29	Aux. serviços gerais	Ensino médio	Manicure	Ensino médio
30	Mecânico	Ensino médio	Recepcionista	Ensino médio

QUADRO 3
Situação do pai e da mãe

SITUAÇÃO DOS PAIS	NÚMERO DE PAIS
Residem juntos	20
Estão separados	07
Pai falecido	02
Mãe falecida	00
Não declarou a condição do pai	00
Não declarou a condição da mãe	01

QUADRO 4
Grau de instrução do pai e da mãe

GRAU DE INSTRUÇÃO	Nº DE PAIS	N.ºDE MÃES
4ª série	02	
5ª série	01	
Fundamental	06	05
Médio	18	20
Superior	07	05

Obs.: Dois pais foram declarados falecidos

QUADRO 5
Profissão ou ocupação do pai e da mãe

PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DO PAI	Nº DE PAIS	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DA MÃE	Nº DE MÃES
Manutenção de aeronave	01	Vendedora	03
Motorista	03	Professora	02
Secretário de junta militar	01	Secretária	02
Segurança patrimonial	01	Técnica em enfermagem/	01
Oficial de Justiça	01	Psicóloga	01
Lavador de veículos em posto de gasolina	01	Dona de casa	07
Fresador	01	Babá/	01
Engenheiro de Minas	01	Estudante	01
Motorista “Taxista"	02	Técnica em contabilidade	01
Vigilante	02	Agente comunitária de saúde	02
Desentupidor	01	Desempregada	02
Comerciante	01	Auxiliar administrativo	02
Funcionário público	01	Desenhista	01
Mecânico	02	Atendente de consultório	01
Representante comercial	02	Manicure	01
Ex- bancário	01	Recepcionista	01
Técnico em eletrônica	01	Comerciante	01
Vendedor	02		
Contabilista	01		
Empresário transporte público suplementar	01		
Militar (SGT)	01		
Engenheiro de Telecomunicações	01		
Serviços gerais	01		

Obs.: Uma mãe declarou duas ocupações

Os QUADROS 2, 3, 4 e 5 apresentam um resumo das informações sobre as famílias dos alunos e indicam o perfil diversificado do grupo. De acordo com esse levantamento que realizei tendo por base as fichas dos alunos, verifiquei que os pais tinham, no período da entrada das crianças na escola, idade entre 25 e 49 anos, sendo sete deles separados, e dois pais já haviam falecido. Quanto à profissão ou ocupação, os pais declararam ser comerciante, desentupidor, engenheiro de minas, fresador, funcionário público, lavador de veículos em posto de gasolina, mecânico montador, motorista, motorista (taxista), oficial de justiça, secretário de junta militar, segurança patrimonial, vendedor, vigilante.

As mães declararam as seguintes profissões ou ocupações: agente comunitária de saúde, atendente de consultório, auxiliar administrativo, babá, comerciante, desempregada, desenhista, dona de casa, estudante, técnica em contabilidade, técnica em enfermagem, manicure, professora, psicóloga, recepcionista, secretária, vendedora.

No mesmo grupo, há pais e mães que cursaram a faculdade e exercem profissões de nível superior (engenheiro, psicóloga, professora), pais com profissões de nível médio (secretária, técnica em enfermagem, técnico em eletrônica) e pais que não completaram sequer o ensino fundamental, com menos de oito anos de escolarização (lavador de veículos em posto de gasolina e motorista). Chama a atenção, ainda, a diferença no nível de escolaridade entre pais e mães. Enquanto há três pais que não completaram sequer seis anos de escolarização, nenhuma mãe declarou ter menos de oito anos de escolarização. Destaque-se, também, o número de pais separados (sete) e de pais falecidos (dois) que indicam maior presença das mulheres no cotidiano dessas crianças, se considerarmos que, de acordo com a ficha dos alunos, as mães têm a guarda das crianças no caso dos casais separados.

Embora conhecer um pouco da história familiar dos alunos da Turma 1 contribua para compreender melhor o perfil social e oficial que a escola constrói desses alunos, o desafio neste estudo foi compreender como esses alunos e a professora lidam com a dinâmica das relações sociais no cotidiano das aulas de Português. Para isso, vários níveis de análises foram realizados de forma a compreender que ensino de Português se construiu nessa sala de aula e o que a interação entre professora e alunos nas atividades deixam entrever sobre as relações sociais que se constroem nesse espaço. Esse é o foco do capítulo 3, a seguir.

3 DOS SIGNIFICADOS DE ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS NA TURMA 1: ATIVIDADES E ESCOLHAS DISCURSIVAS

3.1 Introdução

Neste capítulo, busca-se responder a questões relativas à perspectiva de ensino de Português, adotada pela professora, e à abordagem de questões étnico-raciais e de gênero no espaço da sala de aula: *Que atividades didáticas foram propostas aos alunos ao longo do ano? O que os materiais didáticos utilizados permitem apreender sobre a perspectiva de ensino de Português explorada nas aulas? Quais as possibilidades, inscritas nesses materiais, de suscitar (ou não) a reflexão sobre questões étnico-raciais e de gênero por parte da professora e das crianças?* Essas foram algumas das questões que orientaram a análise do conjunto de materiais utilizados. Para tanto, recorreu-se às anotações no diário de campo, às fitas de vídeo e a todo tipo de material que circulou em sala, tais como cadernos de alunos, avaliações, livros didáticos, livros de literatura, cartazes, ilustrações em geral.

O material didático e as atividades propostas pela professora aos alunos ocupam um lugar central na construção de oportunidades de aprendizagem vivenciadas em sala de aula. Entende-se, portanto, que tais recursos contribuíram de forma significativa para a configuração do ensino da língua e de suas possíveis relações, distanciamentos ou aproximações com o exame de questões étnico-raciais e de gênero pelos participantes da Turma 1.

3.2 Das escolhas de Ana Maria: atividades e materiais didáticos

Para analisar as escolhas didáticas de Ana Maria, buscando responder às perguntas apresentadas acima, fez-se necessário um levantamento minucioso de todas as fontes de informação obtidas na pesquisa, conforme descrito, o que resultou na elaboração do QUADRO 6, apresentado a seguir, que está organizado em cinco colunas e é uma tentativa de representar, de maneira sistematizada, como as aulas de Português se desenvolveram na

Turma 1. Na primeira coluna, da esquerda para a direita, estão as datas em que ocorreram as aulas e a carga horária delas. Os registros se referem ao total de 65 aulas, sendo 36 no primeiro semestre e 29 no segundo. Em razão da extensão do quadro, optei por apresentar neste capítulo apenas os registros relativos ao primeiro semestre. O restante do quadro, com as aulas do segundo semestre, encontram-se nos anexos. A primeira coluna mostra, também, que o ensino de Português foi organizado em seções de duas e de três horas/aula, perfazendo um total de 5 horas/aula semanais, concentradas em dois dias da semana. Como se observa, o horário se tornou permanente a partir do dia 8 de março, em decorrência dos ajustes que se fazem necessários a cada início de ano letivo. A partir dessa data, as aulas de Português para a Turma 1 passaram a ocorrer toda terça-feira, das 14h50 às 17h30 (tempo correspondente ao terceiro, quarto e quinto horários, com recreio entre 15h30 e 16h) e toda sexta-feira, das 13h às 14h50 (tempo correspondente aos dois primeiros horários da tarde). Nessa mesma coluna, estão identificadas com um asterisco as aulas selecionadas para a análise de questões raciais e de gênero, conforme será apresentado nos capítulos 4 e 5. São elas: 15/2; 21/2; 15/3; 8/4; 12/4; 9/9; 16/9 e 27/9.

A segunda coluna mostra uma síntese das atividades do dia, dentre elas a indicação das atividades de casa, os "Para Casa". Vale ressaltar que, embora as correções dessas atividades de casa não se encontrem também descritas na coluna específica, elas sempre ocorriam na aula seguinte à indicação delas, sendo, em geral, a primeira atividade do dia. Dessa forma, subentende-se que toda vez que estiver indicado nessa coluna que houve "Para Casa", conseqüentemente, essa atividade foi objeto de correção na aula subseqüente. Ou seja, tem-se nessa coluna a indicação do "Para Casa", mas não a indicação da correção dele no dia seguinte, o que configuraria, no quadro, uma repetição da mesma atividade. Na terceira coluna, estão identificados os diversos materiais utilizados nas atividades tais como CDs, revistas (para recortar), cópia xerox, livros etc. A quarta coluna apresenta uma síntese dos objetivos de cada atividade e, na quinta e última coluna, são identificadas as fontes de onde foram extraídas as atividades didáticas: Atividades produzidas pela professora[9] (Prod. Profª); Livro didático não oficialmente adotado (LDNO); Livro didático oficialmente adotado[10] (LDO) e Atividades do Ciclo (Ativ. Ciclo).

[9] Tomo esse termo emprestado de Batista (2001), por julgá-lo apropriado também ao contexto deste estudo.
[10] SOARES, Magda. *Português*: uma proposta para o letramento-ensino fundamental. Livro 3. São Paulo: Moderna. 1999.

QUADRO 6
Caracterização das aulas de Português – Primeiro semestre de 2005

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
1)15/02 * 2h/a	Ouvir a música "Futebol", do grupo Skank, passar a bola e apresentar-se.	– CD/aparelho de CD – bola de futebol	Apresentar-se para o grupo: dizer o nome, há quanto tempo estuda na escola, time para o qual o torce.	Prod. Profª.
	Texto: letra da música "Velha infância", do CD "Os Tribalistas"	Cópia xerox – Cd/aparelho de CD	Discutir etapas da vida: criança, jovem, adulto, envelhecimento	Prod. Profª.
	– Escrever o alfabeto completo – Procurar palavras no dicionário e enumerá-las em ordem alfabética	Cópia Xerox	Recordar o alfabeto e o uso do dicionário	LDNO
2) 17/02 3h/a	– Copiar do dicionário o significado da palavra dicionário – Escrever nomes de estados do Brasil em ordem alfabética – Enumerar frases com usos da letra maiúscula, de acordo com o quadro-resumo	Cópia xerox	– Recordar o uso do dicionário– – Recordar os usos da letra maiúscula	LDNO
	Recortar de revistas palavras e frases que exemplificam os casos de uso de letra maiúscula	Revistas	– Memorizar os casos de emprego da letra maiúscula.	Prod. Profª.
	Texto: "A máquina de dar nome às coisas" – Marina Quintanilha Martinez – Apresentar, por escrito, opinião pessoal sobre questões suscitadas pelo texto. – Expressar, por meio de desenhos, nomes inventados pelo(s) autor(es) do livro	Cópia xerox	– Realizar leitura e interpretação oral – Expressar opinião pessoal, por escrito e oralmente – Expressar-se usando linguagem não–verbal	LDNO
	Para Casa Responder questões sobre o alfabeto	Cópia xerox	Treinar o alfabeto	LDNO
3) * 21/02 2h/a	Letra da música "A fauna e a flora", de Rubinho do Vale. – Completar lacunas no texto	– Cópia xerox – CD/aparelho de CD	– Conhecer a música – Realizar leitura e interpretação	Prod. Profª
	Enumerar em ordem alfabética diversos nomes de animais, incluindo os da letra da música.	Cópia xerox	– Treinar o emprego da ordem alfabética	Prod. Profª.
	Para Casa – Texto: letra da música "A fauna e a flora" – Buscar no dicionário o significado de palavras do texto – Revisar o alfabeto/vogais e consoantes	No caderno	– Treinar o uso do dicionário – Memorizar o alfabeto	Prod. Profª.
4) 24/02 3h/a	Folhear o livro didático oficial	Roteiro no livro do aluno	Conhecer o livro didático oficial	LDO
	Texto 1/reportagem – "Marca Registrada que não escolhemos" – páginas 9 a 13 (Unidade 1 – **"**Qual é o seu nome?")	Livro do aluno	– Discutir a origem e a importância dos nomes – Fazer a leitura e a interpretação oral–	LDO
	Produção de texto: Tema "O que você espera de 2005?"		– Produzir um texto – Realizar diagnóstico inicial de escrita	Prod. Profª. Ativ. Ciclo
	Para Casa: Texto 1/Reportagem – "Marca Registrada que não escolhemos" – páginas 12 a 15 (Unidade 1 – "Qual é o seu no me?")	Livro do aluno	– Fazer interpretação escrita do texto lido em sala	LDO

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
5) 01/03 3h/a	Texto 2 – "Texto informativo"– páginas 18 e 19 (Unidade 1: "Qual é o seu nome?")	Livro do aluno	– Fazer a leitura e interpretação oral – Discutir a relação entre nome e identidade	LDO
	Empregar o S, SS e Ç	Cópia xerox	– *Trabalhar ortografia de palavras	LDNO
	Formar palavras com S, SS, C, Ç, X	No quadro	– Treinar ortografia	Prof[a].
	Para Casa Texto 2 – "Texto informativo" – Certidão de nascimento – páginas 22 a 24 – Pesquisa com familiares sobre origem do nome	Livro do aluno	– Fazer interpretação escrita – Conhecer a própria certidão de nascimento – comparar informações da própria certidão com a certidão do livro – Produzir um texto/conhecer Origem do nome	LDO
6) 03/3 2h/a	Texto 3/"Textos informativos" (carteira de identidade/RG Unidade 1: "Qual é o seu nome?" – páginas 28 a 30 –	Livro do aluno	– Fazer leitura e interpretação oral – Fazer leitura e interpretação escrita	LDO
	Sinais de pontuação	No quadro	– Explicar os usos de sinais de pontuação	Prof[a]./ LDNO
	– Copiar texto e pontuar	Cópia xerox	– Empregar os sinais de pontuação	LDNO
	Para Casa – Pontuação	Cópia xerox	– Empregar os sinais de pontuação	LDNO
7) 08/03 3h/a	Texto 3/"Textos informativos" (Unidade 1: Qual é o seu nome? – páginas 30 a 32)	Livro do aluno	– Fazer revisão da aula anterior – Fazer leitura de texto e interpretação escrita	LDO
	Exercícios de sinais de pontuação	Cópia xerox	– Treinar o uso da pontuação	LDNO
	Tipos de frases	Cópia xerox	– Conhecer os tipos de frases: afirmativa, declarativa, exclamativa e interrogativa – Empregar sinais de pontuação	Prof[a].
	Para Casa: Entrevista com adulto – roteiro, página 33 do livro	Livro do aluno	– Produção de texto	LDO
8) 11/03 3h/a	Atividade em grupo: dados das entrevistas com adultos	Caderno do aluno	Organização de dados de entrevistas	LDO
	Identificar tipos de frases	Cópia xerox	Treinar a pontuação de frases.	Prof[a].
	Texto 5/Texto Narrativo – página 43 (Unidade 1: "Qual é o seu nome?")	Livro do aluno	– Leitura interpretação oral	LDO
	Texto 1 – "A grande novidade" – páginas 54 a 57 (Unidade 2: "É jóia ou é uma chatice?")	Livro do aluno	– Fazer leitura e interpretação oral	LDO
	Apresentação da pesquisa: origem e significado do próprio nome.	Caderno do aluno	– Apresentar resultados de pesquisa oralmente – Revelar origem e significado do nome para a turma	LDO
	Para Casa – Texto 5/Texto Narrativo – página 47 (Unidade 1: "Qual é o seu nome?")	Livro do aluno	– Fazer interpretação escrita	LDO
9) 15/03 2h/a *	Texto 1 – "A grande novidade" – páginas 54 a 58 (Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?)	Livro do aluno	Fazer interpretação oral e escrita	LDO
	Elaboração e escolha de desenho p/concurso da camisa do festival da escola	Desenho dos alunos	– Eleger o melhor desenho da sala – Incentivar a participação dos alunos no festival	
				Aut. Ciclo
	Para Casa: – Texto 1 – "A grande novidade" páginas 59 e 60 – (Unidade 2: (Unidade: É jóia ou é uma chatice?) – Livros/literatura: "No Planeta Plutão tem inflação? E "Mãos ao alto é um assalto" de Lílian Sypriano e Cláudio Martins	– Livro do Aluno – Livros de literatura infantil	– Finalizar interpretação escrita – Incentivar a leitura de livros de literatura (Parte da turma leu um livro e parte leu o outro).	– LDO – Prod. Prof[a]. – Ativ. Ciclo Biblioteca de sala

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
10) 18/03 2h/a	Texto 1 – "A grande novidade" (Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?) – páginas 59 e 60–	Livro do aluno	– Discutir tema: É bom ter irmão(ã) ou ser filho único? – Fazer leitura e interpretação oral	LDO
	Completar palavras com ,B,C,P, no meio da sílaba. Ex.:obturar, pacto, cápsula, adjetivo	Cópia xerox	– Treinar ortografia – Separar sílabas	LDNO
11) 22/03 3h/a	Texto: "Tamborzinho", Geonice Valério	No quadro	– Trabalhar regras do uso do M e do N	Prod. Profª.
	– Completar palavras com M ou N	Cópia xerox	– Treinar o uso do M e do N	LDNO
	Recortar de revistas palavras com M ou N	Revistas	– Treinar o uso do M e do N	Prod. Profª../ LDNO
	Para Casa: Completar a cruzadinha com M ou N	Cópia xerox	– Treinar o uso do M e do N	LDNO
12) 29/03 3h/a	Classificação e separação de sílabas	No quadro	Explicar o processo de divisão em sílabas e sua classificação quanto ao número de sílabas	Prod. Profª. LDNO
	– Classificação e separação silábica – Organizar palavras em ordem alfabética	Cópia xerox	– Treinar separação e classificação de sílabas – Treinar ordem alfabética	LDNO
	Recortar de revistas: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabas		Classificar palavras quanto ao número de sílabas :	Prod. Profª.
13) 01/04 2h/a	Emprego do S e SS	No quadro	Explicar o uso do S e SS	Prod. Profª. ./LDNO**
	Completar palavras e frases com S e SS	Cópia xerox	Treinar o emprego do S e SS	LDNO
	Emprego do ditongo	No quadro	Explicar a diferença entre ditongo e vogal	Prod. Profª. ./LDNO
	Retirar do poema palavras com O, Ou e U	Cópia xerox	Treinar a identificação do ditongo	LDNO
	Para Casa: Completar palavras com O, OU, E, EI	Cópia xerox	Treinar o reconhecimento de ditongos	LDNO
14) 05/04 3h/a	Filme: "Irmão urso"	DVD	– Sensibilizar os alunos para o festival da escola/discutir a questão da solidariedade, do amor etc.	Prod. Profª../ Ativ.Ciclo
15) 08/04* 2h/a	Completar texto com vogais: receita de doce	Cópia xerox	Treinar diferença entre vogais e ditongos	LDNO
	– Completar palavras e frases com R e RR	Cópia xerox	Saber usar R e RR	LDNO
	Recortar de revistas e colar no caderno palavras com R e RR	Revistas	Treinar o uso do R e RR	Prod. Profª.
	Para Casa: completar frases com R ou RR		– Treinar o uso do R e RR	LDNO
16) 12/04 3h/a	Texto: "As vontades", de Lygia Bojunga Nunes	– Cópia xerox – No quadro	– Fazer leitura e interpretação oral – Fazer leitura e interpretação escrita – Discutir diferenças de comportamento social entre meninos e meninas/adultos e crianças	Prod. Profª. ./LDNO
	Para Casa: Responder questão cinco		Escrever opinião pessoal sobre o tema	Prod. Profª./ LDNO
17) 15/04 2h/a	Textos: bilhetes	Cópia xerox	– Trabalhar o a redação de bilhetes – Produzir textos	Prod. Profª. . LDNO
	Escrever bilhete para a Coordenação do Ciclo	No quadro	– Produzir texto individualmente – Expressar opinião sobre questões do Ciclo	Prod. Profª.
	Texto: "O colecionador de borboletas", de Fúlvio Testa	– Cópia xerox – No quadro	– Leitura de texto e interpretação oral – Interpretação escrita	LDNO

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
18) 19/04 3h/a	Produzir um bilhete para a coordenação do Ciclo, reunindo as opiniões dos bilhetes individuais.	No quadro	– Trabalhar em grupo	Prod. Profª.
	Avaliação escrita de leitura: livros "Mãos ao alto é um assalto" ou "No planeta plutão tem inflação?"	Folha de prova	– Demonstrar que leu o livro e compreendeu a história	Prod. Profª.
	Texto 7: História em quadrinhos e Texto 8: Instruções – Página 91 (Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?)	– No quadro – Livro do aluno	– Fazer leitura e interpretação oral – Fazer leitura e interpretação escrita	LDO
	Para Casa: Atividades – página 91	Livro do aluno	Finalizar interpretação escrita	LDO
19) 26/04 3h/a	Trabalho em grupo: receitas culinárias	– Recortes de revistas com receitas originais – No quadro	– Fazer leitura e interpretação oral – Produzir textos em grupo – Fazer apresentação oral para a turma	Prod. Profª.
	Apresentação oral origem e significado do nome	Caderno do aluno	Finalizar apresentação, realizada em iniciado em 11/03 sobre origem e significado do próprio nome.	Prod. Profª.
	Texto 9 – "Reportagem" – páginas 99 a 102– Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?	Livro do aluno	Discutir sobre crianças que ajudam nos afazeres domésticos/ter irmãos(ãs)	LDO
	Texto 9 – "Reportagem (Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?) – Apresentar opinião pessoal sobre causas das diferenças entre irmãos – página 102	Livro do aluno	Produzir um texto	LDO
20) 29/04 2h/a	Texto 1/Crônica– (Unidade 3: "Bichos de estimação: de todo jeito e feitio")	Livro do aluno	Fazer leitura e interpretação oral	LDO
	Texto 2/Reportagem (Unidade 3: "Bichos de estimação: de todo jeito e feitio") – páginas 117-118	Livro do aluno	Fazer leitura e interpretação escrita	LDO
	Para Casa: Produção de texto – Tema: "O que devemos fazer para respeitar os bichos de estimação?	Livro do aluno	Produzir um texto	Prod. Profª./ LDO
21) 03/05 3h/a	Confecção da capa do bloco de anotações para as mães	Diversos	Preparar lembrança para o dia das mães	Ativ. Ciclo
	Visita à página do artista R.V. na internet	Página do artista na internet	– Conhecer a biografia do artista – Preparar para encontro com o artista – Preparar para festival escolar e semana do livro	Prod. Profª./ Ativ. Ciclo
22) 06/05 2h/a	Produção de cartões p/o artista R.V	Diversos	– Produzir texto – Preparar p/encontro com o artista R.V – Preparar para festival escolar e semana do livro	Prod. Profª./ Ativ. Ciclo
	Texto: Letra da música "Amanhecer", de Rubinho do Vale	Cópia xerox	– Fazer leitura e completar o texto com palavras ditadas pela professora – Treinar ortografia de palavras	Prod. Profª.
	– Distinguir consoantes de vogais nas palavras – Separar sílabas – Organizar palavras – Completar frases	No quadro	– Treinar a separação de sílabas – Treinar ortografia de palavras com: GEM/LH/CH – Treinar a caligrafia	Prod. Profª./ LDNO

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
23) 17/05 3h/a	Estudo do dígrafo	No quadro	– Conhecer o que são dígrafos – Separar sílabas	Prod. Profª./ LDNO
	– Identificar dígrafos – Separar sílabas de palavras com dígrafos	Cópia xerox	– Treinar o uso do dígrafo – Treinar a separação de sílaba	LDNO
	Recortar de revistas e jornais e colar no caderno palavras com os dígrafos GU e QU	Revistas e jornais	– Treinar o uso do dígrafo	Prod. Profª. LDNO
	– Identificar acentos – Acentuar vogal de sílaba tônica e identificar os acentos	Cópia xerox	– Identificar tipos de acento em poemas e lista de palavras – Identificar acento	LDNO
	Para Casa: – Corrigir redação – Escrever sobre evento	Bloco de redação	– Fazer revisão de texto após correção pela professora – Produzir texto: encontro com o artista R. V.	Prod. Profª.
24) 20/05 2h/a	Texto/Poema: "Maroca: vovó cocota", de Elias José	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral e escrita – Conhecer estrutura do poema: estrofe, verso e rima	Prod. Estagiária (Regência de estágio)
	Identificar sílaba tônica e encontro consonantal	– No quadro – Cópia xerox	– Explicar o que é sílaba tônica – Treinar separação de sílaba – Treinar o emprego da acentuação gráfica	Prod. Profª./LDNO
	Para Casa: livro: "As fadas da areia", de May Shuravel	Livro literatura	– Preparar leitura para avaliação escrita do livro	Prod. Profª.
25) 24/05 3h/a	Texto/Poema: "O menino Azul", de Cecília Meireles	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral e escrita – Identificar estrofe, verso e rima	Prod. Estagiária (Regência estágio)
	Livro: "As fadas da areia", de May Shuravel	Livro literatura	Realizar avaliação escrita do livro, com consulta	Prod. Profª.
	Separação de sílaba:	Cópia xerox	Treinar o uso do acento e a separação de sílabas: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	LDNO
	Para Casa: Escolher opção de temas e produzir um texto: Unidade 3/Bichos de estimação – página 112	Livro do aluno	– Produzir um texto	LDO
26) 31/05 3h/a	– Identificar os dígrafos – Acentuação de palavras – Identificar sílaba tônica e acentuar – Uso de sinais gráficos (til, cedilha, trema, apóstrofo hífen)	– Cópia xerox – No quadro	– Explicar quais os sinais gráficos – Treinamento ortográfico	LDNO Prod. Profª.
	Para Casa: Empregar os sinais gráficos	Cópia xerox	– Treinamento ortográfico	LDNO
27) 03/06 2h/a	– Identificar escrita de palavras com CE, e CI, ÇO, – Usar o hífen – Usar o cedilha – Usar o til	Cópia xerox	– Treinamento ortográfico	LDNO
	Para Casa: Revisão de texto (opção – página 112)	Livro do aluno	– Reescrever texto revisto pela professora	LDO
28) 07/06 3h/a	Reescrita de produção de texto, em folha separada, opção página 112	Folha	– Reescrever texto	Prod. Profª./LDO
	Emprego dos pronomes pessoais e de tratamento	– No quadro – Cópia xerox	– Conhecer quais são os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes de tratamento – Treinar o emprego dos pronomes	Prod. Profª./LDNO
	Para Casa: Empregar pronomes pessoais e de tratamento	Cópia xerox	Treinar o emprego dos pronomes pessoais do caso reto e os pronomes de tratamento	LDNO
29) 10/06 2h/a	Emprego dos pronomes pessoais do caso oblíquo	– No quadro – Cópia xerox	– Conhecer os pronomes pessoais oblíquos – Identificar pronomes pessoais	Prod. Profª./LDNO
	– Separar e Classificar sílabas – Usar acento tônico – – Identificar dígrafos e encontros consonantais	Cópia xerox	Fazer revisão ortográfica	LDNO
	Revisão de tópicos gramaticais estudados	Cópia xerox	– Preparar alunos para avaliação de gramática	LDNO
	Ditado de palavras	Caderno do aluno	– Avaliar aprendizagem de tópicos gramaticais	Prod. Profª.

(Conclusão)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
	Para Casa: Revisão de tópicos gramaticais		– Preparar alunos para avaliação de gramática	LDNO
30) 17/06 2h/a	Avaliação escrita de tópicos gramaticais estudados	Folha de avaliação	– Fazer avaliação de gramática – Fazer diagnóstico	Prod. Profª.
	Escreva sobre um dia especial em sua vida	Bloco de redação	– Produzir um texto – Fazer diagnóstico de escrita	Prod. Profª.
31) 21/06 3h/a	Evento coletivo: ensaio de quadrilha		Preparar para a festa junina	Ativ. Ciclo
	Identificar e empregar sinônimos e antônimos	No quadro	– Conhecer e utilizar sinônimos e antônimos	Prod. Profª./ LDNO
	Fazer leitura oral – páginas 28, 40, 44-46, 55)	Livro do aluno	– Fazer diagnóstico da leitura oral dos alunos/fluência	Prod. Profª./ LDO
	Para Casa: Completar com sinônimos e antônimos	No quadro	– Treinar a identificação de sinônimos e antônimos	Prod. Profª./ LDNO
32) 28/06 3h/a	Texto: "O diário de Biloca", de Edson Gabriel Garcia	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral – Fazer interpretação escrita	LDNO
	– Completar palavras: O ou U – Separar sílabas – Acentuar palavras – Empregar antônimos – Passar frases para o plural – Reescrever texto desfazendo repetições	Cópia xerox	Fazer revisão de tópicos gramaticais	LDNO
	Para Casa: Finalizar atividades gramaticais	Cópia xerox	– Terminar exercícios gramaticais de sala	LDNO
33) 01/07 2h/a	Empregar pronomes pessoais	Cópia xerox	Treinar o emprego dos pronomes pessoais	LDNO
	Correção da avaliação de tópicos gramaticais	Folha de prova	– Devolver avaliação de tópicos gramaticais corrigida – Corrigir a prova oralmente	Prod. Profª.
34) 05/07 3h/a	Empregar artigos definidos e indefinidos	Cópia xerox	– Conceituar artigos – Identificar os artigos e os substantivos	LDNO
	Identificar e classificar Substantivos próprios e comuns:	No quadro	– Conceituar e classificar os substantivos	LDNO
	Para Casa: Classificar os substantivos	Cópia xerox	– Treinar a identificação e classificação dos substantivos	LDNO
35) 8/7 2h/a	– Identificar e classificar os substantivos – Usar os artigos – Identificar os coletivos – Passar frases para o plural	Cópia xerox	Treinar a classificação e o emprego dos substantivos	LDNO
	Para Casa: Empregar artigos e coletivos	Cópia xerox	– Treinar reconhecimento e classificação de substantivos	LDNO
36) 12/07 3h/a	Completar texto: receita de pó mágico/usar a rima	Cópia xerox	Produzir texto	LDNO
	– Completar frases com substantivos comuns – Completar com S ou SS – Completar com S ou Z – Completar cruzadinha: coletivo, feminino, sinônimo	Cópia xerox	Fazer verificação de conteúdos gramaticais trabalhados	LDNO

Legenda: (*) : Aulas selecionadas para análise de questões raciais e de gênero, nos capítulos 4 e 5; (Prod. Profª): Atividades produzidas pela professora; (LDNO): Livro didático não oficialmente adotado; (LDO): Livro didático oficialmente adotado; (Ativ. Ciclo): Atividades do Ciclo para todas as turmas.

Os dados apresentados no QUADRO 6 apóiam duas constatações que respondem, em parte, as questões apresentadas no início deste capítulo, no que refere ao conteúdo

ensinado e à perspectiva de ensino adotada por Ana Maria. No que diz respeito ao conteúdo ensinado, considerando a origem das atividades e suas características, observa-se que o trabalho em sala de aula tem origem em quatro fontes: as atividades produzidas pela professora (Prod. Profª); atividades do livro didático não oficialmente adotado (LDNO); atividades do livro didático oficialmente adotado (LDO), e as atividades do Ciclo, que são aquelas de caráter coletivo, propostas para serem desenvolvidas com todas as turmas.

No QUADRO 7, a seguir, elaborado para auxiliar na compreensão do modo como Ana Maria se apropria das fontes, tem-se uma síntese do QUADRO 6.

QUADRO 7
Síntese da seleção didática de Ana Maria

TIPOS DE ATIVIDADES	FONTES	QUANTIDADE	TOTAL POR TIPO DE ATIVIDADE
Gramaticais	Prod. Profª	46	**146**
	LDNO	100	
	LDO	01	
Leitura (geral)	Prod. Profª	21	**54**
	LDNO	11	
	LDO	22	
Produção de textos (orais e escritos)	Prod. Profª	23	**39**
	LDNO	10	
	LDO	06	

Legenda: Prod. Profª – Atividades Produzidas pela professora; LDNO – Livro didático não oficialmente adotado; LDO – Livro didático oficialmente adotado

O QUADRO 7 mostra que Ana Maria organiza seu trabalho tendo por base três das quatro fontes de atividades, respectivamente: LDNO; Prod. Profª e LDO. Observa-se, também, que Ana Maria realiza uma apropriação seletiva dessas fontes, podendo as atividades ser agrupadas em três categorias: atividades gramaticais, atividades de leitura e atividades de produção de textos. Quando se compara o número de ocorrências de atividades de cada uma dessas categorias, percebe-se que Ana Maria privilegia em todas as fontes as atividades gramaticais, com um total de 146 ocorrências. A leitura aparece em segundo lugar, com 54 ocorrências e, em terceiro, a produção de textos, com 39 ocorrências.

A realização desse escrutínio das fontes, no dizer de Erickson (2001), possibilitou tornar visíveis diversos elementos importantes sobre o ensino desenvolvido na Turma 1, durante o ano de 2005. Em primeiro lugar, chama a atenção o peso da gramática nas atividades e o modo como a professora trabalha com esses conteúdos. Observa-se, por

exemplo, que Ana Maria apresenta os elementos gramaticais de forma sistemática e hierarquizada: primeiro as classes gramaticais ou classificação das palavras segundo a morfologia (artigo, substantivo, adjetivo, numeral, pronome e verbos[11]) e, depois, aspectos relativos à sintaxe (frase, oração e período, sujeito e predicado), seguindo a ordem proposta nas gramáticas e manuais didáticos.

O livro didático se faz presente nas aulas, também, de forma seletiva. Observa-se que o livro didático não oficialmente adotado (LDNO) é bastante utilizado, mas a seleção das atividades aponta que dele foram extraídas preferencialmente as atividades gramaticais, com 100 ocorrências desse tipo, contra 11 de leitura e 10 de produção de textos. O livro didático oficialmente adotado também foi utilizado de maneira seletiva. Mas, ao contrário do que ocorreu com o livro didático não oficialmente adotado, nessa fonte Ana Maria explorou as atividades de leitura, com 22 ocorrências, e a produção de textos, com 6 ocorrências, contra apenas 1 ocorrência de atividade gramatical. Mesmo assim, vale ressaltar que essa única atividade gramatical extraída da fonte LDNO, identificada no QUADRO 6, como a aula número 49 (QUADRO 6, segundo semestre, em anexo), refere-se à atividade de “Para Casa" do dia 20/9, corrigida no dia 23/9, e trata do uso de verbete de dicionário. No livro didático, ela se insere no contexto de análise e reflexão sobre a língua e, quando se observa o padrão das atividades gramaticais de Ana Maria, percebe-se que essa atividade destoa das demais, cujo foco é a fixação de normas gramaticais: uso do S, SS, Ç, X, M, N.

Atividades de autoria da professora (Prod. Profª) também estiveram presentes em sala, sendo 46 gramaticais, 21 de leitura e 23 de produção de textos, o que confirma o privilégio da gramática no ensino adotado. A análise dessas atividades sugere o uso de um modelo muito parecido com os exercícios retirados dos livros didáticos, indicando a adaptação dessas atividades aos objetivos da professora. Chama a atenção, ainda, o grande número de músicas, o que indica um trabalho com textos voltado para a exploração dos aspectos lúdicos ou do conteúdo das canções.

Mesmo tendo realizado atividades de leitura usando o livro didático oficialmente adotado, que privilegia a interação com os textos, a perspectiva dos gêneros discursivos ou textuais e a reflexão sobre a língua, percebe-se que Ana Maria segue outro padrão, qual seja: explora o conteúdo do texto ou os seus aspectos lúdicos e não a sua perspectiva discursiva e de reflexão sobre a língua. Um exemplo disso pode ser visto no QUADRO 6, aula do dia

[11] Quanto à morfologia, as palavras são organizadas de acordo com as seguintes classes gramaticais: artigo, substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

17/5, em atividade que propõe identificar os acentos das palavras em um poema. Não se observa, desse modo, um tratamento dos textos na perspectiva dos gêneros discursivos ou textuais ou de aspectos tais como identificar o ponto de vista do autor, estudar as características do vocabulário empregado no texto, discutir o modo como o tema foi explorado, a perspectiva histórica e social, dentre outras dimensões do texto.

Todos esses elementos parecem indicar a organização de um livro didático por Ana Maria. Ou seja, ao se apropriar de maneira tão particular das diversas fontes, pode-se dizer que a professora constrói o seu próprio livro didático, que traz a sua marca, a sua forma de interagir com os textos e com o mundo. E esses resultados se aproximam bastante daqueles obtidos pelo estudo realizado por Silva (2003), que aponta para certa autonomia no modo como as professoras se apropriam dos materiais didáticos que têm à disposição delas. E aqui algumas questões se colocam. Para qual perspectiva de ensino aponta essa apropriação didática de Ana Maria? O que dizer do privilégio da gramática nas suas aulas?

Para responder a essas questões, primeiramente, é preciso levar em conta o que se entende por gramática, uma vez que não há uma única concepção de gramática e tampouco um consenso do que vem a ser ensinar gramática, conforme destaca Neves (2003, p. 17):

> Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que 'gramática' se tem trazido para dentro das salas de aula, e que 'gramática 'se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? Sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina **gramática**, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido- (grifo da autora).

Embora seja complexa a questão do que venha a ser gramática, três conceitos associados a esse termo têm sido recorrentes nos textos que discutem as questões relativas ao tratamento da linguagem, de acordo com Ilari (1997, p. 179) na instigante resenha sobre o livro *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, de Possenti (1996)

> À concepção normativa ou prescritiva habitualmente adotada pelos manuais didáticos, o professor Possenti opõe em primeiro lugar uma concepção descritiva: ao passo que a concepção normativa de gramática se caracteriza por ter como alvo uma língua ideal, ou seja, por consistir em um conjunto de princípios e normas que estabelecem como a língua deve(ria) ser, a concepção descritiva de gramática, praticada pela lingüística sincrônica

> desde o estruturalismo, consiste em representar a língua tal como ela é, elencando as formas ou estruturas que os falantes de uma determinada língua têm à sua disposição, sem atribuir valores positivos ou negativos à escolha entre essas formas. A essas duas concepções opõe-se uma terceira, lançada pela lingüística gerativa, segundo a qual todo falante de uma língua, durante a fase de aquisição, assimila (ou 'internaliza', para usar o neologismo que se tornou habitual nesse contexto) uma série de princípios e regras altamente elaborados, que lhe permitem produzir enunciados que serão reconhecidos como bem formados pelos demais membros de sua comunidade; 'gramática' é, então, a palavra mediante a qual se designa esse conjunto de princípios, encarado como uma forma de competência, ou seja, um conhecimento que tem sede na mente do falante.

Assim, o ensino adotado por Ana Maria parece se filiar a uma concepção normativa ou prescritiva de gramática. Essa concepção tem no seu bojo uma grave contradição, pois trata de um conjunto de regras de um modelo predeterminado ou modelo-padrão da língua que deve ser aprendido por pessoas que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão (MATTOS E SILVA, 1989, p. 12).

Um exemplo desse viés prescritivo se encontra nas atividades em que Ana Maria pede aos alunos que convertam frases do singular para o plural e palavras do masculino para o feminino e vice-versa. Exercícios como esses fazem pensar na língua como um conjunto de regras fixas, pois não contemplam a dimensão das variações que a língua possui como fato natural (NEVES, 2003, p. 24). Essa forma de tratar a língua pode indicar um dos mecanismos que acabam por reforçar para as crianças de classes populares a idéia de que o Português é uma língua difícil e de que saber Português é dominar determinadas regras gramaticais, quando a perspectiva deveria ser a de um ensino voltado para a reflexão sobre o funcionamento da língua, como propõe alguns lingüistas.

Então, o que caberia à Ana Maria saber ou fazer para mudar esse padrão estabelecido nas suas aulas? De acordo com Ilari (1997, p. 180), o professor Possenti recomenda que,

> dentre as possíveis concepções de gramática, se escolha para aplicação no ensino a mais rica de todas, a da gramática internalizada. Com isso, a atitude que passa a presidir o aprendizado da língua materna não é a do gramático (para quem conta expurgar a fala dos erros, e aplicar uma nomenclatura), e nem mesmo a do lingüista descritivo, que acumula dados para tentar propor, em seguida, uma representação compacta dos mesmos; é a da criança, que vai construindo sua competência pela exposição e pelos dados lingüísticos variados. Cabe à escola e mais especificamente ao professor de língua materna proporcionar ao aluno os dados novos que serão internalizados.

Outras recomendações para um trabalho com a língua que priorize o discurso, a função dos textos na sociedade e contemple a gramática sob outra perspectiva podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o que se apresenta nos PCN de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos ou textuais devem ser o objeto de ensino e com base neles o professor poderá selecionar os textos que, por sua vez, irão constituir unidades de ensino (ROJO, 2001, p. 34). Ou seja, é o texto, e não o conteúdo gramatical, que deve orientar o ensino da língua. E por que um trabalho voltado para os gêneros textuais ou discursivos? Conforme ressalta Barbosa (2001, p. 152),

> a eleição dos gêneros do discurso, tal como definido por Bakhtin – como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas –, como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange *o conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, *a construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação- (grifos da autora).

Nesse sentido, a identificação do livro didático de Ana Maria e suas características, como foi demonstrado na análise dos elementos elencados acima, respondem, em certa medida, parte das questões apresentadas no início deste capítulo, mas ainda não respondem à segunda indagação a respeito das possibilidades de tratamento e de reflexão, ou não, nas atividades selecionadas por ela, das questões raciais e de gênero. Na próxima seção, busco elementos que ajudem responder a essa indagação.

3.3 Apropriação didática de Ana Maria: discursos em circulação na sala de aula

Por termos conhecimento de que a professora Ana Maria participava do projeto de formação de professores, na escola, para o trabalho com a diversidade como foi apresentado no capítulo 2, ocorreu-me que ela trataria tais questões com os alunos. Essa expectativa, entretanto, não se confirmou, o que reforça os dados de algumas pesquisas (GOMES *et al.*, 2006) que chamam a atenção para o fato de que a participação dos docentes em projetos de formação continuada, voltados para a diversidade étnico-racial, não é suficiente para uma mudança de postura diante do diverso. A questão racial e de gênero toca em dimensões subjetivas as quais se somam ao pouco espaço para trabalhos afirmativos sobre a temática racial em sala de aula. Além disso, o lugar social de silenciamento e da invisibilidade dessas questões, somado ao peso da exclusividade dos conteúdos escolares, acaba transformando o trato pedagógico da diversidade em escolhas pessoais, e não em ações pedagógicas necessárias a todo docente, sobretudo em uma sociedade pluriétnica e multirracial como é o caso do Brasil.

No entanto, uma observação mais sistemática das atividades com foco nessas questões mostrou que referências às questões étnico-raciais e de gênero puderam ser observadas em algumas atividades. Assim, nesta seção trato de alguns discursos que são postos em circulação nas atividades selecionadas por Ana Maria. A idéia é tentar mostrar como em algumas dessas atividades a questão racial e de gênero se fizerem notar, de que forma elas foram tratadas pela professora e pelas crianças e que reflexões elas suscitam sobre a prática de Ana Maria.

Entre as atividades, chamo a atenção para o projeto de autoria da professora, com leitura de livros de literatura infantil, mais especificamente, para a etapa de leitura de livros de Ruth Rocha, no dia 16/8, aula nº 40, em que os alunos escolheram os livros que iriam ler. O projeto foi organizado em três etapas. Na primeira, os alunos escolhiam um livro na biblioteca da escola e realizavam a leitura, na biblioteca mesmo, em casa ou em sala, nos intervalos entre uma atividade e outra.

Na segunda etapa, os alunos redigiam uma sinopse do livro que haviam escolhido e escreviam para um leitor hipotético, recomendando a leitura da obra. Na terceira etapa, após a revisão dos textos, os alunos faziam a ilustração, e os textos eram organizados pela professora em uma pasta individual. Um dos objetivos do projeto era promover o contato dos

alunos com as obras de alguns autores de literatura infantil, como Ruth Rocha, Ligia Bojunga, dentre outros, cujas coleções se encontravam à disposição dos alunos na biblioteca, com vários exemplares de cada livro. No final do projeto, ocorrido no dia 29/11, conforme QUADRO 6, a professora reuniu todos os alunos das três turmas do terceiro ano e foram premiados aqueles que leram mais livros.

Ao analisar as pastas com as sinopses escritas pelos alunos, me chamou a atenção as sinopses sobre o livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha. Em primeiro lugar, porque a história faz referência ao período da escravidão. E em segundo lugar, porque das três crianças que escolheram ler esse livro, duas delas são negras (dois meninos) e a outra é uma menina cujos pais a declararam parda, na ficha de pertencimento étnico-racial para o censo escolar do MEC, em maio do mesmo ano.[12] É importante destacar esse episódio por vários motivos. Inicialmente, por ser a evidência de que, mesmo sem serem pautados pela professora, discursos relacionados à questão étnico-racial circularam nas atividades em razão da escolha pessoal de alguns alunos. Em segundo lugar, porque o objetivo da atividade foi apenas o de escrever uma sinopse e isso mostra que não houve espaço para a socialização das leituras.

Esse procedimento confirma, mais uma vez, a forma como Ana Maria lida com os textos, sem privilegiar a interação, como destacado. E, não havendo espaço na atividade para uma socialização das leituras, a recepção dos textos (sinopses sobre os livros escolhidos) ficou restrita à leitura da professora, não sendo possível problematizar as questões que o livro permite discutir, tampouco conhecer o que sabem e o que pensam os alunos sobre o tema tratado na história. Atividades como essa, ao contrário de ampliar a visão dos alunos sobre questões da nossa história, podem reforçar ainda mais as muitas imagens estereotipadas sobre os negros e sedimentar idéias equivocadas sobre a escravidão no Brasil e a vida no período colonial, por exemplo.

Nesse sentido, mesmo livros como esse de Ruth Rocha, que se propõem a reverter os estereótipos, se não forem trabalhados de forma adequada, correm o risco de perpetuar os estereótipos, pois os alunos pouco sabem sobre as civilizações e reinados africanos. Há uma tendência em associar a África com sofrimento e o africano escravizado no Brasil com o trabalho braçal. Nesse caso, seria necessária a introdução de material alternativo, tal como Ana Maria fez com o livro didático, a fim de aprofundar a questão. Nesse ponto, podemos indagar se a participação de Ana Maria no projeto de extensão "Identidades e corporeidades negras" (GOMES *et al.*, 2006), como destacado no capítulo anterior, poderia

[12] Os detalhes sobre esse Censo foram apresentados no capítulo 2 deste estudo.

ter despertado nela o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. E, embora trabalhos nessa perspectiva sejam algo complexo, a aula ocorreu no contexto de implementação da lei n. 10 639, o que respalda ainda mais o fato de que Ana Maria tinha elementos disponíveis para um trabalho nessa direção. Assim, ela poderia ter aproveitado a oportunidade pedagógica para realizar uma reflexão mais profunda com os alunos sobre o tema.

Outra atividade elucidativa dos discursos que circularam na sala de aula foi observada no trabalho realizado com os adjetivos, no Para Casa da aula de nº 46, dia 9/9. Do mesmo modo como havia sido feito em sala, naquele dia,[13] os alunos deveriam recortar figuras de revistas e construir frases usando adjetivos e verbos. Ao analisar os cadernos, encontrei os seguintes pares de frases. Os exemplos foram retirados de cadernos diferentes, mas cada par de frases foi escrito pelo mesmo aluno ou aluna referindo-se a uma mesma figura:

a) “A mulher é horrorosa." “O papel é feio.”
b) “O forro do travesseiro é bonito." “A jovem é muito bonita.”
c) “O homem é feio, não?" “O cabelo é duro."

Os exemplos mostram que os adjetivos feio e bonito/bonita foram empregados tanto para qualificar objetos como para qualificar figuras humanas. Ou seja, os alunos desenvolveram o exercício realizando o que foi proposto, mas sem refletir sobre os significados de atribuir adjetivos a uma pessoa ou a um objeto. E onde estaria o problema nessa questão? Um dos problemas está em não se destacar a importância discursiva do adjetivo e o papel que ele exerce nos discursos construídos no dia-a-dia. Os adjetivos não podem ser interpretados apenas na sua dimensão gramatical, como mostra a atividade exemplificada. Eles pertencem a uma categoria da linguagem que serve, dentre outras coisas, para atribuir padrões estéticos, como é o caso de palavras como feio/feia, bonito/bonita. E, nesse sentido, quando usamos o atributo bonito para o forro de um travesseiro ou para uma folha de papel que está sendo usada por uma mulher ao ler um texto, como aparece nos exemplos das crianças, estamos dizendo coisas diferentes de: “A jovem é muito bonita." ou “O homem é feio, não?". Esta segunda frase foi escrita por uma aluna com base na foto do ator Leonardo Di Caprio, considerado um galã de Hollywood. Assim, uma das interpretações

[13] Esse exercício dos cartazes com adjetivos será analisado no capítulo 5, em razão do modo como a questão racial aparece na atividade.

a que chegamos é a de que a aluna pode estar fazendo uso da ironia ao empregar o adjetivo “feio" para o ator.

Ao trabalhar os adjetivos, nessa atividade, de forma descontextualizada, Ana Maria não possibilita o tratamento discursivo dessa categoria gramatical, não permitindo que os alunos percebam que os adjetivos não são construções individuais, são padrões que seguem certas orientações de ordem social e cultural. Eles variam dentro de um mesmo grupo cultural e de uma cultura para outra, além de passarem, ainda, pelo crivo subjetivo de cada indivíduo, sendo, portanto, um processo extremamente complexo, se considerarmos a dimensão discursiva da língua.

Retomando, aqui, as idéias dos críticos do ensino gramatical que é realizado numa perspectiva não discursiva, como a que foi apresentada neste capítulo, criticar o ensino voltado para os conteúdos gramaticais não significa desconsiderar o papel da gramática no ensino da língua. Significa pensar numa reconfiguração da sua forma de ser trabalhada. Lembrando o que diz Possenti (1996), saber gramática faz parte do processo de saber uma língua, sim, mas não quer dizer, de modo algum, decorar um conjunto de regras. É preciso pensar na sala de aula de Português como espaço privilegiado da reflexão sobre a língua, do contato com o maior número possível de gêneros textuais (textos informativos, de opinião, literários, etc.) e variedades de língua: rural, urbana, oral, escrita, informal, as de prestígio e também as de menor prestígio social (BAGNO, 2001; SOARES, 1994, 1999; POSSENTI, 1996).

O que se observou, após a análise das atividades de Ana Maria, que configuraram o seu livro didático, é o resultado do padrão construído pelas escolhas que ela realizou, de forma organizada e sistemática. E nesse ponto da análise cabem algumas indagações: Será que a professora Ana Maria desconhece as implicações de suas escolhas? Como ela aprendeu esse modo de tratar o ensino da língua? Onde aprendeu? O que ela reproduz com esses procedimentos?

Nesse sentido, o padrão evidenciado pelo levantamento realizado faz pensar que um trabalho na perspectiva construída pela professora, no seu livro didático, não possibilita a abertura de espaço para uma interação mais crítica entre os participantes e as diversas dimensões das formas de se comunicar.

4 INVESTIGANDO OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO FACE A FACE NAS AULAS DE PORTUGUÊS: RAÇA E GÊNERO EM CONTEXTOS OFICIAIS

4.1 Introdução

Neste capítulo, o enfoque privilegiado de análise são as interações face a face durante as aulas de Português, ampliando a discussão realizada no capítulo 3, no sentido de captar a fluidez e a dinâmica das práticas de letramento construídas na Turma 1 (BLOOME *et al.,* 2005). Por meio desse procedimento analítico, busquei compreender a interpretação que os participantes deram ao que significou ensinar e aprender Português na Turma 1 e, nesse contexto, como se manifestaram e foram tratadas as questões raciais e de gênero. Orientada pelos princípios teóricos adotados, realizei a indexação de todas as aulas em que questões raciais e de gênero se manifestaram de alguma forma nas escolhas discursivas dos participantes. De posse desse material indexado, selecionei os "casos expressivos"[14] ou *telling cases* (GUMPERZ, 1992; MITCHELL, 1983), cujas análises serão apresentadas neste capítulo e no seguinte.

Casos expressivos são compreendidos, neste estudo, como situações de interação, durante as aulas, nas quais os enunciados produzidos pelos participantes, bem como as condições de produção desses enunciados, configuram exemplos-chave que possibilitam a discussão das questões de pesquisa. É nesse sentido que frases como "Não tem o Mickey Mouse?" e "Não tem menino não, professora?", pronunciadas pelo mesmo aluno em aulas diferentes, são considerados exemplos significativos das questões de gênero na turma. Entende-se que elas representam mais do que frases corriqueiras de uma sala de aula, permitindo reflexões sobre o modo como os meninos se posicionam e são posicionados nos discursos circunscritos aos materiais didáticos com os quais interagem, da mesma forma como é possível perceber o modo como a raça é posicionada nesses discursos. Isso porque, como destaca Brait (2006, p. 63),

[14] A noção de *telling case*, traduzida aqui como "caso expressivo", é utilizada por Green *et al.* (1993) como *erich points* ou "situação relevante".

> *grosso modo*, é possível dizer que enunciado, em certas teorias, equivale a frase ou a seqüências frasais. Em outras, entretanto, que assumem um ponto de vista pragmático, o termo e consequentemente o conceito por ele gerado são utilizados em oposição à frase, unidade entendida como modelo, como uma seqüência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada 'fora' de contexto. O enunciado, nessa perspectiva, é concebido como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que 'a frase' ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações 'enunciativas'.

A seleção dos casos considerados expressivos teve por base os mapas de eventos da primeira aula, considerada uma referência importante na análise etnográfica dos eventos de sala de aula, uma vez que, ao se encontrarem pela primeira vez, os participantes sinalizam diversos aspectos relevantes para a compreensão das relações que serão estabelecidas entre eles (CASTANHEIRA, 2000). Essas análises evidenciaram que questões de raça e de gênero, associadas a outros elementos da identidade social dos participantes, tais como ser repetente ou não, ser professor e ser aluno, ser adulto e ser criança, se fizeram notar em suas ações já na primeira aula. Esses indicadores levaram à formulação das seguintes perguntas: a) Se na primeira aula, questões relacionadas à identidade social dos participantes já se fazem notar em suas ações, o mesmo ocorre nas demais aulas? b) Percebe-se algum padrão de ocorrência nessa interação? Os resultados das análises dessa primeira aula orientaram, portanto, a busca pela identificação de outros eventos de letramento que fossem significativos para a compreensão das questões propostas.

A partir desse levantamento, foram selecionados para análise os eventos que se mostraram elucidativos das questões raciais e de gênero no grupo. A escolha dos casos se deu em razão da análise interna dos eventos (análise "intra-eventos"), e a análise contrastiva entre eles (análise "entre eventos"), conforme Bloome *et al.*, (2005). Nessa perspectiva, as análises se orientaram, também, pelas seguintes perguntas: quem disse o quê?, onde?, como? e quando? E o que esses elementos apontam sobre as questões raciais e de gênero? O princípio central dessa orientação teórico-metodológica é o de que as pessoas, ao agirem e reagirem numa situação de interação, sinalizam, mediante elementos culturais e lingüísticos, quem são elas e como elas vêem os outros. Documentar e descrever esses elementos presentes no discurso dessas pessoas, como é o caso das situações analisadas na Turma 1, é um meio de

compreender o processo de construção das identidades sociais, o que pode contribuir com as reflexões sobre eqüidade na educação (BLOOME *et al.*, 2005).

Esse procedimento mostrou que as questões raciais e de gênero surgiram em duas situações de interação bastante distintas: o "contexto oficial" e o "contexto não oficial"[15] (ALTON-LEE *et al.*, 1993), demonstrando, assim, que houve um padrão na ocorrência dessas questões. O contexto oficial se caracterizou pelos momentos em que aquilo que se disse não apresentava caráter de privacidade, pois foi comunicado de forma pública, isto é, pôde ser ouvido e visto tanto pela professora quanto pelos colegas. Foram os momentos das instruções para determinada tarefa, das correções dos exercícios e das leituras em voz alta. Já o contexto não oficial foram aqueles momentos em que se percebeu um caráter de privacidade naquilo que foi dito, pois envolveu apenas um colega ou alguns deles, e nunca a professora em situações específicas. A linguagem nesses momentos foi utilizada com outras intenções comunicativas não relacionadas às atividades propostas pela professora e se diferenciava daquela utilizada no contexto oficial, também, quanto ao vocabulário empregado, com o uso de expressões ofensivas, de cunho racista e preconceituoso e de palavrões.

Em razão da peculiaridade dos contextos observados, que parecem ter conformado o modo como as questões raciais e de gênero se fizeram presentes nas aulas da Turma 1, optei por apresentar as análises dos casos expressivos selecionados em dois capítulos, de forma que pudesse aprofundar as características de cada um desses contextos. Assim, neste capítulo, são analisados os casos expressivos ocorridos no contexto oficial: dias 15/2, 21/2, 12/4, 9/9, 16/9 e 27/9, no próximo capítulo os casos expressivos ocorridos no contexto não oficial: dias 15/3 e 8/4.

---

[15] Esses termos foram adaptados dos estudos de Alton-Lee *et al.* (1993), que registraram as interações dos alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental em uma escola da Nova Zelândia. O objetivo principal da pesquisa, que fazia parte de um projeto maior sobre aprendizagem e currículo, foi investigar o que o contexto não oficial e privativo da sala de aula possibilita conhecer sobre as interações das crianças com o conteúdo curricular trabalhado, ou seja, investigar o currículo "em atividade" ou currículo "em ação". Os autores identificaram três níveis de privacidade no contexto não oficial, registrados em decorrência do uso de um microfone de lapela e um gravador embutido na blusa das crianças participantes: o primeiro nível, o mais privativo, foi evidenciado pelo exemplo de uma criança que sussurrava para si mesma, não sendo possível se fazer ouvir por outras pessoas; o segundo nível envolveu uma interação com um único colega e não foi audível nem pela professora nem pelos demais; e o terceiro nível envolveu verbalizações acessíveis a apenas alguns colegas mais próximos. A idéia central desse estudo, que, conforme apontam os autores, remete ao trabalho de Courtney Casden, no livro *Handbook for research on teaching*, é chamar a atenção para o fato de que, embora as crianças na sala de aula vivenciem dois "mundos" simultaneamente, o oficial ou público, que corresponde ao planejamento do professor, e o não oficial ou privado, relativo às verbalizações ou conversas de caráter privativo dos alunos, este último ainda tem sido pouco explorado tanto por professores quanto pelos pesquisadores.

Dessa forma, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, constituída por esta introdução, apresento a contextualização do capítulo, situando-o no quadro teórico-metodológico que o sustenta. A segunda seção traz uma síntese dos conceitos-chave que orientam as análises apresentadas: letramento, evento e práticas de letramento. Na terceira e última parte, analiso seis casos expressivos identificados no contexto oficial.

4.2 Letramento, eventos e práticas de letramento

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre o que significou ensinar e aprender Português na Turma 1 e, assim, compreender o processo analítico implementado na investigação das questões raciais e de gênero nesse contexto, é preciso esclarecer, inicialmente, o que se entende por letramento e práticas de letramento. A primeira questão a se destacar, com relação ao letramento, é que esse termo é relativamente recente na Língua Portuguesa, tendo sido incorporado ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas a partir da segunda metade da década de 1980, sendo uma tradução ao "pé da letra" do termo em inglês, *literacy*. Seu sentido, dessa forma, denota o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2005, p. 18).

Para maior compreensão do termo, é preciso considerar, também, que letramento é diferente de alfabetização, como pode ser observado nos exemplos de pesquisas realizadas sobre o tema nas áreas de Educação, História, Sociologia e Antropologia:

> As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em

> diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (SOARES, 2005, p. 23-24 - (grifos da autora).

Neste estudo, o conceito de letramento abarca também novas concepções desse termo e novas possibilidades de pesquisa sobre letramento na área da educação. Uma delas é a perspectiva etnográfica (GREEN *et al*., 1993), na qual este estudo está ancorado, cujo ponto central é entender o que acontece em uma situação em particular para, depois, associá-la com o contexto geral (BARTON, 1994, p. 37).

Para compreender letramento nessa direção analítica, de acordo com o autor, é importante examinar os eventos particulares em que são usadas a leitura e a escrita, mais especificamente as práticas de letramento de sala de aula, como destaca Bloome *et al.* (2005). No caso de pesquisas envolvendo prática de letramento escolar numa instituição como a escola, há que se considerar que nesse espaço se constroem modos próprios de realizar as coisas e de usar a linguagem. Situada num contexto social mais amplo, a escola constitui um *locus* de expressão da multiplicidade de valores desse contexto, porém é preciso lembrar que as escolas não são homogêneas, ou seja, não há só um tipo de escola, assim como não há um só modo de ler e de escrever e, portanto, não há um só tipo de prática de letramento (BARTON, 1994).

Nesse sentido, analisar o letramento na perspectiva deste estudo significa considerar, em conjunto, eventos e práticas da sala de aula como unidades básicas da atividade social do letramento (BARTOM, 1994). Os eventos de letramento seriam as atividades particulares em que a leitura e a escrita exercem papel central, podendo ser atividades regulares e repetidas. E as práticas de letramento seriam os modos culturais gerais de utilizar a leitura e a escrita. Por exemplo, quando Ana Maria e as crianças trazem para as atividades de sala de aula seus conhecimentos culturais, suas vivências; é o que se chama uso situado da leitura e da escrita (BARTON, 1994).

Situar as práticas de letramento nessa perspectiva como práticas associadas à palavra escrita, de acordo com Barton (1994), é importante para este estudo, que trata do exercício da Língua Portuguesa, uma vez que constitui uma possibilidade para a compreensão dos modos como as instituições sociais e as relações de poder que elas sustentam estruturam nossos usos da linguagem escrita. Bloome *et al.* (2005) apresentam uma contribuição importante para a análise desse processo ao adaptarem ao contexto de sala de aula essa noção mais ampla de letramento, apresentada por Barton (1994), ao destacarem que o evento e as

práticas de letramento que se analisam nesse espaço não podem ser definidos *a priori*, mas com base na análise dos discursos que permeiam as ações das pessoas nesse contexto.

E nesse ponto vale retomar, como explicitado no capítulo 2, que a noção de ação com a qual se opera neste estudo diz respeito aos atos intencionais dos sujeitos que participam de determinada interação social, sendo esta não apenas definida, como também orientada por certos objetivos. E a participação dos sujeitos, nessa situação, é vista como intencional (SPRADLEY, 1980; CASTANHEIRA, GREEN; DIXON, 2007). Assim, ao pensar nas práticas de letramento de sala de aula, é preciso considerar, também, as relações que se estabelecem entre linguagem e letramento, no sentido de que a linguagem é usada de diferentes formas, e isto é sempre parte de um discurso, e que o discurso resulta em textos (BARTON, 1994, p. 52). E para a compreensão da noção de discurso é preciso entendê-lo como

> toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais. Se os fatos de linguagem têm caráter social, o processo/produto pelo qual se dá a interação é o texto. O discurso se manifesta linguisticamente por meio de textos. Isto é, o discurso se materializa sob a forma de texto. É por meio dele que se pode entender o funcionamento do discurso. (BRANDÃO, 2007, p. 157)

Com relação ao texto, por sua vez, deve-se considerar que

> o texto, tanto oral quanto escrito, é construído no processo das relações interacionais, constituindo-se num todo significativo, independentemente de sua extensão. Sua produção/compreensão mobiliza competências não só lingüísticas mas, sobretudo, competências extralingüísticas (conhecimento de mundo, saber enciclopédico, determinações socioculturais, ideológicas, etc.). Como processo/produto de trocas, o texto está ligado a uma situação material concreta e também a um contexto mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. (BRANDÃO, 2007, p. 157-158).

Portanto, no processo analítico dos eventos de letramento na Turma 1, dos quais se extraiu os casos expressivos, realizaram-se dois movimentos. Em primeiro lugar, elaborou-se o mapa geral dos eventos ocorridos na aula selecionada (CASTANHEIRA, 2000), com o objetivo de descrever as ações dos participantes naquele dia e situar o caso expressivo no contexto da aula. Em segundo lugar, fez-se a microanálise de seqüências interacionais significativas do caso expressivo, de forma a identificar e analisar como as identidades sociais

de raça e de gênero foram sinalizadas nas interações entre os participantes. Para tanto, empregou-se o modelo de microanálise de eventos elaborado para a descrição e análise de identidades sociais em eventos de letramento de sala de aula, proposto por Bloome *et al*. (2005), com as devidas adaptações, de forma a contemplar o foco deste estudo.

Para a análise do caso expressivo, transcrevo as seqüências interacionais no formato de unidades de mensagem, que correspondem a cada linha da transcrição, e que representa a menor unidade de significado que pode ser percebida em uma conversação, não podendo ser definidas *a priori* (GREEN; WALLAT, 1981; BLOOME *et al.*, 2005). Unidades de mensagens não são frases ou orações (embora algumas vezes possam coincidir com essa estrutura) e não são marcadas pelas regras que indicam onde começa e onde termina uma sentença. Os limites entre uma unidade de mensagem e outra são indicados pelo falante, em razão da relação que ele deseja estabelecer com seu interlocutor. Estariam relacionadas a um ato perlocucionário, ou seja, são organizações na fala de uma pessoa que indicam o impacto que ela deseja causar no interlocutor (elogiar, causar prazer, causar medo, etc. (DUBOIS *et al.*, 1973; GREEN; WALLAT, 1981; BLOOME *et al.*, 2005).

As unidades de mensagem analisadas nos casos expressivos neste estudo foram identificadas por meio da observação das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1986) usadas pelos participantes ao interagirem em um evento. Para isso, observei a entonação, as pausas, as alterações no timbre da voz, a mudança no estilo, a interrupção da fala do outro, a intertextualidade, os gestos e a manipulação de artefatos. E como a fala não é linear, havendo interrupções, descontinuidades, uma maneira de compreender os objetivos de uma interação, bem como identificar as fronteiras em uma fala, é analisar determinada seqüência de unidades de mensagem, observando como cada uma delas se relaciona com a outra, formando uma unidade maior, denominada unidade de interação ou unidade interacional (GREEN; WALLAT, 1981; BLOOME *et al.*, 2005). Embora, nas seqüências interacionais diversos posicionamentos sejam sinalizados, para efeito dos objetivos deste estudo, as seqüências foram selecionadas em função do “quê" e “como", nas unidades de mensagem e nas unidades interacionais que as constituem, são sinalizadas questões raciais e de gênero entre os participantes.

4.3 Casos expressivos: raça e gênero no espaço público[16] das aulas

4.3.1 Caso expressivo n. 1 – Primeira aula – 15/2/2005 – Promovendo a invisibilidade masculina no grupo e reforçando estereótipos raciais, culturais e de gênero

O primeiro caso expressivo do contexto oficial foi identificado no dia 15/2, a primeira aula de Português da turma. O mapa de eventos dessa aula, como mostra o QUADRO 9, foi elaborado com o objetivo de responder às seguintes questões: Como a aula se estrutura e, nesse contexto, como as questões raciais e de gênero se manifestaram e foram tratadas pelos participantes? Para isso, observei o tempo gasto em cada evento, identifiquei os eventos e subeventos, o espaço interacional e as ações.

[16] Público está sendo empregado aqui para manter a idéia de espaço oficial (conforme também utilizado por Alton Lee *et al.* (1993) como aquele em que as interações não apresentam caráter privativo, ou seja, envolvem o conjunto da sala, em contraposição a espaço não oficial, ou privativo, no qual as interações possuem caráter reservado, envolvendo um restrito número de pessoas, e não o grupo todo.

QUADRO 8
Mapa geral de eventos da primeira aula – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
25 min. 19 min. 11 min.	**1 – INICIANDO CONTATO COM O GRUPO (P-A); (T)** **Apresentando-se para o grupo (P-A); (T); (I-I);(I-T)** – Organizando-se em círculo ao fundo da sala – Escutando a música e passando a bola – Interrompendo a música – Apresentando-se para o grupo – Fazendo chamada temática **Definindo papéis e normas (P-A); (T)** – Estabelecendo combinados da turma: uso do material escolar, pontualidade, higiene, organização etc. – Definindo papel de professor – Definindo papel de aluno **Conversando sobre ser criança e ser adulto (P-A); (I-T); (T)** – Motivando os alunos para o texto da música "Velha Infância", do CD *Tribalistas* – Conversando sobre diferença entre ser adulto e ser criança – Conversando sobre os avós, o envelhecer, – Lendo o texto da música e cantando
24 min. 10 min.	**2 – TRABALHANDO CONTEÚDO ESPECÍFICO (P-A); (I-I); (I-T)** **Praticando o uso do dicionário– (P-A); (I); (I-T); (T)** – Lendo texto sobre o alfabeto e o uso do dicionário – Recordando o alfabeto – Compreendendo a organização alfabética do dicionário – Procurando palavras no dicionário **Exercitando a organização alfabética das palavras– (P-A); (I)– (I-I)** – Orientando atividade de colocação de palavras em ordem alfabética – Organizando palavras em ordem alfabética

Caso expressivo

– explicando como organizar o caderno
– distribuindo a folha com recado da professora e a ilustração da Mínie (Fig. 3)
– expressando contentamento com a figura da Mínie
– expressando descontentamento com a ausência do Mickey
– justificando a presença da Mínie no texto.
– cobrando da professora a presença do Mickey.
– justificando a ausência do Mickey.
– lendo recado para a turma
-distribuindo folha com ilustração de menina ao telefone (FIG. 3)
– orientando a colagem das folhas no caderno (FIG. 2 e 3).

Legenda: Tempo: identifica o tempo de duração do evento/**Ações:** identifica e descreve as ações, verbais e não-verbais, dos participantes/**Espaço interacional**: identifica o espaço da interação: (P-A) = Prof.-Aluno/a; (I-I) = Indivíduo-indivíduo; (I-T) = indivíduo-turma; (I) = individual; (T) = turma/**Subeventos**: identifica um objetivo comum às ações e as organiza em um subconjunto de ações dentro de um evento/**Evento**: identifica e organiza os subeventos em torno de um objetivo maior na aula.

No QUADRO 9, observa-se que a aula se estrutura em torno de dois grandes eventos. O primeiro deles teve duração de 55 min. O Evento 1 foi denominado "Iniciando contato com o grupo", porque caracteriza ações que não estão relacionadas a um tópico específico do ensino de Português, como ocorre no evento 2. Ao contrário, no evento 1, as ações se voltam para um contato mais descontraído entre os participantes, embora sempre sob o monitoramento rígido da professora Ana Maria: o grupo se apresenta norteando-se uma brincadeira cujo tema é o futebol, a professora expõe sobre seu modo de trabalhar, suas

expectativas com relação aos alunos, além de conversarem sobre ser adulto e ser criança e envelhecer, com base no texto de uma música "*pop* nacional", que evoca lembranças da infância. O segundo evento, que teve duração de 24 min, denominado "Trabalhando conteúdo específico", foi identificado dessa forma pela mudança que se observa no curso das ações e nos objetivos da aula, passando para atividades de conteúdo específico de ensino de Português: recordar o alfabeto, localizar palavras no dicionário etc.

Para as análises realizadas neste estudo, foi selecionado o evento 1, "Iniciando contato com o grupo", por ter sido o evento que possibilitou observar como os participantes sinalizaram, em suas interações, elementos da questão racial e de gênero, dentre outros processos relacionados à identidade social do grupo. A FIG. 1, a seguir, mostra uma representação desse evento.

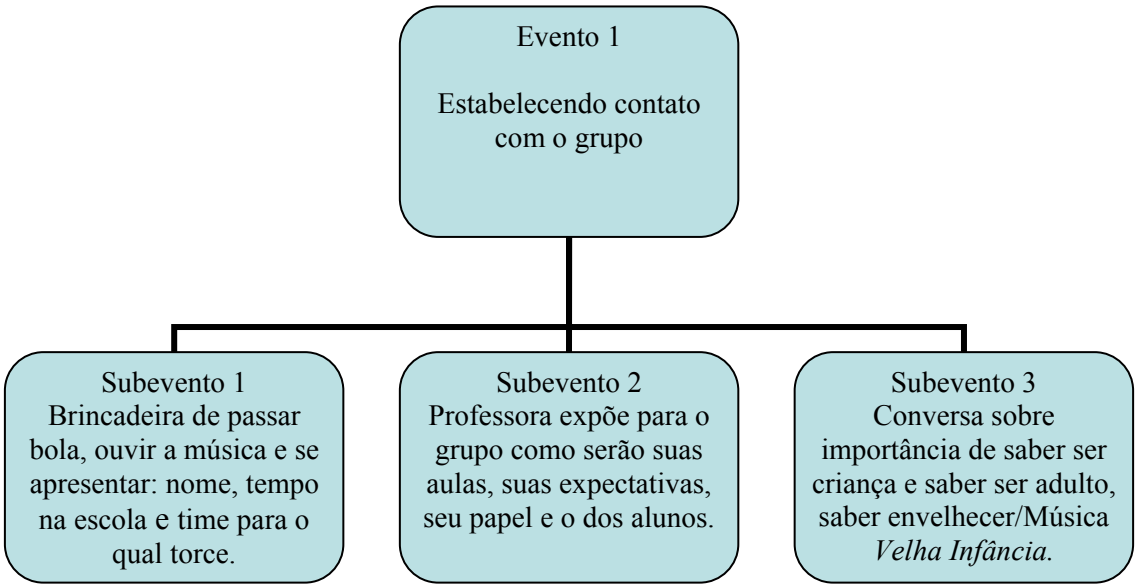


FIGURA 1 – Esquema de organização do evento 1: *Iniciando contato com o grupo*

A FIG. 1 representa, mais detalhadamente, que os eventos não correspondem aos exercícios, às atividades propriamente ditas, mas ao conjunto de ações e objetivos circunscritos à realização dessas atividades. Assim, observa-se que não é simples identificar onde começa e onde termina um evento. No entanto, é possível localizar algumas pistas que servem de guia para a sua identificação. Essas pistas são descritas como "pistas de contextualização", conforme proposto por Gumperz (1982, 1992), e podem ser identificadas a

partir de elementos como o tema central em torno do qual gira uma situação, a mudança na temática, a tomada de turno, a intertextualidade, dentre outros elementos. Elas incluem, ainda, sinais verbais e não verbais, prosódia (variações na altura, volume, tempo e duração da fala), além da manipulação de artefatos. Os significados pertinentes a essas pistas de contextualização nos remetem aos pressupostos de Bakhtin (1992), no que se refere "à necessidade de buscarmos a razão dos atos daquilo que pensam seus atores sobre esses atos, em vez de tentar compreendê-los com base em uma análise dos fatos objetivos" (FAITA, 2005). Isso significa, pois, considerar que "a linguagem não é falada no vazio, mas em uma situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado". (BRAITH, 2005, p. 93)

Um exemplo disso é o que se observa no modo como a professora muda do primeiro para o segundo evento, como mostra o trecho a seguir:

> Professora:
> 'bom/então agora é hora de nós recordarmos/de aprendermos/então agora acabou a conversa/a gente conversou/já cantou/já divertiu um pouco/
> agora é a hora/um pouco mais séria/tá/por favor/coloque em cima da mesa/
> quem trouxe o dicionário.'
> (As unidades de mensagem são marcadas pela barra invertida (/))

O trecho transcrito mostra como a professora explicitamente diz aos alunos que haverá uma mudança no objetivo da aula. Ao fazer isso, ela não apenas deixa claro que o tempo para aquelas atividades já acabou, como também indica aos alunos qual é a postura necessária para proceder à realização das atividades subseqüentes. É possível perceber, também, na fala da professora, uma indicação do que ela considera momento bastante sério da aula e momento menos sério. O momento mais sério estaria associado às atividades relacionadas ao conteúdo específico da matéria, enquanto o momento menos sério estaria vinculado ao tempo das brincadeiras, das conversas.

Por meio desse discurso, Ana Maria sinaliza para os alunos o que para ela significa estudar Português e qual é o comportamento adequado para aprender. Ela evidencia em suas ações que é a professora quem monitora o tempo das atividades, quem seleciona o que é importante ou não para o grupo, e que no processo de sala de aula estão implicadas ações que já ocorreram antes, como é possível perceber quando ela diz: "Agora é hora de recordarmos, de aprendermos". Com esses verbos Ana Maria indica que o que se estuda em Português faz parte de atividades de aprendizagem que já são conhecidas dos alunos, por se

tratar de conteúdo estudado em anos anteriores. Isso aponta para os alunos que o ensino de Português pressupõe aprender coisas novas, mas também recordar coisas já aprendidas. Ou seja, a aprendizagem é um movimento cíclico. Nesse momento, a professora explicita, também, um dos mecanismos sobre os quais se constrói o discurso de sala de aula, que é a intertextualidade (BLOOME *et al.*, 2005).

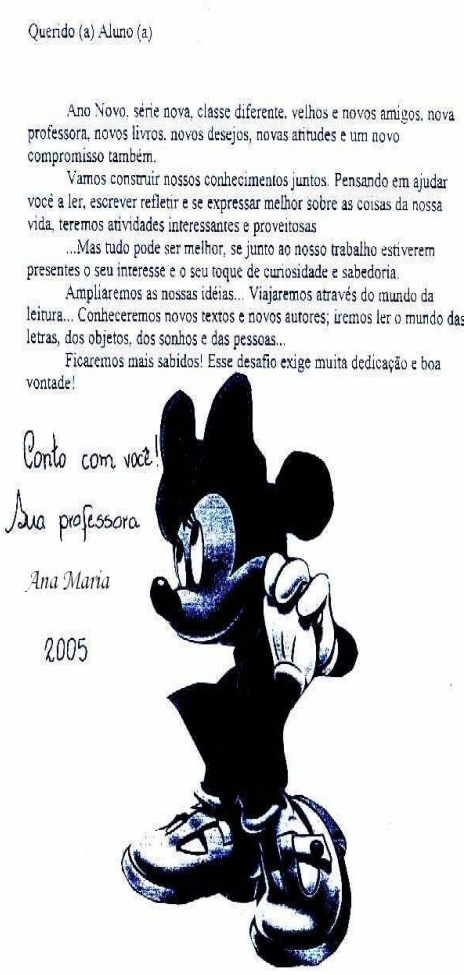
A intertextualidade é comumente caracterizada como um processo pelo qual todo texto seria um mosaico de citações, uma retomada de outros textos (KRISTEVA, 1974 *apud* PAULINO *et al.*, 1995, p. 21-22). Na perspectiva deste estudo, no entanto, esse conceito de intertextualidade é ampliado e leva em consideração, principalmente, conexões intertextuais que as pessoas constroem na interação umas com as outras (BLOOME *et al.*, 2005). Essas indicações, que parecem simples e corriqueiras, são, na verdade, a demonstração de como o discurso da sala de aula vai se configurando nas ações dos participantes e é de natureza histórica. Observa-se, também, que estamos diante de um processo dinâmico, em que as interações vão se constituindo à medida que as pessoas agem e reagem em relação umas às outras, e é dessas ações que resultam os eventos interacionais, reconhecidos ou identificados por meio da análise retrospectiva das fitas de vídeo, do diário de campo, dos cadernos das crianças, entre outros materiais.

Seqüências interacionais – linhas 432-449
"Não tem o Mickey não?"
"Essa Minie aí sou eu não são vocês, não."

Após a brincadeira da bola, os alunos retomam seus lugares, assentados aos pares, de frente para a professora. De pé, Ana Maria explica como eles deverão organizar o caderno de Português com as folhas que ela irá distribuir. A primeira folha será a que traz uma cópia do desenho da Minie (FIG. 2). A segunda folha traz a cópia de um desenho de uma menina falando ao telefone e os títulos Português/Comunicação (FIG. 3). As seqüências interacionais constituídas pelas unidades de mensagem registradas nas linhas 432 a 449 (QUADRO 10) evidenciam como as identidades raciais e de gênero são sinalizadas nas ações dos participantes nesta primeira aula. Elas se referem ao momento em que Ana Maria distribui a segunda folha a ser colada no caderno, com a figura da Minie. As folhas deverão constar nas duas primeiras páginas do caderno, exceto para os alunos cujas mães já tenham feito isso.

Para esses, Ana Maria ressalta que as folhas devem ser coladas logo após a identificação já realizada em casa.

As seqüências analisadas representam parte da interação face a face entre os participantes em torno dos discursos circunscritos à distribuição das duas folhas: a “Minie" e a “menina ao telefone”, respectivamente. A microanálise, momento a momento da interação, constitui uma tentativa de recuperar as ações na ordem em que ocorreram. Por isso, em primeiro lugar, trato das ações dos participantes em torno do desenho da Minie (FIG. 2), linhas 432 a 445, e, em seguida, realizo o mesmo exercício de análise com relação ao desenho da menina (FIG. 3), linha 446.


Querido (a) Aluno (a)

Ano Novo, série nova, classe diferente, velhos e novos amigos, nova professora, novos livros, novos desejos, novas atitudes e um novo compromisso também.

Vamos construir nossos conhecimentos juntos. Pensando em ajudar você a ler, escrever refletir e se expressar melhor sobre as coisas da nossa vida, teremos atividades interessantes e proveitosas

...Mas tudo pode ser melhor, se junto ao nosso trabalho estiverem presentes o seu interesse e o seu toque de curiosidade e sabedoria.

Ampliaremos as nossas idéias... Viajaremos através do mundo da leitura... Conheceremos novos textos e novos autores; iremos ler o mundo das letras, dos objetos, dos sonhos e das pessoas...

Ficaremos mais sabidos! Esse desafio exige muita dedicação e boa vontade!

Conto com você!

Sua professora

Ana Maria

2005

FIGURA 2 – Minie

FIGURA 3 – Menina ao telefone

QUADRO 9
Seqüências interacionais: linhas 432-449

LINHA Nº	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE DE INTERAÇÃO	PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADE
432		Esta aqui será a segunda folha do caderno (FIG. 3)		Explicando/		
433		Não é pra colar nenhuma agora		Distribuindo folha		
434	Alunos	A Minie!		Garota vê a figura da Minie na folha/Mostra contentamento		
435	Alunos	(inteligível)		Comentários	Alunos parecem questionar posiciona mento dos garotos como invisíveis	
436	Professora	Essa Minie aí sou eu/		Respondendo	Respostas da professora reforçam hipóteses de questionamentos dos alunos	
437		Não são vocês não		Respondendo		
438		Sou eu a Minie		Respondendo		
439		A professora		Respondendo		
440	Estudantes	Não tem o Mickey Mouse?		Garoto Pergunta	Garoto questiona invisibilidade masculina/busca sua identificação no Mickey	Entonação do garoto é de questionamento/de cobrança
441	Professora	Eu sou **a** professora!		Professora responde	Professora posiciona como sendo a Mínie/uma garota .	Ênfase no artigo feminino **A**.
442		Não sou **o** professor pra ser o Mickey!		Responde	Parece não entender o posicionamento dos garotos/a ausência do Mickey	Ênfase no artigo masculino **O**
443		A professora		Repete		
444	Professora	Então eu vou ler e vocês vão seguir comigo		Professora termina de distribuir folha/inicia leitura	Mudança de foco sinaliza autoridade e reforça que ela parece não ter entendido os questionamentos	Corta a conversa e prossegue/reforça autoridade e certo autoritarismo
445	Professora	(lendo)		Professora lê o texto/Alunos grifam palavras importantes/reforça normas e atitudes	Alunos são posicionados novamente como alunos/não há espaço para discussão	
446	Professora	Então agora eu vou entregar a primeira folha. (FIG. 2)			Escolhas da professora prevalecem	
447		Vocês vão recortar e colar				
448		E depois colar a da Minie				
449		Em seguida				

O QUADRO 10 mostra que a seqüência interacional escolhida é composta por 18 unidades de mensagem e duas unidades de interação (linhas 432-443 e linhas 444-449). Nesse momento, Ana Maria dá prosseguimento à exposição que já havia iniciado sobre o papel de aluno e de professor. Seu objetivo com a distribuição da folha é preparar os alunos para acolherem a mensagem (verbal) do texto, frisar o conteúdo dela, que trata das suas expectativas com relação ao trabalho a ser realizado com a leitura e a escrita, e, ainda, sobre a necessidade de cooperação dos alunos para que tudo transcorra bem durante o ano. No entanto, o que se sucede, como se vê nas linhas 434-443, é que a mensagem visual, a simbologia da figura da Minie, "roubará a cena", passando a ser o tema central que mobilizará as ações dos participantes por algum tempo. E as ações e reações relacionadas ao posicionamento da figura da Minie na turma desencadearão dois processos importantes para a reflexão sobre o modo como gênero se coloca nesse momento. De um lado, percebe-se o posicionamento das crianças, meninos e meninas, reagindo de forma diferente à presença da Mínie. De outro, o posicionamento da professora, na condição de adulto, diante do questionamento dos meninos pela ausência do Mickey.

Quando se comparam as reações dos meninos a das meninas, observa-se que cada um constrói significados diferentes para a proposta de que o desenho da Mínie seja colado no caderno de cada um. Tem-se uma reação positiva por parte das meninas, na linha 434, ao identificarem a Mínie na folha que Ana Maria distribui. Os meninos, ao contrário (linhas 435 e 440), questionam a falta do Mickey, demonstrando claramente que não se vêem representados pela figura da Mínie. Considerando que estamos tratando de crianças com idade entre 8 e 10 anos, em pleno período de formação, e que a escola é um espaço importante nesse processo, a reação dos meninos e das meninas precisa ser compreendida como um indicador de que as crianças não estão passivas diante das imagens que circulam na sala e reagem aos significados que elas possam, potencialmente, representar. Indica, também, que ao selecionar atividades didáticas, as professores e os professores deveriam considerar não apenas a forma didática de apresentar aquilo que se deseja ensinar, mas deveriam, sobretudo, levar em consideração o aluno e a aluna como sujeitos que constroem e interagem com o conhecimento e agem como receptores das diversas mensagens que serão transmitidas no contexto da aprendizagem. Ou seja, não estamos diante de sujeitos passivos.

Por outro lado, a professora parece surpreender-se com os questionamentos dos meninos, o que levanta a hipótese de que ela não esperava tal reação por parte da turma. Esse talvez seja o motivo pelo qual ela tenha respondido de forma tão enfática à cobrança do aluno,

linhas 441-443. Para ela, parece evidente que sua escolha foi motivada por uma identificação dela com a figura da Minie, como ela afirma nas linhas 436 e 437, e também pela sua assinatura próxima ao desenho. Com isso, Ana Maria parece não se dar conta de que ao colocar apenas o desenho da Minie, e não trazendo também o Mickey, ela nega o fato de que gênero é um elemento constitutivo da identidade social dos alunos, assim como o fato de serem crianças e não adultos, terem determinado pertencimento racial, de classe, religioso, dentre outros, conforme destaca Louro (2007, p. 25). Além disso, a postura da Minie com as mãos entrelaçadas, os olhos para cima e os quadris jogados para o lado agregam-lhe elementos que posicionam as meninas dentro de um discurso estereotipado sobre a mulher como delicada, gentil, sedutora e infantil.

O fato de serem a Minie e o Mickey os pivôs do embate que se desenrola na interação entre os participantes possibilita ampliar um pouco mais a reflexão sobre o caráter simbólico dessas figuras. O que se observa na identificação dos participantes com esses dois personagens do chamado "Maravilhoso mundo da Disney" é que eles são o que Kellner (2001, p. 114), ao analisar imagens simbólicas na publicidade, como a propaganda dos cigarros Marlboro, denomina "símbolos culturais prontamente identificáveis". Para ele,

> 'numa cultura pós-moderna da imagem, os indivíduos obtêm suas próprias identidades a partir dessas figuras e a publicidade se torna, assim, um mecanismo importante e negligenciado de socialização, assim como um manipulador da demanda de consumo.' [...] Os anúncios formam sistemas textuais, com componentes básicos que se interrelacionam de modo a posicionar o produto positivamente. (p. 114)

E, nesse sentido, pensar no modo como os participantes posicionam a Minie e o Mickey na sala é pensar no que se esconde por trás da aparência de inocência e de apelo a um estado infantil. Esse estado posiciona Ana Maria na condição de uma "mulher-criança" (GIROUX, 2001, p. 151), o que parece explicar o porquê da sua dificuldade de compreender os questionamentos dos meninos, merecendo reflexão, uma vez que

> [...] ' aparência de aventura feliz e inocência infantil, embora atraente, encobre, neste caso, valores de um universo cultural amplamente conservador em seus valores, colonial em sua produção de diferenças raciais e classe média em sua descrição dos valores de família' [...]. É precisamente esta interseção entre o cultural e o material, como uma prática hegemônica, que exige que se faça do mundo de representações da Disney um objeto de análise crítica. Essa análise não é justificada apenas por desenvolver habilidades desconstrutivas; ela é importante também porque oferece aos/ás educadores/as e outros/as trabalhadores/as culturais a possibilidade de

> compreender mais claramente como as idéias e práticas institucionais se cruzam na produção, circulação e recepção da cultura popular e na formação da identidade nacional. (GIROUX, 2001, p. 140- 143).

A segunda figura a ser analisada, a da menina ao telefone (FIG. 3), apesar de não ter provocado nenhuma reação perceptível, seja por parte dos meninos, seja por parte das meninas, não é menos problemática no que se refere ao modo como as questões identitárias se apresentam na turma. Além das reflexões com relação à imagem estereotipada de mulher e de criança, a figura da menina circunscreve na sala de aula a invisibilidade não só dos meninos, como também das crianças negras, e, além disso, reforça o espaço social privilegiado do segmento branco da população quando se trata de retratar pessoas, a exemplo do que ocorre na mídia.

Diversos elementos contribuem para que a figura da menina veicule estereótipos. Dentre eles, destaca-se que a menina se apresenta vestida com saia de babados, as pernas levemente inclinadas, em postura descontraída, não rígida, sugerindo certa delicadeza nos modos, o que se assemelha à postura da Minie, na FIG. 2. Outro detalhe a observar é que a menina retratada não é magra e tem bochechas gordinhas, o que pode nos remeter a uma quebra do padrão estético que cultua o corpo magro. No entanto, analisando o desenho no contexto da sala de aula em questão, podemos ir um pouco mais longe. A imagem da menina gorda e com bochechas salientes sugere que criança “gorduchinha" é criança saudável, aspecto que ganha reforço quando nos lembramos das figuras de anjos muito comuns nas igrejas católicas antigas.

Os coraçõezinhos em torno do telefone sugerem certo romantismo no tema da conversa, o de uma conversa pacífica, afetiva, simpática, entre a menina e a pessoa que está do outro lado da linha. Parece ser assunto do plano amoroso, com uma amiga ou um namorado ou pretendente. O fato de a conversa ocorrer em um telefone público, sem a presença de outras pessoas por perto, sugere também que se trata de uma conversa privativa, pois ocorre fora de casa. E sugere, ainda, que o assunto é importante e urgente, uma vez que a menina utiliza o telefone, que encurta as distâncias, em vez de escrever uma carta, por exemplo. Os elementos identificados nesse desenho e no desenho da Minie posicionam as meninas negativamente em relação aos meninos, pois podem sugerir que meninas gostam de “fofocar”, bater-papo, são menos agitadas, enquanto os meninos são inquietos e passam o tempo brincando, jogando bola etc..

Com relação à identidade racial, é importante destacar que o desenho foi distribuído em cópia xerox, em preto e branco, ficando a cargo de cada criança colorir a figura como quisesse. Esse aspecto é importante porque mostra que as crianças identificaram o desenho como o de uma menina branca, como demonstra a FIG. 3, ilustração feita pela aluna Janaína, criança autodeclarada parda no senso realizado pela escola a pedido do MEC.

Dessa forma, considerando o que já foi demonstrado sobre a capacidade das crianças de perceberem como estão posicionadas nas imagens, a FIG. 2 não contribui positivamente para que as crianças da turma reconheçam a diversidade racial brasileira como positiva, uma vez que todas elas estão expostas a esse modelo equivocado, que vai inculcando nelas esse padrão hegemônico. Ao mesmo tempo, as crianças negras são duplamente afetadas, pois não têm a possibilidade de se auto-identificarem positivamente, uma vez que a figura do negro é apagada desse discurso, não se coloca nesse espaço.

Desse modo, a escolha da professora reproduz e reforça o discurso estereotipado da mídia brasileira, no qual o padrão branco predomina. Isso é o que se observa, principalmente, quando se analisam as novelas, produto largamente consumido tanto no Brasil como no exterior, para onde são vendidas. Conforme ressalta Araújo (2000, p. 305),

> as imagens dominantes no conjunto das telenovelas que foram ao ar no período de 1963 a 1997 revelam a cumplicidade da televisão com a persistência do ideal do branqueamento e com o desejo de euro-norte-americanização dos brasileiros. Mesmo considerando somente as duas últimas décadas, os anos 80 e 90, um período de ascensão do negro na dramaturgia da teleficção, de 98 novelas produzidas pela Rede Globo (excluindo aquelas que tiveram como temática a escravidão) não foi encontrado nenhum personagem afro-descendente em 28 delas. Apenas em 29 telenovelas o número de atores negros contratados conseguiu ultrapassar a marca de dez por cento do total do elenco. E em nenhuma delas o total de negros e mulatos chegou a ser metade, ou mesmo quarenta por cento de todo o elenco (conforme tabela 5). Uma demonstração contundente de que a telenovela nunca respeitou as definições étnico-raciais que os brasileiros fazem de si mesmos, num país que tem cerca de cinqüenta por cento de sua população constituída por afro-descendentes.

Nesse ponto da análise do primeiro caso expressivo, que não se esgota aqui, obviamente, foi possível levantar algumas hipóteses que serviram como referenciais para as análises que se sucederam.

A primeira delas refere-se ao modo como os participantes se posicionaram e foram posicionados nas interações, no que se refere às identidades sociais de raça e de gênero. Os elementos analisados parecem indicar um discurso polarizador, na perspectiva do gênero,

que constroem os sujeitos nesse espaço como masculinos e femininos, nos padrões da sociedade em que essa sala de aula se inscreve (LOURO, 2007, p. 81).

A segunda hipótese foi a de que, ao que tudo indicava, se eu quisesse descrever e analisar como raça e gênero se faziam notar nas demais aulas, precisaria olhar para as sutilezas das interações entre os participantes, uma vez que raça e gênero se fizeram perceptíveis numa espécie de jogo do invisível. Ou seja, ao posicionar um modelo ideal de criança na sala como branca, a professora posicionou as crianças negras como invisíveis no grupo e, da mesma forma, ao posicionar as meninas por meio da figura da menina branca e da Minie, ela posicionou os meninos como invisíveis na turma. Esse processo me fez ficar atenta para a possibilidade de perceber a presença da questão racial e de gênero, não no silêncio, como apontou Oliveira (1985), mas nos diferentes modos como os meninos e as meninas, os negros/as e brancos/as foram posicionados nas interações. Isso parece confirmar o que propõe Louro (2007, p. 62-63):

> Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. [...] O processo de 'fabricação' dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'.

4.3.2 Caso expressivo n. 2 – 21/2/2005 – Reforçando a invisibilidade masculina no grupo

A aula do dia 21/2, que caracteriza o terceiro encontro do grupo, tem início no primeiro horário e o clima é de tranqüilidade. Observa-se, também, a repetição de um dos padrões didáticos da prática de Ana Maria: o uso de recursos lúdicos, como música, cruzadinhas, brincadeiras e atividades explorando conteúdos gramaticais. O uso freqüente do lúdico, no entanto, ao contrário do que se poderia esperar, numa perspectiva discursiva da língua, que seria a utilização dessas atividades como formas interessantes de interagir com o conhecimento, permitindo às crianças explorar seus conhecimentos prévios (lingüísticos e de

mundo), por exemplo, acabam por configurar exercícios de memorização dos conteúdos gramaticais. Além disso, o fato de ocorrerem sempre antes de se trabalhar conteúdos específicos, geralmente no início das aulas, reforça a distinção entre momento de brincar e momento de aprender, conforme foi destacado na primeira aula, dia 15/2. O QUADRO 10 traz uma representação dessa aula e situa o caso expressivo nas ações dos participantes.

Com base nesse caso expressivo, apresento, na coluna referente ao tempo, o horário de início de cada subevento, em vez do tempo de duração de cada um deles, como fiz para a primeira aula.

QUADRO 10
Mapa geral dos eventos da aula do dia 21/2 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
13h	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T); (I-T):** – realizando a chamada – corrigindo o Para Casa: questões da interpretação do texto "A máquina de dar nomes às coisas"
13h10	**2 – IDENTIFICANDO O NOME DAS COISAS (P-A)- (I)- (I-I)- (T), (I-T):** – brincando de identificar os nomes de animais (adivinhar pela ficha que cada um recebeu) – ouvindo a música e identificando na letra da música os animais das fichas recebidas – preenchendo lacunas de vocabulário na letra da música: ouvindo o cd – orientando a atividade – explicando vocabulário do texto – corrigindo atividade no quadro – conferindo atividade – relendo texto completo e ouvindo a música
13h55	**3 – TRABALHANDO A ORDEM ALFABÉTICA DAS PALAVRAS (P-A); (I); (I-I):** – explicando atividade – enumerando lista de 46 palavras em ordem alfabética na folha – recortando as palavras da folha – organizando palavras recortadas em ordem alfabética
14h35	**4 – FINALIZANDO A AULA (P-A); (I); (T):** – conferindo andamento da atividade – organizando o material e a sala – aguardando chegada do outro professor

Caso expressivo:

– explicando a brincadeira
– colando o desenho de uma menina no canto esquerdo do quadro
– orientando a tarefa
– colando segunda figura de menina no centro do quadro
– questionando ausência de figura de menino
– respondendo ao menino
– questionando novamente a ausência de desenho de menino
– indicando a presença de desenho de menino
– colando desenho de menino no canto direito do quadro
– explicando procedimento
– distribuindo as fichas com nomes de animais.

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A) = Prof.-Aluno; (I-I) = Indivíduo- indivíduo; (I-T) = Indivíduo-turma; (I) = individual; (T) = Turma

O QUADRO 10 mostra que quatro eventos constituíram a aula desse dia e, conforme está descrito no capítulo 2, QUADRO 6, Ana Maria dá continuidade ao trabalho iniciado nas aulas do dia 15 e 17 de fevereiro com o uso do dicionário e a revisão do alfabeto. O caso expressivo ocorre no evento 2, *Identificando o nome das coisas*, em que são distribuídas fichinhas com nomes de animais a cada um dos alunos. A professora organiza os desenhos no quadro (FIG. 4), de forma que em cada coluna, ilustrada por uma figura, sejam escritos nomes de animais que os alunos nunca viram, animais que eles já viram e já pegaram e animais que eles já viram, mas nunca pegaram, presentes nas fichas que eles irão receber. Conforme mostram as seqüências interacionais, no QUADRO 11, mais uma vez a questão de gênero vai se fazer notar no jogo do visível e invisível, uma vez que Ana Maria, novamente, posiciona meninos e meninas de formas distintas na sala, e isso é sinalizado pela reação dos meninos.

FIGURA 4 – Desenhos de meninas e menino no quadro

Seqüências interacionais – linhas 27-43

"Não tem menino não, professora?"

QUADRO 11
Seqüências interacionais: linhas 27-43

LINHA N.	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
27		Não rasga a /		Professora conversa com a turma		
28		Essa fichinha /		enquanto cola no quadro		
29		Nem dobre /		a figura/desenho de outra menina	Posiciona novamente meninas em primeiro lugar e os meninos em segundo plano	A ordem das figuras e a quantidade, 2x1, reforçam esse posicionamento
30		Ta/				
31		Fique com ela em mãos				
32		E depois nós vamos conversar sobre cada um				
33		Desses animais que você recebeu				
34	Aluno (voz do Paulo Ricardo)	Oh		Aluno reage ao ver a figura de outra menina		
35	Aluno (voz do Paulo Ricardo)	Não tem menino não/ professora		Aluno se espanta e questiona a professora	Posiciona-se como alguém na sala e cobra sua representatividade de gênero	Tom veemente reforça cobrança
36	Profª	Espera aí		Responde à indagação enquanto prepara recorte, em amarelo, lentamente.	Reforça posição secundária dos meninos	Sinaliza que ele deve esperar
37	Aluno (voz do Paulo Ricardo)	Não tem menino/não		o aluno cobra ansiosamente	Aluno reforça sua cobrança de representação	Cobrança parece sinalizar descrença na ação da professora
38	Jennifer	Espera		Menina intervém tentando acalmar o colega	Jenniffer reconhece aflição do menino, mas se posiciona em favor da professora	Repetição da fala da professora pedindo para esperar
39		Eu já vi um menininho		Jennifer vê primeiro a figura do menino	Menina se posiciona em favor do menino, tentando acalmar ansiedade dele.	Menina diz para o menino aquilo que ele deseja ouvir.
40	Profª	Olha só		Cola figura de menino no canto direito do quadro	Não parece reconhecer significado da ansiedade do menino	Continua tópico da fala sem referência ao menino ou explicações
41		Depois que eu entregar as fichinhas pra vocês		Retoma atividade normalmente		
42		E Vou fazer uma coisa aqui no quadro				
43		Vou completar esse quadro		Começa a distribuir as fichas		

Legenda: prolongamento do som a vogal;/pausa curta; ( ) observação da pesquisadora; [...] corte na transcrição; Aluno: um aluno ou aluna não identificados; Alunos: mais de um aluno ou aluna; Profª: professora Ana Maria

A análise apresentada no QUADRO 11 busca captar a tensão que se observa no grupo em decorrência do modo como Ana Maria posiciona os meninos e as meninas. Explicitamente, as meninas são posicionadas em lugar privilegiado na turma, ao terem duas figuras que as representam e apenas uma de menino. A primeira pista para a percepção de que um clima de tensão estava se desenvolvendo ocorre nas linhas 34 e 35, quando o aluno Paulo Ricardo percebe que há algo de estranho acontecendo, pois já é a segunda figura a ser colada

no quadro e ainda não se viu nenhum menino nelas. A reação de Ana Maria dizendo-lhe para esperar (linha 36), da mesma forma que Jennifer também pede (linha 38), mostra que o questionamento e a ansiedade de Paulo Ricardo foram notados pelo grupo. Na linha 39, Jenniffer tenta acalmá-lo dizendo já ter visto "um menininho", o que reforça a percepção dessa tensão no grupo. Na linha 40, Ana Maria, finalmente, cola a figura de um menino.

Esse processo distintivo não se dissipa, no entanto, quando Ana Maria, na linha 40, finalmente cola a figura de "um menininho" no quadro. Simbolicamente, os meninos já estão posicionados como invisíveis, ou menos importantes que as meninas. Isso porque, para além dos questionamentos a respeito dos motivos que a levaram a ilustrar a atividade com aquelas figuras, "o menininho", como destaca Jennifer, é colado numa seqüência hierárquica: ele é último a aparecer e, quando aparece, é colado no canto direito do quadro, o que torna ainda mais perceptível a diferença numérica entre figuras de meninos e de meninas.

Em razão desses elementos, o caso aponta para a repetição dos processos analisados no evento 1, conforme destacou Louro (2007). Primeiramente, repete-se aqui a marca da distinção que a escola promove, diferenciando meninos e meninas, em vez de tratá-los como crianças que são. Em segundo lugar, observa-se que esse padrão de gênero se constrói nas práticas rotineiras das aulas de Ana Maria, nos gestos banalizados, sendo também sutis, embora perceptíveis pelo grupo.

4.3.3 Caso expressivo n. 3 – 12/4/2005 – Reafirmando diferenças entre meninos e meninas

A aula do dia 12 de abril tem início no terceiro horário do dia, após as "Oficinas Integradas", o que implica a descrição mais detalhada do clima desse dia, diferentemente do que ocorreu com os casos expressivos 1 e 2. Essas oficinas fazem parte de um projeto da escola em que cada Ciclo, em um dia específico da semana, sempre nos dois primeiros horários do dia escolhido, organiza os alunos em pequenos agrupamentos, de forma a integrar alunos de turmas e anos escolares diferentes, sob a orientação de um ou mais professores. O objetivo geral desse trabalho é oferecer aos alunos de cada Ciclo a oportunidades de vivenciar novas parcerias e realizar atividades fora do currículo comum, em geral, sob o formato de oficinas. Elas são planejadas pelos professores e apresentadas para discussão nos Ciclos de Formação Humana.

O caráter de cada oficina, bem como seus objetivos, varia de acordo com as características de cada um dos três Ciclos de formação humana. O horário comum para essa organização escolar possibilita aos Ciclos realizar eventos, dentro ou fora da escola, que precisam da presença de todos os alunos a um só tempo, sem alterar a carga horária de determinada disciplina, e de forma a contar com a presença também de todos os professores daquele Ciclo.

A aula desse dia ocorre exatamente após essas atividades e os alunos da Turma 1, como acontece geralmente, chegam alvoroçados para ocupar seus lugares na sala, onde antes se realizara alguma atividade do Grupo de Oficinas Integradas. Embora as duplas de alunos sejam definidas nos mapas, organizados pela professora-referência e aprovados pelos professores do Ciclo, os alunos costumam entrar em disputa por carteiras ou cadeiras, pelo tamanho da carteira ou pela preferência da carteira mais nova, mais limpa, dentre outros aspectos. Por isso, o primeiro evento desse dia “Iniciando a Aula" já faz parte da rotina da turma e constitui um momento importante na interação do grupo. Nesse momento a professora não apenas organiza a sala, como também é solicitada a resolver os conflitos (discussões, brigas) que as crianças costumam trazer para a sala de aula. Caberá à professora, nessas situações, resolver esses conflitos ou prestar os devidos encaminhamentos, conforme as normas do Ciclo e da escola.

O primeiro evento, portanto, se reveste de grande importância, pois muitas vezes a forma como se dá o início da aula vai determinar o clima da turma naquele dia – se tranqüilo ou agitado. É nesse momento, também, que a professora dá os avisos necessários e conversa com a turma sobre questões que envolvem o grupo, tanto com relação ao andamento das aulas como em relação a questões discutidas no Ciclo e que envolvem todos os alunos. A responsável pela aula desse dia é a professora Sônia, também integrante do quadro de contratados. Ela é negra, de Belo Horizonte, formada em Letras em uma instituição privada.

QUADRO 12
Mapa geral dos eventos da aula do dia 12/4/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
14h40	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** – organizando a sala – realizando a chamada – organizando a rotina do dia
14h45	**2 – REALIZANDO LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO** **(P-A); (I); (T)** – distribuindo folha com o texto "As vontades" – realizando leitura silenciosa – conferindo Para Casa nos cadernos
15h13	**– Realizando a compreensão oral do texto (P-A); (I); I-T); (T)** – fazendo leitura oral do texto, individualmente – fazendo verificação da compreensão do texto pelos alunos – apresentando sua interpretação para o grupo
15h20	**Realizando a interpretação escrita do texto (P-A); (I); (T)** – copiando as questões no quadro – solucionando dúvidas
15h30	**RECREIO**
16h	**Realizando interpretação escrita do texto (continuação) (P-A); (I); (T)**
	– copiando as questões no quadro – respondendo as questões no caderno – solucionando dúvidas
16h35	**Corrigindo questões de interpretação escrita (P-A); (I); (I-T); (T)**
	– apresentando respostas para o grupo – corrigindo respostas oralmente – confrontando respostas diversas – orientando interpretação
17h 20	**3 – REGISTRANDO O PARA CASA (P-A); (I)** – anotando o Para Casa no quadro – registrando Para Casa no caderno – explicando a atividade: produção escrita sobre o texto lido – solucionando dúvidas
17h 27	4 – **FINALIZANDO A AULA (P-A);(T);(I)** – organizando material e sala – despedindo-se

Caso expressivo

– interrompendo atividade
– destacando no quadro a questão "problemática" (n.6)
– chamando a atenção para o raciocínio a ser seguido
– recorrendo ao dicionário
– confrontando respostas, com base no dicionário
– apresentando resposta para o grupo
– invalidando respostas à questão n. 6
– interrompendo correção da questão n. 6
– corrigindo questão n. 5
– invalidando respostas à questão n.5
– interrompendo correção da questão n.5
– retomando correção da questão n.6.

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A)= Prof.- Aluno; (I-I)= Indivíduo- indivíduo; (I-T)= Indivíduo-turma; (I) = individual; (T)= Turma

O mapa geral dos eventos, quadro 12, mostra que quatro eventos constituíram a aula e trataram da leitura e interpretação do texto "As Vontades", extraído do livro A bolsa amarela, de Lygia Bojunga Nunes. O caso expressivo vai ocorrer no evento 2, "Realizando a Leitura e a Interpretação do Texto", quando Sônia tenta ajudar os alunos na questão de número seis: "Que discriminações as meninas sofrem em relação aos meninos?".

Esse caso se tornou representativo das questões de gênero por três razões. Primeiramente, porque essa é a primeira vez que diferenças entre meninos e meninas

aparecem como tema de discussão na sala de aula, por escolha da(s) professora(s). Em segundo lugar, porque dessa forma gênero se faz notar pela visibilidade, expressa em um dos desejos da menina-personagem, que é ser garoto ao invés de garota, e pelas respostas das crianças da turma. Em terceiro lugar, o fato de aparecer em uma atividade de interpretação de texto, possibilita analisar gênero em uma prática específica de leitura nesta sala de aula.

As atividades desenvolvidas consistiram na leitura e interpretação do texto. Os alunos receberam uma cópia impressa com o texto e as questões de interpretação foram escritas no quadro. O texto (em anexo) traz uma narrativa em primeira pessoa de uma menina que escreve sobre as suas vontades. Entre elas, as que mais a incomodam no momento são: a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança, a vontade de ter nascido garoto em vez de garota e a vontade de ser escritora.

Sequências interacionais – linhas 37-62

"Que discriminação as meninas sofrem em relação aos meninos?"

QUADRO 13
Seqüências interacionais: linhas 37-62

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
37		Ela falou em separação/distinção/discernimento		Resume conceito que a aluna leu no dicionário	Posiciona aluna como leitora parcialmente Competente.	Aluna demonstrou saber localizar informação no dicionário, mas não fez correlações com a pergunta, não interpretou
38		Distinção				
39		Que que tá perguntando aqui		Indica questão no quadro com um giz	A resposta é posicionada como sendo óbvia, bastando que a pergunta seja lida com com atenção.	Grifa a questão novamente. Isso reforça que a dificuldade está na leitura da pergunta e não na interpretação do conceito ou da formulação da pergunta.
40	Aluna	Discriminação que as meninas sofrem		Repete a pergunta		
41	Sônia	E o que que seria discriminação			Linhas 41 a 50 professora posiciona-se como leitora competente e	
42		Não tá escrito separação			reforça posicionamento dos alunos como leitores não-competentes	Professora enfatiza o que está escrito no dicionário, indicando que os alunos não estão prestando atenção ao que está escrito.
43		O que que as meninas são isoladas de fazer				
44		Que não podem fazer				
45		Dos meninos em relação às meninas				
46		Psiiiu		Conversas paralelas		
47		Não tá lá escrito assim			Reforça posicionamento do dicionário como centro do saber	O que está escrito parece ser dado como inquestionável.
48		Separação/discerniment o discriminação				
		Discriminação é isso			Posiciona-se novamente como leitora competente	Mostra síntese feita após leitura como exemplo a ser seguido pelos alunos.
50		É separação				
51		Ah você não pode fazer e eu posso				
52		Ela só quis discriminar			Linhas 52 a 58 professora posiciona a questão como simples de interpretar.	Exemplos simples para tentar explicar a questão.
53		Separar			Posiciona a questão como Um problema de leitura do conceito no dicionário	Tenta interpretar o conceito do dicionário
54		Psiu		Conversa paralela		
55		Uma pessoa não pode fazer a mesma coisa				
56		E você vai				
57		ignora a pessoa				
58		Ela não vai fazer as coisas que você faz				

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
59	Paulo Ricardo	Menina brincando de boneco e menino brincando de boneca			Tenta se posicionar como leitor competente	Responde ao solicitado pela professora
60		É uma separação		Valida resposta do aluno	Posiciona aluno como leitor	Concordância com a resposta
61		Se você acha que tem que ser desse jeito			Posiciona questão novamente como dependendo do ponto de vista individual	Importância da opinião pessoal
		É discriminação				
62		É discriminação/ agora quero ver as respostas			Desafia alunos a se posicionarem como leitores competentes	Tom desafiador

Legenda: prolongamento do som a vogal;/pausa curta; ( ) observação da pesquisadora; [...] corte na transcrição; Aluno: um aluno ou aluna não identificados; Alunos: mais de um aluno ou aluna; Profa professora Ana Maria

As seqüências apresentadas no QUADRO 13 tratam do momento em que a professora Sônia interrompe a orientação individualizada aos alunos que faziam a interpretação escrita do texto e tenta levá-los a construir o significado da palavra "discriminação", como mostra sua ênfase na linha 39. Ela grifa a pergunta no quadro com giz, tentando chamar a atenção das crianças para a pergunta.

As crianças não conseguiram responder à pergunta sem ajuda, aparentemente por não saberem o significado da palavra discriminação, o que parece ter interferido diretamente na possibilidade de os alunos de compreenderem a questão e realizarem a tarefa proposta. Daí a razão de Sônia interromper a atividade e ir até o quadro explicá-la. O dicionário é acionado e parece ter ocupado um lugar de autoridade como sendo o espaço capaz de mostrar o sentido correto. No entanto, como mostram as linhas 37 a 48, a dificuldade dos alunos persiste, mesmo recorrendo ao dicionário e tendo a ajuda da professora. A dificuldade da questão parece ter se colocado para os alunos não apenas no plano da decodificação do sentido de discriminar, mas na associação dessa palavra com as distinções que se costumam fazer na sociedade e na escola sobre o que cabe aos meninos/aos homens e o que cabe às meninas/mulheres, o que repete, de certa forma, o modo distintivo como meninos e meninas são posicionados nessa sala, conforme casos 1 e 2.

Esse episódio reforça a hipótese de que a palavra discriminação não fazia parte do conhecimento de mundo dos alunos até aquele momento. No entanto, o ato de discriminar o que é de menino e o que é de menina parece fazer parte do cotidiano deles (linha 59). A

questão parece ter se colocado como problemática ao exigir dos alunos uma reflexão sobre o processo de discriminar as meninas, suas origens e implicações. Parece-me também que, ao ficar restrita às noções dicionarizadas da palavra discriminação, Sônia perdeu a oportunidade de problematizar os sentidos desse conceito como uma construção social, uma palavra que serve para mostrar o que as pessoas podem e não podem fazer umas com as outras.

Seqüências interacionais – linhas 82-101
"Porque Raquel desejava ser garoto ao invés de garota?"

QUADRO 14
Seqüências interacionais: linhas 82-101

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
82	Sônia	A cinco		Prossegue com a correção		
83		Que que ocê respondeu		Ludmila levantou a mão	Posiciona aluna como possível leitora	Aceita pedido da aluna
84		Porque Raquel desejava ser garoto			Pergunta já parece posicionar "ser garoto" como bom e "ser garota"como ruim.	Pergunta traz implícita a positividade de ser garoto pela expressão do desejo de ser um.
85		ao invés de garota				
86		Porque que Raquel queria ser garoto				
87		Que que você pos		Para Ludmila	Posiciona aluna como possível leitora	Passa o turno a aluna
88	Ludmila	É corajoso			Ludmila confirma o que está implícito na pergunta.	As linhas 88 a 91 mostram os atributos de ser garoto
89		É: : : :				
90		Corre mais/ é mais rápido/			Nas linhas 88 a 91, os exemplos reforçam posicionam ento de ser garoto no senso comum	Todos os atributos apresentados caracterizam "ser garoto"como ser superior ao "ser garoto"
91		E é mais forte				
92	Sônia	Você pode afirmar isso pelo texto/		Questiona	Professora questiona competência de leitora da aluna, mas não questiona suas respostas.	Professora identifica posicionamento da aluna como pessoal e portanto não válido. Encerra possibilidade de problematizar a questão.
93		Você não ta corrigindo			Professora não valida competência de leitora da aluna	Professora mostra que aluna não ouviu as respostas corretas. E que, portanto, há uma resposta correta nesse caso.
94		Pode		Responde a um aluno		
95		Vão voltar		Interrompe seqüência de respostas		
96		Vamos lá pra seis		Retoma a questão da discriminação		
97		Vamos deixar a cinco			Nas linhas 97 a 99 professora posiciona todos os alunos e alunas como leitores não competentes	A interrupção das respostas e afirmação categórica de que nenhuma resposta foi válida mostra quem tem razão.
98		Que quero que vocês reflitam			E se posiciona como leitora competente Como aquela que tem a palavra final	

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
99		Porque até agora ninguém conseguiu me dar uma resposta adequada não				
100		Seis		Introduz novamente a questão seis		
101		Que discriminações as meninas sofrem em relação aos meninos		Discussão retorna ao ponto inicial.		

Legenda: prolongamento do som a vogal;/pausa curta; ( ) observação da pesquisadora; [...] corte na transcrição; Aluno: um aluno ou aluna não identificados; Alunos: mais de um aluno ou aluna; Profª professora Ana Maria

Sônia não consegue que os alunos construam um entendimento que ela considera convincente para a palavra discriminação e passa para a pergunta número cinco, linha 82: "Por que Raquel desejava ser garoto ao invés de garota?". As seqüências da linha 82 a 101 são ainda mais significativas nesse caso, pois nelas aparece explicitamente o posicionamento de "ser garoto" como melhor do que ser garota, pois se assim não fosse, Raquel, a personagem, não expressaria esse desejo de não ser menina.

Ludmila vai confirmar esse posicionamento, linhas 88 a 91, ao apresentar sua resposta pessoal, indicando para isso características positivas do "ser menino": "corajoso, corre mais e é mais forte". O que se observa nessa resposta são repetições de um discurso de gênero comum na nossa sociedade que ao longo dos anos constrói a masculinidade em atributos físicos e na bravura. O que Ludmila parece não perceber é que esses atributos são construções dos heróis épicos, e não de seres comuns, uma vez que nem todos os homens se encaixam nesse perfil e muito menos os meninos, que são crianças e não super-heróis. Sônia, por sua vez, não auxilia Ludmila na desconstrução dessas imagens, ao não problematizar sua resposta. Ela simplesmente diz à aluna que sua resposta não está de acordo e dá a entender que se ela fizer uma leitura atenta irá encontrar a resposta correta. Nas linhas 97 a 99, Sônia posiciona todos os alunos como leitores incompetentes, por não conseguirem apresentar uma resposta que ela considera adequada. No entanto, Sônia também não demonstra sua competência de professora para discutir a questão, tanto que retorna à pergunta número cinco, num Ciclo vicioso de perguntas sem discussões ou problematizações.

Observa-se nesse caso expressivo que a condução da discussão do modo como foi realizada mostra que, mesmo sendo negra e mulher, integrante de um grupo composto por sujeitos sociais passíveis dos mais diversos tipos de discriminação na sociedade brasileira, a professora Sônia não problematiza o conceito de discriminação, buscando estabelecer relações entre questões de gênero e relações raciais ou outras formas de discriminação. Fica evidente, também, a complexidade e o aspecto ambíguo de que se revestem o tratamento das questões da diversidade social nessa sala. Além disso, é importante destacar que, ao não problematizar a questão da discriminação, Sônia contribui, sem se dar conta disso, para o reforço dos discursos em favor da manutenção das discriminações, dos preconceitos em relação às das diferenças.

A situação analisada também revela quão complexo é o exercício da docência e como no contexto de uma aula de Português circulam discursos, representações, leituras de mundo, padrões estéticos, raciais e de gênero que podem interferir nos processos identitários dos alunos, alunas e docentes. As identidades e a alteridade estão em jogo o tempo todo. Dependendo da forma como o professor e a professora conduzirem tal processo, e da sua própria capacidade de ser um profisssional mais aberto à diversidade e atento às múltiplas dimensões da relação ensino-aprendizagem, a sala de aula poderá se tornar um lugar significativo ou não na formação de sujeitos e cidadãos que vejam e tratem as diferenças de forma indagadora e positiva.

4.3.4 Caso expressivo N. 4 – 9/9/05 – Reforçando estereótipos raciais

O caso expressivo n. 4 vai configurar a primeira vez que a imagem do negro aparece no contexto oficial, por seleção da professora, embora o contexto em que ela surge não tenha qualquer relação com a temática racial. Trata-se de mais uma aula cujo foco central é o conteúdo gramatical; na aula desse dia o enfoque são os adjetivos. Estamos em setembro e se confirma ainda mais o padrão didático das aulas da professora que, conforme descrito no capítulo 3, é centrado na sedimentação de conteúdos e normas gramaticais e não em uma perspectiva discursiva da língua. Por essa razão, o caso analisado talvez passasse despercebido, se as análises das primeiras aulas, conforme apresentado nos casos expressivos

anteriores, não tivessem apontado para a necessidade de se olhar para detalhes sutis nos eventos ocorridos.

O mapa dessa aula, quadro 15, situa o caso expressivo no subevento “Trabalhando em grupos" e se estrutura em torno das ações voltadas para a atribuição de adjetivos às figuras selecionadas por Ana Maria, para a confecção final dos cartazes sobre adjetivos. Os aspectos que tornam esse caso ainda mais significativo e importante de ser analisado aqui, é o fato de que os cartazes, entre eles aquele contendo a foto de um atleta (corredor) negro (FIG. 5) ficarão expostos na parede da sala à vista de todos que a freqüentam: alunos dos turnos da manhã e da noite, funcionárias da limpeza, entre outras pessoas. Isso indica que os discursos a ele circunscritos ultrapassam o contexto daquela aula e se somam a outros recorrentes em diversos espaços sociais.

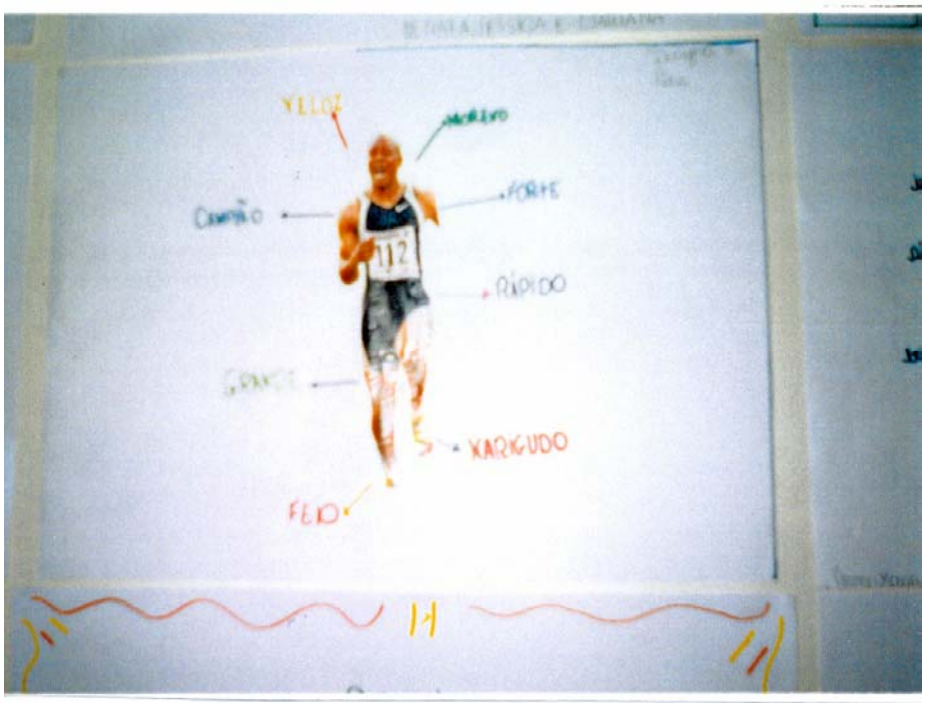


FIGURA 5 – Atleta negro – Cartaz com adjetivos

QUADRO 15
Mapa geral dos eventos da aula do dia 9/9/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
13h	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** – organizando a sala – fazendo a chamada – explicando a rotina do dia
13h03	**2 – CORRIGINDO O PARA CASA (P-A); (T)** – verificando os cadernos – corrigindo os exercícios no quadro: completar frases com adjetivos pátrios;
13h 08	**3 – TRABALHANDO CLASSES GRAMATICAIS (P-A); (T)** – recordando classes gramaticais já estudadas – localizando classes gramaticais no dicionário – compreendendo sentido das abreviaturas no dicionário **-**identificando adjetivos entre as classes gramaticais
13h17	**Trabalhando em grupos (P-A); (I); (I-I)** – explicando a atividade – elaborando cartazes com as gravuras – finalizando atividades retornando aos lugares
13h47	**Trabalhando ortografia de palavras (P-A); (I); (I-I); (T)** – distribuindo atividades de ortografia: Emprego da letra Z – corrigindo exercícios
14h20	**Explicando o Para Casa (P-A); (I); (T)** – anotando o Para Casa no quadro: recortar gravuras de revistas e atribuir adjetivos a elas – explicando atividade
14h23	– **Trabalhando ortografia (continuação) (P-A); (I) ; (I-I); (T)** **–** distribuindo nova atividade de ortografia – explicando atividade
14h36	**4 – FINALIZANDO A AULA (P-A); (T);(I-I)** – Finalizando atividade – organizando a sala – aguardando o próximo professor

→

Caso expressivo

– organizando os grupos/parcerias
– distribuindo cartolina com gravuras
– orientando a tarefa
– atribuindo adjetivos às gravuras
– conferindo se os adjetivos estão corretos
– escrevendo adjetivos no cartaz
– ilustrando o cartaz e assinando
– afixando cartazes na parede da sala

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A)= Prof.- Aluno; (I-I)= Indivíduo- indivíduo; (I-T)= Indivíduo-turma; (I) = individual; (T)= Turma

Os apontamentos em meu diário de campo sobre essa aula[17] trazem alguns elementos que reforçam a necessidade de desconfiar daquilo que é considerado natural na prática cotidiana, como ressaltado (LOURO, 2007). Nos registros, encontrei anotado que a filmagem e as fotos mostraram que o cartaz com o atleta negro (FIG. 5) era a única figura humana entre as outras (carro, frutas, tênis, etc.). Fiquei intrigada com o significado daquela

[17] Como estava habituada a fazer, tirei fotografia dos cartazes na parede, no dia seguinte, depois que todos haviam saído. O mesmo foi feito com os cartazes pregados na parede das outras turmas de terceiro ano, nos quais o mesmo padrão se repetiu para essa atividade. Nas outras salas as figuras de negros foram o Pelé e o Bob Marley, respectivamente.

ocorrência e perguntei à Dora, responsável pela filmagem desse dia, se ela havia percebido algo enquanto estivera na sala. Ela disse que não. Ao contrário, havia considerado que os alunos estavam avançados no estudo gramatical, em comparação com o estágio em que se encontrava um primo dela cursando o mesmo ano escolar em outra escola. Dora é negra, estudante de Pedagogia e bolsista de iniciação científica, e gentilmente se ofereceu para operar a filmadora naquele dia. Como eu estava inscrita em uma videoconferência sobre etnografia, que começaria às 14 horas, organizei o material na sala, como de costume, apresentei Dora à Ana Maria e as crianças e me retirei.

Considero que esse dado reafirma o papel do olhar do etnógrafo como diferencial nesse processo de tornar o comum estranho para compreender os processos que busca investigar. Sem esse olhar, como se vê na observação feita por Dora, que não é profissional da área da linguagem e ainda estava no meio do seu processo de formação acadêmica, a estratégia didática de Ana Maria nessa aula não parece ser motivo para estranhamento, podendo ser até considerada um exemplo de jeito criativo de trabalhar os adjetivos no terceiro ano escolar.

No QUADRO 16, a seguir, são analisadas as seqüências interacionais que constituem o caso expressivo.

Seqüências interacionais – linhas 281-307

“Você vai encontrar adjetivos para essa gravura”

QUADRO 16
Seqüências interacionais: linhas 281-307

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
281	Profa.	Então pra cada trio eu vou entregar uma folha		Inicia instrução da tarefa		
282		Nesta folha você vai ter um desenho				
283		Qual será a sua tarefa		Sinaliza papel dos alunos	Reforça posição dos alunos de executores	Ênfase em "Sua tarefa"
284		Presta atenção Mário				
285	Valter	Eu sei		Tenta antecipar-se à professora		
286	Profa.	Você vai encontrar adjetivos pra essa gravura		Fala pausadamente		
287		Primeiro passo		Linhas 286 a 289 profa. indica as etapas da tarefa		
288		Vocês vão escrever no caderno listando				
289		Todos os adjetivos que vocês acham que combinam com essa gravura				
290		Você vai me chamar/e eu vou dar um ok na frente			Linhas 290 a 292 Reforçam posicionamento não-autônomo dos alunos	O ok. da professora irá validar ou não a escolha dos adjetivos pelos alunos
291		Se está certo				
292		Se está em dúvida ou se está errado				
293		Se tiver dúvida/o que que você vai fazer				
294	Alunos	Olhar no dicionário		Resposta	Posiciona dicionário como espaço do saber	A afirmação mostra reconhecimento da posição do dicionário na sala
295	Profa.	Olhar no dicionário		Resposta da professora	Reforça posição construída para o dicionário na sala	
296	Aluno	Ah é (inaudível)				
297	Profa.	Pra conferir				
298		Quando eu der ok em todos os adjetivos			Reforça posição da professora	Repete o papel do Ok, que é de validar a resposta dos alunos
299		Vocês vão passar pra fazer		Sinaliza a outra etapa da tarefa: escrever nos cartazes	Reforça posição dos alunos	Fazer aqui soa como eufemismo, pois eles irão, na verdade, copiar.
300		Fazer a lápis		Sinaliza preocupação Com a estética		
301		Letra grande				
302		Que nós vamos pregar na sala		Sinaliza publicidade do cartaz	Posiciona o cartaz como algo público	Afixar na sala indica que o cartaz deixará de ser privado/outras pessoas irão ver.
303		Ta				
304		Faz letra grande				
305		Não faz aquelas letrinhas pequenininhas não		Reforça a questão estética		
306		Letra grande				
307		Legível				

Legenda: prolongamento do som a vogal;/pausa curta; ( ) observação da pesquisadora; [...] corte na transcrição; Aluno: um aluno ou aluna não identificados; Alunos: mais de um aluno ou aluna; Prof[a] professora Ana Maria

O primeiro ponto que chama a atenção nas seqüências analisadas é a forma como a professora centra nela mesma, e não nas crianças, a tarefa proposta. Conforme linhas 281 e 282, Ana Maria traz os cartazes já semiprontos, com as figuras já selecionadas e coladas por ela. Esse é outro traço característico da postura didática de Ana Maria – a preocupação com a limpeza, a organização, a correção –, como destacam também as linhas 298 e 299. Talvez esse aspecto esteja relacionado à experiência dela com crianças menores.

O segundo ponto diz respeito à dupla que ficou responsável pelo cartaz com o atleta, composta por Lívia, que é negra, e Janaína,[18] parda. Vale destacar, também, que a ilustração da menina ao telefone (FIG. 3), analisada no evento expressivo n. 1, foi extraída do caderno de Janaína. Trata-se de um aspecto importante porque reforça que Ana Maria está diante de um grupo que é diversificado racialmente e que esse grupo percebe essa diversidade. Isso fica explícito no emprego do adjetivo “moreno" para o atleta. E pode-se interpretar que, embora empreguem “moreno”, as alunas identificam o pertencimento racial do atleta como negro, uma vez que o termo "moreno" é comumente utilizado no Brasil para se referir a diversos tons de pele, dentre eles o negro, como é o caso do atleta do cartaz, visivelmente um homem da raça negra.

Com relação aos diversos aspectos sobre a questão racial, o caso expressivo indica que, embora a intenção de Ana Maria seja mostrar o negro de forma positiva, por isso ela escolheu um atleta negro (possivelmente um campeão), infelizmente o estereótipo está fortemente presente na escolha dela e se mescla aos outros discursos estereotipados construídos nas aulas, como destacado nas análises anteriores. Ao escolher um atleta, representante do atletismo/corrida, modalidade em que os negros notoriamente se destacam pela capacidade física, e inseri-lo de forma desconectada nas outras gravuras usadas para o estudo dos adjetivos, a professora reproduz, e ajuda a reforçar, um dos principais olhares construídos sobre o negro na nossa cultura, que é o lugar da corporeidade. E nesse sentido é preciso refletir sobre o que isso significa, como propõe Gomes (2006, p. 260-261):

> O corpo localiza-se em um terreno social e subjetivamente conflitivo. Ao longo da História, ele se tornou emblema étnico, e sua manipulação tornou-se característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. [...] É no corpo que se dão as sensações, as pressões, os julgamentos. Esses não acontecem de forma independente, mas estão intimamente entrelaçados,

[18] As duas alunas já se sentavam juntas nas aulas anteriores, seguindo o mapa de sala vigente naquele período.

> constituindo uma estrutura, uma unidade que tem uma ordem-a sua forma de corpo. É essa forma que garante o modo de ser-no-mundo e torna possível a compreensão de como as relações são construídas com o mundo e no mundo. Assim, visto como um campo fenomenal, podemos também compreender o corpo para além de suas ações puramente fisiológicas, aproximando-nos das suas relações de sentido e de significação.

A questão central, no entanto, não parece se concentrar na ação de escolher uma foto de atleta negro (ou a do Pelé ou do Bob Marley, como visto nos cartazes pregados nas outras turmas de terceiro ano de Ana Maria) e de trazê-la(s) para uma atividade de sala de aula, mas a relação entre a escolha, a apresentação da imagem do negro e o contexto das relações raciais no Brasil. O problema se coloca quando analisamos as estratégias de exclusão a que o negro tem sido submetido e que determinam os lugares que ele pode ocupar na sociedade, as quais podem ser, de forma intencional ou não, reforçadas nas escolhas, nos materiais didáticos e demais estratégias pedagógica utilizadas pelos docentes em qualquer nível de ensino. Pereira e Gomes (2001, p. 32) destacam:

> Perseguimos a idéia de que as estratégias de exclusão nem sempre se articulam como alijamento de indivíduos ou segmentos sociais, mas também como um modo de representá-los que indica sua exclusão parcial numa ordem projetada por grupos hegemônicos. [...] Poucos se dão conta da tensão subjacente às expressões do tipo 'ele é um negro **até** educado'. 'Ela é negra, **mas** tem o cabelo bom' ou às imagens de mulatas expostas nas capas de revistas e de homens negros mortos nas primeiras páginas dos jornais. De modo geral, tudo isso tem sido considerado como palavras e imagens habituais e se torna quase impossível pensar em outras maneiras de perceber as populações negras. Nesse sentido, os negros aparecem aos olhos da sociedade – estão, portanto, incluídos nela –, de uma maneira que corrói os ideais de sujeito e cidadão desejados pela mesma sociedade, estando, portanto, excluídos dela – (grifos dos autores).

Por fim, é preciso ressaltar, ainda, que a gravidade das questões apresentadas no caso expressivo está no fato de que nele não foram construídas possibilidades de se contestar o que, de acordo com Geertz (1978), é caracterizado como o aspecto conservador do senso comum, que se manifesta na aceitação de certos processos sociais exatamente como se apresentam, como parecem ser. Dessa forma, ficam restritas as possibilidades de contestar os estereótipos, ao atribuir-lhes um caráter de fato natural (PEREIRA; GOMES, 2001), ou de permanência, como sugere Bloome *et al.* (2005).

4.3.5 Caso expressivo n. 5 – 16/9/2005 – Lendas/crendices e a questão racial na sala de aula

O caso expressivo n. 5 está relacionado à leitura do texto "O Negrinho do Pastoreio", extraído do livro didático oficialmente adotado, e as ações dos participantes nesse caso põem em evidência vários aspectos relacionados à questão racial. A aula é ministrada pela professora Luiza, em virtude da ausência de Ana Maria por motivo de saúde. Luiza é negra, de Belo Horizonte, e também faz parte do quadro de professoras contratadas. Mas, ao contrário de Ana Maria e Sônia, esta é a primeira escola em que ela leciona, após ter se formado em Letras, em uma instituição particular. Ela e os alunos já se conhecem, pois Luíza já substituiu Ana Maria em outra ocasião, no início do ano.

O caso analisado é expressivo porque é a segunda vez que a figura do negro aparece de forma explícita no contexto oficial e, pela primeira vez, tem como suporte o livro didático. Como analisado no capítulo 5, nos casos expressivos do contexto não oficial, a referência ao Negrinho do Pastoreio aparece como xingamento em uma discussão entre Felipe e Robinho no dia 15/3, o que representa uma referência à lenda, podendo estar associada à presença desse texto no livro didático, bem como às ilustrações do personagem, como mostram as FIG. 6 e 7.

FIGURA 6 – Negrinho do Pastoreio encontra animal

FIGURA 7 – Negrinho do Pastoreio devolve animal ao senhor da fazenda

QUADRO 17
Mapa geral dos eventos – 16/9/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
13h00	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** **–** organizando a sala – realizando a chamada – organizando a rotina do dia – recolhendo produções de texto: sinopses de livros
13h05	**2 – REALIZANDO LEITURA DO TEXTO (P-A); (I); (I-T); (T)** – orientando as leituras – realizando leitura silenciosa: Texto "O Negrinho do Pastoreio", de Heloísa Prieto, páginas 152-153 do livro didático – realizando leitura oral individual – expressando conhecimentos prévios sobre o tema: lendas e crendices
13h20	**Realizando a interpretação escrita do texto (P-A); (I); (T)** – orientando a atividade – realizando a compreensão escrita do texto no caderno – solucionando dúvidas
13h45	**Registrando o Para Casa (P-A); (I); (T)** **–** orientando o Para Casa: finalizar interpretação escrita do texto
13h47	**3 – CORRIGINDO O PARA CASA SOBRE NUMERAIS (P-A); (I); (T)**
	– retomando atividade de Para Casa sobre a escrita dos numerais – escrevendo no quadro, por extenso, os numerais cardinais – identificando como se escreve os numerais cardinais – corrigindo a escrita dos numerais
14h08	**4 – TRABALHANDO A CONCORDÂNCIA (P-A); (I); (T)**
	– copiando atividades do quadro – reescrevendo frases passando do feminino para o masculino plural – reescrevendo frases passando do masculino para o feminino e circulando os adjetivos
14h39	**Aguardando a chegada do outro professor** – guardando material de Português – organizando a sala – preparando-se para receber o professor

Caso expressivo

– ativando conhecimentos sobre o gênero do texto
– ativando conhecimentos sobre a lenda do Negrinho do Pastoreio
– posicionando texto do Negrinho do Pastoreio no contexto de lendas, crendices, superstições, folclore

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A)= Prof.- Aluno; (I-I)= Indivíduo- indivíduo; (I-T)= Indivíduo-turma; (I) = individual; (T)= Turma

Conforme representado no mapa, QUADRO 17, quatro eventos constituem a aula desse dia. As ações são distribuídas entre atividades com a leitura do texto "Negrinho do Pastoreio" e atividades gramaticais: numerais e adjetivos e reescrita de frases, passar do masculino para o feminino e do singular para o plural, seguindo o padrão didático das aulas, conforme destacado.

O caso expressivo ocorre no evento 2, *Realizando a leitura do texto*. Após a leitura silenciosa e a leitura oral, em que alguns alunos foram solicitados a ler partes da história, Luíza tenta ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre aquele tipo de narrativa. O texto é o segundo da Unidade 4 do livro didático; o primeiro foi o verbete "Longuinho", extraído do *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Luis da Câmara Cascudo. O título da unidade é "Você acredita? Mistérios e crendices" e segue a estrutura das unidades anteriores, apresentando uma temática associada ao trabalho com os gêneros textuais. "O Negrinho do Pastoreio" está inserido na unidade como exemplo de texto narrativo.

As seqüências interacionais, linhas 20-31 e 81-92 (QUADRO 18), põem em evidência alguns aspectos importantes para se pensar a questão racial no contexto do uso do livro didático na sala. O primeiro diz respeito aos significados de Luíza se prenderem ao tratamento do texto na sua condição de lendas, crendices e superstições, como se esses fossem conceitos abstratos, e não um processo de construção cultural. O segundo está relacionado ao posicionamento histórico da narrativa, que remonta ao período da escravidão, sem que nenhuma discussão seja feita a respeito desse contexto. Essas questões, entremeadas no dia-a-dia escolar, como ressaltado nos casos anteriores, podem parecer algo inofensivo, mas é preciso considerar que, do ponto de vista do imaginário racial, os livros didáticos contribuíram para a reprodução de estereótipos raciais (ROSEMBERG *et al.* 2003; SILVA, 2005). Na revisão de literatura realizada sobre o racismo nos livros didáticos brasileiros e suas formas de combate, Rosemberg *et al.* (2003) destacam:

> Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas do negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos (PINTO, 1981; SILVA, 1988). A depreciação se associa a uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada (PINTO, 1981; SILVA, 2001c). Os principais indicadores são [...]: sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (PINTO, 1981; SILVA, 1988; CHINELLATO, 1996).

Embora os levantamentos sobre os estudos mais recentes desenvolvidos com livros didáticos sinalizem para maior atenção aos temas relacionados aos modos de

representação do negro nos livros, ainda são pouco expressivas (cerca de 4%) as análises voltadas para os conteúdos ideológicos (BATISTA; ROJO, 2005, p. 23).

Seqüências interacionais: linhas 20-31; 81-92

"E até hoje, quando perdem alguma coisa, chamam o Negrinho do Pastoreio com nossa senhora/Porque no livro tá falando, na época da escravidão vivia no sul do Brasil... ."

QUADRO 18
Seqüências interacionais: linhas 20-31; 81-92

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
20		E quando eu leio um texto como esse aqui/gente		Livro aberto, páginas voltadas para os alunos	Posiciona o texto como de caráter especial	Pronome esse destaca que não é uma história comum
21		Que fala sobre o Negrinho do Pastoreio				
22		E aí conta toda uma história de como ele foi (incompreensível) e pede a ele pra ajudar				
23		(inaudível) do capataz que fez aquela maldade com ele e/(inaudível) as crianças que são distraídas				
24		Como é que chama uma crença como essa aqui			Muda posicionamento do texto sem definir	De história mudou para crença
25	Aluna	Ai		Tenta se lembrar		
26	Luiza	Eles não falam que eles acreditavam que se eles chamassem		Retoma a história lida		
27		E até hoje as pessoas daquela região				
28		Até hoje quando perdem alguma coisa chamam o Negrinho do Pastoreio com Nossa Senhora				
29	Aluna	(inaudível		Resposta		
30	Luiza	Isso		Valida intervenção da aluna		
		Quando tem esse tipo de texto nós costumamos chamá-lo de quê/			Volta a posicionar o texto no geral e não como crença sem definir	A palavra crença não aparece
31	Aluna	Crendice?		Resposta	Retoma posicionamento inicial da professora	
[...]						
81	Luiza	Como é que a gente sabe que é do Sul			Busca evidência da posição dos alunos como leitores competentes	Pergunta pede que se localize informação no texto
82	Jennifer	Porque no livro ta falando/ na época da escravidão vivia no Sul do Brasil		Responde		

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
83		Exatamente		Valida resposta	Posiciona aluna como leitora competente	Não questiona a resposta
84	Aluno	Ah/o Saci Pererê		Voz de um aluno que parece ter localizado a figura no livro	Aluno posiciona o Saci no contexto da aula	Referência ao saci está na mesma unidade
85	Luíza	(inaudível) Lá no início do texto/nós temos a indicação de onde é que essa superstição é preservada pelas pessoas		Volta-se para o grupo		
86		Lá		Lendo no livro		
87		Vivia no sul				
88		Certa época da escravidão/vivia no Sul do Brasil		Refaz a leitura		
89		Assim nós sabemos que é da região Sul				
90		Aqui/nossa região			Tenta identificar se alunos sabem como estão posicionados geograficamente	Localizar região significa saber uma das formas de estar situado
91		É qual região gente				
92	Alunos	Sudeste			Alunos mostram que sabem seu posicionamento geográfico	Isso remete à diferença entre estar situado no Sul e situado no Sudeste

Como se observa na interação que os participantes estabelecem com o texto, não há uma exploração das características e especificidades do gênero narrativo, do conceito de folclore, dos significados das lendas e superstições, contextos em que se inserem o texto do "Negrinho do Pastoreio". E, dessa forma, mesmo que na unidade do livro fossem propostas estratégias de trabalho que pudessem levar a outra forma de abordar o texto, é o modo como Luíza lida com ele que precisa ser analisado. É preciso indagar sobre que elementos ela inclui ou exclui com relação aos processos simbólicos de construção da identidade racial negra e outros elementos culturais com a abordagem adotada.

Um primeiro ponto diz respeito ao fato de que as lendas não são meras crenças (linha 24), crendices (linha 31) ou pura superstição (linha 85). Elas são narrativas que carregam os discursos produzidos no universo cultural e mantêm relação com a realidade que as produz. Uma história como a do "Negrinho do Pastoreio", portanto, se encaixa nesse

contexto cultural em que outras lendas são criadas, como é caso da lenda do saci, que é posicionado no contexto da leitura (linha 84), pela exclamação de um aluno ao folhear o livro didático. Destaca-se, também, o modo como o Negrinho do Pastoreio é posicionado na narrativa como “um meigo menino negro”, escravo, filho de escravos. Esses posicionamentos, sem que haja a devida discussão com relação ao contexto da história, à escravidão, podem sugerir, por exemplo, que a escravidão foi pacífica, que os africanos escravizados aceitavam de forma tranqüila a sua condição, que eles abandonaram espontaneamente sua religião para serem católicos.

Estudos têm apresentado evidências de que a situação dos africanos escravizados e seus descendentes naquela época era bastante complexa. Houve muita resistência e revolta entre outros sentimentos que contrariam qualquer insinuação em favor de um processo pacífico. O próprio termo "Negrinho”, em letra maiúscula, que indica ser esse o nome do menino, remete à condição do escravo como coisa e que, por esse motivo, não tinha nome. Além disso, destaca-se o uso do diminutivo, que pode, a princípio, nos chamar simplesmente para o lugar da infância, mas, no contexto das relações raciais no Brasil e dos estudos sobre a representação dos negros nos livros didáticos, poderá conter elementos de uma depreciação da criança negra retratada.

Ora, se as lendas são meros inventos, superstições, e o Negrinho do Pastoreio, dessa forma, não é um humano, será que as crianças compreendem bem essa relação humano-não-humano em uma lenda como essa em que a identidade do menino é construída à luz do contexto da escravidão? Será que a professora, ao não permitir que as crianças expressem o que sabem desse contexto, não estaria perdendo a oportunidade de conhecer o que elas pensam sobre essas questões, de desconstruir alguns estereótipos, como o de associar as religiões africanas a coisa ruim, do demônio e o negro ao escravo? Não poderia resgatar a humanidade dos africanos escravizados e seus descendentes desconstruindo a idéia da passividade e indolência tão forte em nosso imaginário e, lamentavelmente, presente na lenda estudada?

É fato que tal história foi produzida em determinado contexto, porém a insistência da sua presença nos manuais didáticos ao se falar do folclore merece uma indagação. Não é de hoje que existem publicações que abordam as lendas dos orixás, por exemplo. Essas histórias apresentam os africanos e seus descendentes em lugares ativos como sujeitos da sua própria história. Por que será que tais textos ainda não se encontram nos livros didáticos? Ou por que será que, juntamente com o texto mais comum da lenda do "Negrinho do Pastoreio", a

professora não trouxe outra leitura que fosse capaz de se contrapor a essa imagem? São exercícios possíveis em uma aula de Português e só enriqueceriam a atividade.

A conscientização da importância de considerar essas questões no trabalho realizado diariamente com o livro didático pode resultar na gradativa desconstrução de "estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial". Conforme ressalta Silva (2005, p. 31),

> identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

4.3.6 Caso expressivo n. 6 – 27/9/2005 – O folclore e a questão racial na sala de aula

O caso expressivo n. 6 está relacionado ao anterior, tendo em vista que, mais uma vez, elementos da questão racial surgem no contexto do trabalho que a professora realiza com o livro didático, embora também nesse caso essa não seja a temática central. A aula desse dia é conduzida por Ana Maria, que retoma suas atividades após afastamento por problemas de saúde, e se inicia no terceiro horário, às 14h40. Serão, portanto, três horários de aula e, conforme já descrito no caso expressivo n. 3, essas aulas ocorrem após as "Oficinas Integradas", e os alunos demoram um pouco para se ajeitarem na sala e se acalmarem. O caso expressivo ocorre no evento 2 *Corrigindo o Para Casa*, quando os alunos apresentam suas respostas às questões do livro didático, Unidade 4, sobre o poema "Negrinho do Pastoreio", de Heloísa Prieto, e questões do texto "Mito: o folclore do Mestre André". O Para Casa foi solicitado na aula do dia 23/9, que estava sob a responsabilidade da professora Sílvia. Ela, assim como Sônia e Luíza, é negra e também faz parte do quadro de professores contratados.

QUADRO 19
Mapa geral dos eventos – 27/9/2/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO/ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
14h40	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** **–** organizando a sala – realizando a chamada – organizando a rotina do dia
14h45	**2 – CORRIGINDO O PARA CASA- (P-A); (I-T); (I); (T)** – corrigindo a interpretação escrita sobre o poema "O Negrinho do Pastoreio", de Elias José, questões 1, 2, e 3, páginas 161-162 do livro didático l – corrigindo interpretação escrita sobre o texto "O Folclore do Mestre André", páginas 186-187, questões 1-6, do livro didático – cantando a música "Loja do Mestre André", relembrando encontro realizado com o autor da música.
15h17	**3 – REVISANDO CONJUGAÇÃO VERBAL (P-A); (T)** – escrevendo no quadro as conjugações verbais – escrevendo os pronomes correspondentes às três pessoas do discurso – escrevendo verbos no quadro e identificando a conjugação verbal – conjugando os verbos nas três pessoas do discurso
15h20	**Trabalhando os verbos no poema (P-A); (I); (T)** – lendo o poema individualmente – orientando atividade – sublinhando os verbos no poema – identificando a conjugação dos verbos sublinhados
15h30	**RECREIO**
16h	**Corrigindo a atividade do poema (P-A); (I); (I-T); (T)** **–** apresentando sua resposta para o grupo – corrigindo respostas – validando respostas corretas – conjugando os verbos oralmente
16h10	**4 – TRABALHANDO OS TEMPOS VERBAIS (P-A), (I); (T)** **–** escrevendo definição dos tempos verbais no quadro – fazendo anotação no caderno
16h55	**Explicando conceituação de tempos verbais (P-A); (I); (T)** – lendo anotações no quadro e explicando definições – orientando identificação de tempos verbais – comparando tempos verbais
17h	**Exercitando identificação de tempos verbais (P-A); (I); (T)** – distribuindo atividades – orientando atividades – identificando no poema o tempo verbal indicado – Construindo frases com verbos do poema – completando cruzadinhas com verbos
17h05	**Corrigindo exercícios (P-A); (I-T); (I); (T)** – apresentando sua resposta para o grupo – conferindo resposta correta – conjugando os verbos
17h15	**5 – REGISTRANDO O PARA CASA (P-A); (I)** – anotando o Para Casa no quadro: recortar de revistas verbos das três conjugações – orientando o exercício
17h17	**6 – LENDO HISTÓRIAS (P-A); (I-T); (I)** **–** lendo histórias do livro *O Baiacu*, livro da biblioteca de sala **–** lendo individualmente para o grupo – corrigindo a pronúncia – orientando a leitura oral
17h27	**7 – FINALIZANDO A AULA (P-A); (I); (T)** – organizando material e sala – despedindo-se

Caso expressivo

– apresentando sua resposta para o grupo
– justificando sua resposta
– repreendendo alunos que não fizeram o Para Casa
– verificando conhecimentos dos alunos sobre folclore
– apresentando seus conhecimentos sobre ditados populares
– apresentando seus conhecimentos sobre superstições

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A)= Prof.- Aluno; (I-I)= Indivíduo- indivíduo; (I-T)= Indivíduo-turma; (I) = individual; (T)= Turma

De acordo com o mapa, QUADRO 19, a aula é constituída por seis eventos, distribuídos entre a correção do Para Casa, que ocupa um horário, atividades gramaticais, que ocupam a maior parte do tempo e a leitura oral do texto *O Baiacu*, da biblioteca de sala, no final do período. Essa é uma rotina dos dias de três horários, principalmente se os alunos estiverem agitados ou se fizer muito calor. Ana Maria está brava porque muitos não responderam a grande parte das questões do Para Casa, referentes ao poema do "Negrinho do Pastoreio", em sua maioria os meninos.

Um dos aspectos que chama a atenção nesse caso é a forma mecânica como se dá a correção das questões. Com isso, mais uma vez, não se trabalha na perspectiva do gênero do texto como eixo central e perde-se a oportunidade de conhecer o que as crianças pensam e de atuar na desconstrução de estereótipos. Quando comparado ao modo como a unidade foi trabalhada, nos dias 16 e 23, a aula desse dia reforça a idéia, já apontada no caso anterior, de que as atividades dessa Unidade 4 foram escolhidas e trabalhadas como “tapa-buraco" e, muito provavelmente, pela temática do folclore, forte presença na cultura escolar.

Outro aspecto importante a ser destacado, que parece estar diretamente relacionado ao modo mecânico como Ana Maria trabalha a correção das questões, diz respeito ao fato de que, assim procedendo, ela evidencia como o discurso escolar naturaliza o discurso folclórico e reproduz o senso comum, cobrindo os diversos discursos caracterizados como folclóricos, com uma roupagem “neutra”, isenta de símbolos, de ideologias (FAIRCLOUGH, 1989). Esse aspecto fica evidente nas seqüências interacionais apresentadas no QUADRO 20, a seguir.

Seqüências interacionais – linhas 81-85; 90-114

“**Mestre André cita dois mitos: o Saci e Iemanjá/Você conhece muitos outros/Mestre André cita uma dança folclórica, a capoeira”**

QUADRO 20
Seqüências interacionais: linhas 81-85; 90-114

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
81		Porque Rodrigo		Professora se dirige a Rodrigo que estava com a mão levantada		
82		Por que as crianças do poema/		Leitura lenta, evidencia a pouca fluência do aluno	Nas linhas 82-84, a resposta mostra que aluno, apesar de não ser fluente, se posiciona como leitor crítico.	Há um posicionamento explícito na resposta do aluno
83		E as pessoas que moram na rua/				
84		Precisam de mais proteção				
85		Ok.				Resposta é dada como correta, pois não houve discussão pela professora.
[...] 90		Questão número um				
91		Mestre André diz que o mundo do folclore é um mundo que existe mas a gente não vê			Texto posiciona folclore de forma ambígua e contraditória.	Onde se situam as pessoas na criação e perpetuação do folclore?
92		Se a gente não vê				
93		É: : :				
94		Jennifer				
95		Esse mundo existe onde				
96	Jennifer	Na nossa imaginação		Resposta	Contradição é reforçada. Quem imagina e imagina de onde?	O pronome nossa não deixa claro de que identidade está se falando.
97		Na nossa imaginação		Valida resposta	A questão sem ser discutida posiciona o imaginário como senso comum	A nossa imaginação seria o senso comum?
98		Psiu				
99		Você vai dar outros exemplos				
100		Alexandre				
101		Mestre André cita dois mitos			Noção de mito é colocada como de conhecimentos dos alunos	Noção de mito, sem discussão, se junta aos conceitos de lenda, crenças e superstições da aula do dia 9 de setembro.

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
102		O Saci e Iemanjá			Os dois são posicionados no mesmo plano: seres imaginários	Os dois são exemplificados como mitos, parte do senso comum
103		Você conhece muitos outros?		Lê como pergunta		
104		Você conhece muitos outros		Corrige leitura para afirmação	Reforça idéia de não identidade dos mitos.	A afirmativa mostra que os mitos são dados como parte do senso comum, conhecidos dos alunos.
105		Cite alguns/ Alexandre				
106	Alexandre	Curupira, mula-sem-cabeça e lobisomem			Posiciona os mitos no mesmo plano	Não há justifica para a escolha
107		Daniela		Professora chama aluna		
108		Curupira/ Mula-sem-cabeça/ lobisomem (inaudível)			Semelhança entre os exemplos mostra que os alunos conhecem os mesmos “mitos"	Quantidade de exemplos mostra também que os "mitos conhecidos não são tantos assim"
109		Letra D				
110		Mestre André/Daniela/ cita uma dança folclórica, a capoeira			Capoeira é posicionada como parte do folclore	Identidade histórica e cultural da capoeira é negada Aqui há uma contradição. Se o folclore é imaginação como se justifica a prática da capoeira até hoje?
111		Há uma dança folclórica que está sempre presente nas festas juninas				
112		Que dança é/Daniela				
113		Quadrilha			A quadrilha e a capoeira são posicionadas no mesmo plano	Os dois exemplos exemplos perdem sua identidade, particularidades, contextos
114	Prof[a].	Quadrilha:				

Legenda: prolongamento do som a vogal;/pausa curta; ( ) observação da pesquisadora; [...] corte na transcrição; Aluno: um aluno ou aluna não identificados; Alunos: mais de um aluno ou aluna; Prof[a]: professora Ana Maria

Observa-se, nas seqüências interacionais destacadas, que, assim como ocorreu nos outros casos expressivos, os elementos presentes nos textos lidos posicionam as crianças,

negras e brancas, mais uma vez, diante de discursos repletos de conteúdo ideológico. Um primeiro exemplo pode ser observado na resposta de Rodrigo, linhas 82-84, à pergunta: “Se você acreditasse no Negrinho do Pastoreio, preferiria que ele protegesse as crianças de que trata a lenda ou as crianças de que trata o poema?" A pergunta pede um posicionamento dos alunos em favor das crianças distraídas, mencionadas na narrativa do Negrinho do Pastoreio ou em favor das crianças que estão na rua, desamparadas. Rodrigo, um menino negro, e é um dos alunos que escolheu ler, para o projeto de leitura, o livro *O amigo do rei* (capa anexa), que se passa no período da escravidão. Mesmo não sendo fluente na leitura oral, o que geralmente causa impaciência aos demais, ele demonstra capacidade para compreender o que foi solicitado e de posicionar-se criticamente.

Quanto ao aspecto simbólico da questão, no entanto, a pergunta, sem as devidas discussões sobre quem são as pessoas que estão na rua e por que estão nessa condição, pode reforçar imagens estereotipadas. A questão que se coloca é: Que imagem as crianças nesse momento fazem das pessoas que estão na rua? Será que as crianças associam as pessoas excluídas, que estão na rua, com as pessoas e as crianças negras?

Ao validar a resposta de Rodrigo (linha 85), com um “Ok”, Ana Maria posiciona a resposta como correta, o que inclui Rodrigo, um aluno negro, como sendo um aluno competente na leitura. Mas, ao mesmo tempo, ao não discutir sua resposta com o coletivo da turma, abre-se espaço para a naturalização do lugar da exclusão destinado a determinados grupos de pessoas, o que pode ser nefasto para a construção positiva da imagem do negro, se nos lembrarmos das formas estereotipadas como eles são representados socialmente (PEREIRA; GOMES, 2001), conforme já foi destacado nas análises do caso n. 4.

As seqüências que vão da linha 90 a 114 parecem reforçar ainda mais esse processo de naturalização do modo como, no senso comum, certos elementos da nossa cultura são posicionados no contexto do folclore. Destaca-se que, ao contrário do que ocorreu com as perguntas sobre o poema do "Negrinho do Pastoreio", na correção das questões sobre o folclore, a maioria das crianças estava com as mãos levantas e pedindo para responder. Esse aspecto da interação torna ainda mais significativa a necessidade de refletir sobre o tratamento dado às questões do folclore, em razão dos seus aspectos ideológicos e da forte influência que parece ter sobre as crianças na escola. Um exemplo explícito disso está no fato de que mitos como o Saci e a Iemanjá, que remetem à questão racial negra, são posicionados no mesmo plano que outros, como mula-sem-cabeça, curupira, lobisomem (linhas 106 e 108), desconsiderando as diferenças nos contextos que geraram esses mitos e na forma como eles

atuam até hoje no imaginário social. Além disso, Iemanjá refere-se a um orixá do Candomblé, fortemente introjetado na nossa cultura por meio do sincretismo, cultuada por negros e brancos e adeptos de outras religiões. Colocá-la no mesmo patamar que o saci, o curupira, dentre outros, merece sério questionamento do ponto de vista antropológico e pedagógico.

Outro exemplo a ser destacado é que a capoeira é posicionada (linha 110) apenas como uma dança folclórica. Esse aspecto é altamente significativo, porque a capoeira é um dos elementos da nossa cultura e que acaba de ser reconhecida como patrimônio cultural brasileiro, como sabidamente uma herança africana. A capoeira é música, festa, brincadeira e, acima de tudo, uma forma de luta e de expressão de um povo em busca da sua liberdade. Ou seja, a identidade da capoeira remete diretamente à identidade negra e, por conseguinte, a todo o significado simbólico da construção dessa identidade pelos negros no Brasil. Não explorar os aspectos culturais da capoeira acaba reforçando novamente estereótipos negativos em relação ao negro, seu corpo e sua cultura. Tal reforço incide sobre todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, e por isso deveria merecer atenção pedagógica maior por parte dos docentes.

Nesse sentido, as análises apresentadas no caso expressivo n. 5, que irão se juntar às análises dos casos do contexto não oficial, no próximo capítulo, põem em evidência aspectos comuns a todos os casos analisados nesse contexto. Dentre eles, destaca-se o estereótipo, seja de raça ou de gênero, ou os dois, atuando em todos os processos de interação analisados. E o outro aspecto diz respeito à presença do mesmo padrão didático, em que o eixo central das aulas está no trabalho com os conteúdos gramaticais, e não no texto.

Esses e outros aspectos relacionados aos casos expressivos serão retomados, nas análises dos casos do contexto não oficial, no próximo capítulo.

5 AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO EM CONTEXTO NÃO OFICIAL

5.1 Introdução

Neste capítulo, o foco das análises concentra-se nas interações observadas no contexto não oficial das aulas (ALTON LEE *et al.*, 1993), ampliando as discussões do capítulo anterior. O objetivo central com o capítulo é mostrar como o contexto não oficial da sala de aula é um espaço dinâmico, cheio de vida, em que se percebe nas conversas paralelas entre as crianças, nas suas verbalizações longe da presença da professora, ressonâncias dos discursos e conflitos que se fazem presentes no dia-a-dia também fora da sala de aula.

Por meio de dois casos expressivos, busca-se descrever e analisar como questões raciais e de gênero se fizeram notar nas interações nesse contexto. Embora os casos expressivos observados no contexto oficial e não oficial tenham sido analisados separadamente, para efeito didático é preciso ressaltar que os dois contextos estão interconectados e algumas vezes até se sobrepõem, devendo, portanto, ser considerados como elementos que se somam nesse processo de compreender como raça e gênero se fizeram notar nas aulas de Português.

O capítulo está estruturado em três partes, seguindo o mesmo processo analítico empregado no capítulo anterior. Na primeira, são apresentadas as análises do caso expressivo n.1. Na segunda parte, as análises do caso n. 2 e, na terceira parte, teço algumas considerações sobre o que o contexto não oficial possibilitou tornar visível sobre questões raciais e de gênero nas aulas.

5.2 Caso expressivo n. 1 – “Descobrindo o contexto não oficial"

O contexto não oficial tornou-se marcante, nesta pesquisa, a partir do dia 15/3/2005. Já estávamos no segundo mês de aulas e, conforme as análises dos dois primeiros casos expressivos do capítulo anterior já haviam sinalizado, se eu quisesse compreender como as questões raciais e de gênero se faziam notar naquele espaço, era necessário estar atenta a

detalhes nas ações dos participantes. Eram elementos do cotidiano, tais como os modos como as crianças se dirigiam umas as outras, o que diziam, para quem diziam e com que conseqüências para o posicionamento entre elas e para a construção do que se compreenderia ali como ser branco(a), ser negro(a), ser aluno(a) repetente, ou seja, para o entendimento de como as pessoas seriam vistas naquele contexto.

E se há um responsável por me “apresentar" esse contexto, esse alguém foi o aluno Robinho, principalmente por sua quase onipresença na sala de aula. Era o nome mais pronunciado naquele espaço, seja pelos colegas, quase sempre os meninos, seja pela(s) professora(s), para repreendê-lo por conversar e brincar demais durante as aulas. Robinho é negro (pele escura), magro, tem 8 anos e 11 meses. Por seu comportamento, levava constantemente bilhetes para os pais em sua agenda. No que se refere ao rendimento escolar, era um aluno mediano, não se destacava nem por ser fraco, tampouco por ser um dos melhores alunos.

Robinho tornou-se, então, o meu “aluno-âncora" (CASTANHEIRA, 2000), a partir dos primeiros meses de observação, ou seja, um participante escolhido no grupo como referência para as observações das interações que se estabelecem entre ele e os demais. Ao longo do ano, outras crianças também foram ocupando esse lugar. O caso expressivo n. 1 tem, portanto, como foco central o aluno Robinho e a interação que ele estabelece com seus pares em um momento específico da aula do dia 15/3/2005.

O primeiro tempo da aula transcorreu tranqüilamente com os alunos e a professora envolvidos na realização de atividades já familiares. No entanto, o clima dessa aula sofreu uma reviravolta, a partir do recreio, por dois motivos. Um deles é uma mudança brusca na temperatura, anunciando a chegada de um temporal de verão que desabou por volta das 16h40. O outro motivo se deve a um acidente que ocorreu no recreio e que chamou a atenção das crianças, em especial de Leo, um dos alunos envolvidos no caso expressivo. O acidente ocorreu com um aluno do quarto ano, durante o recreio, que teve um corte profundo no pulso quando tentou descer das traves de proteção que ficam nas laterais da quadra de esportes e ficou preso a um gancho de metal.

O aluno foi hospitalizado e, algum tempo depois, um dos profissionais do Setor de Orientação e Acompanhamento Escolar esteve em cada sala informando que a criança passava bem, apesar da gravidade do acidente. Esse momento serviu também para alertar a todas as outras crianças sobre os cuidados com as brincadeiras no recreio e outras questões de segurança na escola. Conforme anotações no meu diário de campo, esse fato me chamou a

atenção pela forma como Leo parece ter sido afetado de modo muito particular pelas situações ocorridas naquele dia. Virando-se para mim, que estava sentada próxima à filmadora, no fundo da sala, próxima à carteira dele, ele disse: “Tá estranho, não tá? Menino machuca, tava um solão e agora essa chuva". Leo parecia sinalizar que realmente estava preocupado, incomodado, com as coincidências entre os dois acontecimentos inesperados no mesmo dia. Esse incômodo teria relação com o fato de Leo se encontrar diante de situações que saíam do seu curso “familiar”, às quais todos já estavam habituados? De todo modo, a partir desse momento o humor e o modo como Leo irá se comportar na aula parecem sofrer as influências desses acontecimentos.

O mapa geral de eventos (QUADRO 21) mostra uma representação dos eventos desse dia e situa o caso expressivo.

QUADRO 21
Mapa geral dos eventos – 15/3/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO/ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
14h40	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** **–** organizando a sala – realizando a chamada – organizando a rotina do dia
14h55	**2 – CORRIGINDO O PARA CASA- (P-A); (I-T); (I); (T)** – usando o livro didático – apresentando sua resposta para a turma – corrigindo resposta – aprendendo a ouvir a resposta do colega – aprendendo a fazer interpretação adequada do texto
15h10   15h20

De acordo com o que se apresenta no QUADRO 21, seis eventos constituíram a aula desse dia, que teve como principal foco o trabalho com o livro didático, conforme mostram os eventos 2 e 3. Nessa aula, como já ocorrera nos dias anteriores e os alunos estavam habituados, Ana Maria corrigiu o Para Casa de atividades da Unidade 1 e introduziu a Unidade 2. Após o evento 4, *Registrando o Para Casa*, os alunos guardaram o material da aula e passaram à preparação do desenho que irá concorrer ao concurso da camisa do "Festival escolar".[19]

Trata-se de uma atividade proposta pelo Ciclo da qual todas as turmas participam. O melhor desenho de cada turma será encaminhado para a eleição do melhor de toda a escola. As regras do concurso foram afixadas na parede de cada sala, e Ana Maria recorre a elas para auxiliar os alunos. Algumas crianças trouxeram seus desenhos de casa, mas a maioria elaborou os delas na sala. Embora a atividade seja individual, as crianças podem conversar, pedir opiniões, trocar materiais, circular, desde que mantenham a ordem e a limpeza do espaço. O caso expressivo ocorreu durante o evento n. 5, *Preparando para o concurso do desenho*, e envolveu mais diretamente Robinho e Leonardo (Leo), como será analisado a seguir.

Seqüências interacionais: linhas 99-121
"Sabe aquele gorila que tem lá no zoológico? Cê é irmão dele."

"Sabe aquele chipanzé que tem lá na lagoa? Cê é irmão dele."

Leo é branco, corpulento, tem 9 anos e 2 meses. Nesse dia não participou da atividade, mostrou-se mal-humorado, o que parece estar relacionado aos acontecimentos ocorridos daquele dia, conforme descrito no início deste capítulo. Durante a atividade, ele preferiu ficar recostado na sua carteira, olhando os colegas desenharem. Leo não é muito afeito às gozações que o envolvem e costuma perder a paciência facilmente, como pude

[19] Esse é um evento que permite estabelecer uma articulação entre os acontecimentos rotineiros de sala de aula com o contexto mais amplo da escola. Dessa forma, tem-se nesse momento uma diferenciação entre as atividades anteriores e esta. Enquanto as primeiras se caracterizam por serem atividades já integradas à rotina da turma, a atividade do "Festival" dirigia o olhar do grupo para si e para cada um de seus participantes, com base em sua relação com o restante da escola.

perceber em um episódio entre ele e a aluna Ludmila, certa vez, durante o intervalo das aulas. No entanto, bem ao contrário do seu comportamento nessa aula, ele costuma tomar parte em quase todas as brincadeiras iniciadas por Robinho, principalmente se o alvo da gozação for Felipe. Felipe é negro (tom de pele menos escuro que o de Robinho), corpulento, tem 9 anos e 5 meses, é repetente, e também costuma participar das brincadeiras e gozações do Robinho, principalmente se forem para provocar Leo.

Este caso expressivo tem em comum com o segundo caso a ser analisado o fato de haver um cruzamento nas interações paralelas envolvendo Robinho, Leo e Felipe. Percebe-se que, embora nesse caso Leo e Robinho se situem como “rivais", em outras ocasiões, como mostra o segundo caso expressivo, Leo e Robinho se tornam aliados para provocar e insultar Leo. Ou seja, Felipe aparece nos dois casos como o alvo comum das provocações de Robinho e de Leo. Algumas hipóteses sobre as razões desses alinhamentos serão apresentadas na análise do segundo caso.

QUADRO 22
Seqüências interacionais: linhas 99-121

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
99	Robinho	È o coelho Leo		Fazendo outro desenho de um coelho gordo	Posiciona Leo como alvo de ridicularização, chamando-o de comilão e de gordo	Coelho usado, como símbolo de comilão
100	Leo	Sou Coelho/		Sentado, virado em direção à carteira de José e Robinho		
101		Macaco		Ênfase na palavra macaco	Posiciona Robinho também como alvo de ridicularização, dentro do senso comum	Macaco usado de forma racista, pela associação preto=macaco
102	Robinho	Cê é o irmão do Jurassic park 4		Continua sentado e desenhando	Posiciona Leo dentro do senso comum como primitivo	Dinossauro usado, como símbolo de primitivo/não evoluído
103	Leo	Sabe aquele gorila que tem lá no zoológico?		Mais veemente	Repete e reforça posicionamento	Apóia-se na intertexualidade: o gorila é o Idiamim
104		Cê é irmão dele			posicionamento anterior	que mora no zoológico de BH
105	Robinho	Sabe aquele chipanzé que tem lá na lagoa?		De pé, perto do Léo, com os lápis que pegou emprestado de Luciano, sentado ao lado do Leo	Posiciona Leo, também, num ambiente geral primata, usando de conhecimentos científicos recentes.	Apóia-se também na intertextualidade: no mesmo zoológico tem o chipanzé a que ele se refere
106		Cê é irmão dele				
107	Leo	Sabe aquele filme que passou dos macacos?			Repete e confirma a forma como vem posicionando Robinho.	Intertextualidade novamente. Apóia-se na mídia com um filme muito conhecido: "O planeta dos macacos
108		Ce é um deles			ignorando o modo como Robinho implicitamente posiciona os negros e brancos	108
109	Robinho	E ocê é do planeta das baleias		Pequena interrupção- Professora se aproxima, fica uns instantes, olha os desenhos e se afasta novamente	Posiciona Leo mais uma vez como gordo, usando sentidos do senso comum	Baleia usada de forma antropocênctrica, como símbolo clássico de gordura
110	Leo	E ocê é do planeta dos macacos		Retomam embate após saída da professora	Repete posicionamento	
111	Robinho	E ocê é do planeta das baleias			Repete posicionamento	
112	Leo	Ah o planeta		Canta, balança pra frente e pra trás e bate	Reforça posicionamento racista com base no senso comum	Intertextualidade mais uma vez. Apoio na mídia. Música de Raul
113		Dos macacos		com os pulsos na mesa		Seixas,"

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
114		Na,na na na na		Dança e canta, de pé, na frente da carteira de Robinho e José Carlos, tentando fazer um som de instrumento, com as mãos embaixo do braço, por dentro da camisa. Aproveita para mexer no material dos dois.		interpretada pelo Jota Quest : "Planeta dos macacos"
115	Profa.	O/gente		Fala novamente da sua mesa		
116		Eu preciso				
117		Daqui a cinco minutinhos				
118		Recolher os desenhos e votar				
119		Eu não posso mandar o desenho de todo mundo			Posiciona-se como autoridade em relação ao cumprimento das tarefas	
120		No máximo dois			de sala	
121		V Vai ter muito desenho bacana na sala				

A seqüência de interações analisadas como parte do caso expressivo consiste de duas unidades interacionais, linhas 99-114 e linhas 115-121, e 23 unidades de mensagem, linhas 99-121. Elas se referem ao momento em que Robinho mostra a Leo o desenho de um coelho bem gordo e diz que o nome dele é Leo. Essa é a segunda vez que Robinho provoca Leo com um desenho. O primeiro foi com o desenho de um gato também gordo. Para se esquivar da ira de Leo, Robinho diz que o gato “pertencia" a Leo, e não “era" o próprio Leo, tentando convencê-lo de que não era uma provocação. A partir desse momento, o clima entre eles vai se esquentando, pois Leo percebe que é o alvo principal das gozações de Robinho. Aspectos relacionados à questão de gênero e à questão racial vão se fazer notar no embate que se trava entre os dois, da linha 100 até a linha 114.

Esses episódios sinalizam que no espaço não oficial podem-se ver continuidades de papéis e relações estabelecidos ou construídos no espaço oficial da sala de aula. Assim, nesse momento, por exemplo, o lugar das meninas, que não se envolvem em argumentos ou provocações como as feitas pelos meninos e descritas acima, parece ser o lugar da delicadeza, do “bom comportamento" em sala. As meninas parecem alinhadas às expectativas da professora que lhes dá maior atenção e, ao mesmo tempo, parece ignorar os meninos e suas

“brincadeiras”, como se não as ouvissem (CARVALHO, 2001; CONNOLLY, 1997). Desse modo, a questão do gênero se apresenta para elas como da ordem, da delicadeza, do estudo, como foi sugerido pelas análises do contexto oficial, uma vez que esse espaço não oficial institui um lugar masculino na sala, do qual as meninas são excluídas, em razão de um lugar feminino estereotipado determinado.

A professora, ao optar por não interferir nas discussões entre Robinho e Leo, por exemplo, embora tenha dado diversas demonstrações de ter ouvido o barulho que eles fazem, de perceber que eles estão burlando as normas e envolvendo outros colegas, de não implicar com Leo por não realizar a atividade, silencia e, assim, reforça a idéia de que esse é um comportamento típico dos meninos, que eles são assim mesmo, barulhentos, briguentos.

Dessa forma, a linguagem do silêncio, da omissão, contribui para a construção e manutenção do estereótipo de que as meninas são bem-comportadas e os meninos não, de que os meninos não levam o estudo a sério, num processo de naturalização das diferenças de gênero (LOURO, 2007; LOURO *et al.*, 2007). Em seu estudo sobre desempenho escolar de meninos e meninas, em escolas da rede pública de São Paulo, Carvalho (2001) sinaliza nessa direção ao identificar certa concordância entre as professoras quanto às diferenças de comportamento e de desempenho entre meninos e meninas.

Por sua vez, raça e gênero se entrecruzam no modo como o corpo é posicionado nas ações dos meninos. Observa-se que o corpo perfeito, o corpo bonito como magro se inscreve no discurso de Robinho e Leo por meio das imagens de gordo, fora de forma, representadas pelos desenhos feitos por Robinho para ridicularizar Leo. Isso sugere que os apelos da mídia, dirigidos quase que exclusivamente às consumidoras mulheres, às meninas, para a produção de um corpo magro, está atingindo também os meninos, futuros consumidores de produtos para uma estética ideal. Ressalte-se, no entanto, que, ainda que em menor proporção, o apelo do mercado e da mídia ao corpo considerado belo e musculoso já ocupa o imaginário dos homens de diferentes idades, no Brasil, assim como a demanda pelas cirurgias plásticas ou formas de depilação.

E essas questões parecem presentes também no espaço da escola e da sala de aula. Durante o ano, a questão do padrão estético corporal foi recorrente, principalmente no discurso da escola que, no intuito de ajudar os pais na prevenção da obesidade infantil, promoveu uma “vigilância" sobre o corpo das crianças, pesando, medindo, etc., e alertando os pais para o peso das crianças. Ressalte-se que esse procedimento é louvável, uma vez que se trata de uma preocupação com a saúde. No entanto, será que não se corre o risco de que as

crianças e os pais interpretem de forma equivocada esses discursos, promovendo um efeito distorcido sobre as crianças do que seja um corpo saudável e impondo uma visão exagerada sobre o próprio corpo e o do outro?

O corpo vai se configurar como elemento central no embate entre Robinho e Leo. Observa-se que os dois se posicionaram em decorrência dos símbolos que seus corpos carregam, reforçando a sua localização como em "um terreno social e subjetivamente conflitivo" (GOMES, 2006, p. 261). Nesse sentido, o olhar das crianças, por meio da apropriação intertextual que elas realizam trazendo para o embate discursivo elementos do cotidiano, como a música, os filmes, a representação negativa, e indevida, dos animais, nos coloca diante da importância de pensar o corpo para além do plano biológico, na direção do que afirma Merleau-Ponty (1971, p. 175, *apud* GOMES, 2006, p. 260): "O corpo é um campo perceptivo por excelência, o corpo, e não a consciência, é considerado o eixo que fundamenta a percepção".

Um exemplo disso parece ser o modo como Robinho (linha 105), ao dizer que Leo é irmão do chipanzé, buscando posicioná-lo também em um "ambiente geral primata", assim como macaco (linha 101) e gorila (linha 103), e tentando sinalizar para ele que, do ponto de vista da "consciência", do conhecimento científico, ou seja, das pesquisas recentes que situam no mesmo nível biológico os seres humanos e os chipanzés, por exemplo, não cabe posicionar os negros como gorilas, macacos. No entanto, Leo (linhas 107-114), mesmo ouvindo o que Robinho disse, mantém sua percepção posicionando Robinho no senso comum racista de uma associação do negro/macaco, negro/gorila, como também foi relatado por Fazzi (2004) na sua pesquisa com crianças da mesma faixa etária.

Para tentar compreender o uso que Robinho faz do discurso científico, nesse momento da interação com Leo, recorro à relação que Fairclough (1989) estabelece entre tipos de discursos dominantes e tipos de discursos dominados. De acordo com o autor, os discursos são de diversos tipos, e esses tipos são ideologicamente variáveis. Com isso, um discurso dominado pode se colocar numa relação de oposição a um discurso que seja dominante, o que Halliday (1978, *apud* FAIRCLOUGH, 1989, p. 91) chama de tipos de "discurso de oposição" ou "antilinguagem". Essa "antilinguagem" seria estruturada e usada como alternativa consciente a certos tipos de discursos dominantes ou já estabelecidos. Nesse sentido, Robinho parece fazer uso de uma "antilinguagem", ao empregar um discurso científico como "discurso de oposição" ao senso comum presente nos insultos como os que lhe foram dirigidos.

Por outro lado, o fato de Leo não alterar o seu vocabulário em relação a Robinho, após ouvir o seu "contradiscurso", mantendo os insultos de cunho racista em vez de explorar outros campos semânticos, que cumpririam perfeitamente o papel de mantê-lo na disputa, sinaliza que Leo talvez desconheça o significado do discurso que Robinho utilizou ou, mesmo tendo conhecimento dele, preferiu deliberadamente desconsiderá-lo.

Pode-se depreender de tudo isso que, embora o tom e o contexto em que os termos empregados pelos meninos (linhas 100-114) – macaco, gorila, chipanzé, baleia – sejam de gozação, é preciso considerar que essas escolhas não foram aleatórias. Elas estão presentes no embate discursivo entre os dois em razão do seu conteúdo simbólico, mediante o resgate do modo como socialmente as palavras ou expressões escolhidas são empregadas para posicionar as pessoas em um jogo ideológico que ora inclui um e exclui o outro e vice versa.

Esse jogo, no entanto, parece mascarar no embate entre as crianças um discurso em favor da discriminação que mantém inalterada "uma visão de mundo etnocêntrica, que resulta na exclusão daqueles não identificados com o padrão étnico-cultural dominante" (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 44). Vale lembrar que os discursos desse contexto se entrecruzam com os do contexto oficial, cujas análises no capítulo anterior sugerem o reforço, nessa sala de aula, de visões estereotipadas sobre o negro.

5.3 Caso expressivo n. 2 – 8/4/2005 – Reafirmando o contexto não oficial

Na aula do dia 8/4/2005, ocorreu outro caso considerado expressivo, à semelhança do que aconteceu no dia 15/3/2005. A aula iniciou-se no primeiro horário e o clima era de tranqüilidade. A situação de interação construída pelos participantes foi favorecida pela saída da professora da sala, ficando a turma sob minha responsabilidade, indiretamente, por cerca de 10 minutos. O que chamou a atenção nesse caso foi o fato de que ele se caracterizou por um embate discursivo envolvendo Robinho e Felipe, mais especificamente, além do Leo, evidenciando, mais uma vez, como o contexto não oficial é um espaço dos meninos, excluindo as meninas, e que a questão racial, sob um olhar estereotipado, está presente de forma explícita nesses momentos. Algumas questões, então, se colocam: De onde vem essa exclusão das meninas, esse não-envolvimento? Poderia se esperar que elas agissem diferentemente e buscassem "moralizar" esse espaço, convencendo os meninos de que aquelas

brincadeiras perturbam? É por meio do silêncio que elas se posicionam em relação ao que ouvem e vêem apontando a inadequação? Por outro lado, ao se calarem elas não estariam sendo coniventes e "autorizando" a continuidade desse tipo de prática ofensiva entre os meninos? Conforme apresentado no capítulo 2, as meninas solicitaram à coordenadora do Ciclo que pedisse aos alunos que fizessem menos barulho, que não arrastassem as carteiras. Isso está registrado no capítulo 2, na referência a uma atividade proposta por Ana Maria de redação de um bilhete para a coordenadora do Ciclo.

QUADRO 23
Mapa geral dos eventos – 8/4/2005 – Situando caso expressivo

TEMPO	EVENTO/SUBEVENTO ESPAÇO INTERACIONAL/AÇÕES
13h	**1 – INICIANDO A AULA (P-A); (T)** – organizando a sala – fazendo a chamada – explicando a rotina do dia
13h10	**2 – CORRIGINDO O PARA CASA (P-A); (T)** – verificando os cadernos – corrigindo os exercícios no quadro – explicando o uso do acento gráfico
13h 35	**3 – TRABALHANDO A ORTOGRAFIA (P-A); (T); (I-I)** – explicando a atividade – praticando o uso do acento gráfico – realizando as atividades em parcerias
14h00	**Corrigindo os exercícios (P-A); (T)** – verificando o andamento da atividade – fazendo a correção
14h10	**Trabalhando o conceito de ortografia (P-A); (I-T); (T)** – distribuindo atividades de ortografia – identificando os conhecimentos prévios dos alunos – explicando o uso da ortografia – lendo texto explicativo sobre o emprego de R e RR
14h20	**Praticando o uso do R e RR (P-A); (I-I); (I)** – explicando os exercícios da folha – auxiliando os alunos individualmente – trocando informações com os colegas
14h36	**4 – FINALIZANDO A AULA (P-A); (T); (I-I)** – explicando o Para Casa – organizando a sala – aguardando o próximo professor

Caso expressivo
(13h39-13h49)

Professora se ausenta da sala. Aproveitando a saída dela, Robinho pinta os dentes com lápis e mostra para os colegas, sendo seguido por Leo nessa brincadeira. Os dois têm o comportamento repreendido por Felipe e, a partir daí, ocorre uma troca de insultos entre Felipe e Leo, e mais intensamente entre Robinho e Felipe.

LEGENDA: Tempo indica início dos eventos e subeventos; Eventos são indicados por números; Subeventos são indicados em negrito; Ações são indicadas por traços à esquerda; Espaços interacionais são indicados entre parênteses: (P-A)= Prof.- Aluno; (I-I)= Indivíduo- indivíduo; (I-T)= Indivíduo-turma; (I) = individual; (T)= Turma

O QUADRO 23 mostra que houve quatro eventos na aula nesse dia, o que constituía característica do padrão didático desenvolvido pela professora ao longo do ano, pelo seu trabalho intenso voltado para os conteúdos gramaticais. Todos os eventos da aula

desse dia são direcionados para o trabalho com a ortografia, numa seqüência que dá continuidade às aulas anteriores. Esse foco na ortografia, no início do ano, sugere que a professora devia estar se orientando pelos levantamentos dos problemas de escrita dos alunos. Para isso ela contava com indicadores como as atividades de Para Casa, vistoriadas todos os dias, as atividades de sala, além da produção de texto realizada no dia 24/2 sobre o tema "O que você espera de 2005?"

No QUADRO 24, a seguir, as seqüências interacionais possibilitam tornar visível como o nome Negrinho do Pastoreio aparece como xingamento racista na interação entre Felipe e Robinho.

Seqüências interacionais – linhas 85-110 – situando caso expressivo
"Ô baleia Sete Mares"
"Ô Negrinho do Pastoreio"

As seqüências interacionais do QUADRO 24, a seguir, mostram Robinho novamente se posicionando como liderança nas transgressões às normas, como o centro das atenções. Robinho aproveita a saída da professora e pinta os dentes de preto e, assim, provoca o riso dos colegas. Muitos olham, acham graça, ameaçam participar, mas a adesão total à brincadeira é de Leo que, nesse dia, ao contrário do dia 15 de março, não está de mau humor.

QUADRO 24
Sequências interacionais: linhas 85-110

(Continua)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
85	Felipe	Ô Leonardo		Felipe fala de sua carteira, a primeira da fila do meio, na primeira fila próxima ao quadro e à mesa da professora.. Robinho está na mesma fila do Felipe, na última carteira, longe dele. Leo está na fila paralela a do Robinho, na mesma direção.		
86		Nossa véi			Felipe se posiciona como aluno responsável e posiciona Leonardo como irresponsável	Felipe fala em tom de repreensão.
87	Leonardo	Ô				
88		O do Robinho também tem			Posicionamento de Felipe irrita Leonardo, pois evidencia para a turma que ele transgride as regras	Tom agressivo
89		SEU PORCO				
90	Leonardo	ô Robinho		Leonardo chama Robinho para lhe mostrar os dentes pintados	Leo posiciona Robinho como liderança	
91		Ôia o do Robinho		e chama José Carlos, a seu lado, para ver – Ouvem-se risos		
92	Felipe	Ô				
93		Qué vê que ocê deve tá na primeira ainda		Felipe olha para trás		Felipe não posiciona os colegas como bagunceiros, mas como atrasados, o que equivale posicioná-los como maus alunos.
94	Robinho	Ah		Robinho altera a voz, irritado		
95		Vai cagá				
96		**Ô baleia Sete Mares**			Posiciona Felipe como gordo	
97	Felipe	Ah				
98		Então vai no meu lugar		Felipe olha novamente para trás		
99		**Ô Negrinho do Pastoreio**			Posiciona Robinho como preto/em sentido negativo	

(Conclusão)

LINHAS	FALANTE	UNIDADE DE MENSAGEM	UNIDADE INTERACIONAL	PISTAS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO	IDENTIDADES SINALIZADAS NAS UNIDADES DE MENSAGEM	EVIDÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA DESCRIÇÃO DE IDENTIDADES
100	Robinho	Ba-lei-a				
101		Baleia Sete Mares			Robinho retoma posicionamento anterior	
102		Cê conhece Baleia Sete Mares		Robinho fala para Luciano e aponta para Felipe lá na frente	Robinho mantém posicionamento a Felipe	
103		Ah uma lá				
104		Oh				
105		Na sua frente escrevendo				
106		Não sabia que baleia (inaudível)				
107		Então				
108		Tem uma escrevendo ali na frente				
109		Uma do meu lado			Posiciona todos os seus colegas à sua volta, que são considerados acima do peso, como “baleia" (gordos). Ele os iguala ao Felipe.	Paradoxalmente, Robinho se refere aos seus colegas, não opositores como o Felipe, usando o mesmo termo ofensivo que usou para o Felipe “baleia" (gordo).
110		E outra lá na frente				

Pelo que se apresenta nas linhas 85 e 86, quando é advertido por Felipe por causa do comportamento dele, Leo se ofende, chamando Felipe de “Porco" e indicando que ele não está sozinho, pois Robinho também tem os dentes pintados. Desta vez a composição é inversa à do caso expressivo anterior. Inicialmente, Robinho e Leo se aliam para provocar Felipe, mas, após esse momento, novamente é Leo contra Felipe. Leo posiciona Robinho como líder, (linha 90), ao pedir-lhe para ver se os dentes dele estão bem pintados, buscando a aprovação de Robinho.

O clima da brincadeira se alterou quando Felipe, linha 93, de sua carteira lá na frente, parecendo esquivar-se de ser filmado, disse a Robinho que ele estava atrasado na atividade. Esse comentário parece irritar Robinho pelo posicionamento de atrasado dado a ele por Felipe, que é considerado pelo colega (Robinho) um aluno atrasado. Felipe, geralmente, é o primeiro a terminar as atividades de avaliação, e o faz anunciando para a turma, mas seu rendimento é muito fraco; ele deixa muitas questões sem fazer. Ele está repetindo o terceiro ano e sua ficha de entrada na escola traz referência dos pais sobre sua necessidade de

acompanhamento nas atividades. Em razão disso, Felipe costuma ser ridicularizado na turma, mas não se deixa abater, sempre revida, aproveitando o fato de ser um dos mais velhos e corpulento. Ao final do ano, após acompanhamento diferenciado pelo Ciclo, ele demonstrou visível progresso no seu desempenho, como me informou Ana Maria.

Talvez, muito em razão desse posicionamento de Felipe na turma, Robinho tenha se alterado com sua repreensão, ofendendo-o com o uso do termo “baleia”, chamando-o assim de gordo. Na linha 99, Felipe revidou chamando Robinho de “Negrinho do Pastoreio”. E aqui parece haver uma referência direta às figuras e ao texto do "Negrinho do Pastoreio" do livro didático. Mesmo sendo negro, Felipe parece à vontade para associar Robinho ao Negrinho do Pastoreio, porque a pele de Robinho é bem mais escura que a dele e, além disso, o desenho do livro mostra um garoto miúdo, magro, cabelos enrolados, crespos, o que se aproxima mais da figura do Robinho.

Vale lembrar que a Unidade 4, sobre Folclore, na qual se encontram os textos sobre o “Negrinho do Pastoreio”, só será trabalhada pelas professoras no mês de setembro e essa interação entre os meninos se dá no início de abril. Mesmo que a lição ainda não tivesse sido vista pela turma naquele momento, pode estar relacionada com o fato de os alunos terem acesso ao livro didático logo no início do ano e, possivelmente, já o terem manuseado. Além disso, devemos considerar que a história é bastante conhecida e, como se discutiu no capítulo anterior, aparece com freqüência no espaço escolar para o estudo do folclore. Dessa forma, pode se pensar que esses alunos já tiveram oportunidade de conhecê-la nos anos anteriores de escolarização.

Robinho reagiu, a partir da linha 100, posicionando Felipe como gordo. Tenta de todas as formas ridicularizá-lo, alterando o tom de voz de forma que não se ouvia mais a voz de Felipe lá da frente. Robinho também chamou de “baleia" os seus amigos mais próximos, que estavam acima do peso, assim como Felipe e Leo. No entanto, o tom que ele usou para se se dirigir aos amigos é menos agressivo que o usado para o Felipe. E aqui cabe uma questão: Seria a sua reação debochada com os amigos apenas uma forma de provocá-los para que aderissem à brincadeira, ou trata-se de um meio que ele encontrou de demonstrar poder e assim se proteger contra os apelidos que tentam ofendê-lo, inclusive os de cunho racial? De todo modo, o uso que Felipe, negro, faz desse recurso sugere que as crianças negras também são pegas nas armadilhas dos discursos racistas, usando-os sem saber que estão reforçando estereótipos contra si mesmas.

Tal situação também nos leva a refletir sobre outro aspecto: a relação entre classificação racial e identidade negra. O fato de serem classificadas socialmente como negras (pretos e pardos no Censo escolar) não significa, necessariamente, que essas crianças, nesse exato momento da vida, já tenham construído uma identidade negra afirmativa. Os estudos sobre relações raciais e educação citados nesta pesquisa revelam quão complexa tem sido a construção da identidade negra no Brasil. Assim, é possível que encontremos pessoas negras (crianças, adolescentes, jovens e adultos) que se sabem negras, porém que vivenciem tal pertencimento ligado muito mais às associações negativas ou aos padrões estereotipados sobre o negro do que como um componente da diversidade humana, social e cultural. E mais, um componente que revela a nossa ancestralidade negra e africana. Tal situação pode acontecer nos mais diferentes espaços sociais, e a sala de aula é um deles. O comportamento interacional dos alunos citados nesse evento nos leva a refletir sobre essas questões.

As seqüências analisadas põem em evidência, novamente, o corpo como espaço privilegiado do olhar dos meninos nas suas disputas, espaço de conflitos, e mais uma vez esse olhar se entrecruza com a questão racial. Estabelecendo uma comparação entre esse caso e o dos adjetivos no cartaz com o atleta negro, no capítulo anterior, me questiono: Por que as meninas, no caso do cartaz usaram o adjetivo moreno e aqui Robinho não é chamado de moreno, mas de Negrinho do Pastoreio? Seria esse um indicativo de que moreno, referindo-se ao atleta negro, tenha sido apenas um eufemismo, uma forma popularmente dita como "carinhosa" de se referir às pessoas negras, sem querer "ofendê-las", como se deixar transparecer que o sujeito é reconhecido como negro fosse uma ofensa? E, seguindo esse raciocínio, quando o objetivo é ofender o sujeito negro, emprega-se um nome que o posiciona racialmente, daí Felipe ter usado o apelido Negrinho do Pastoreio, e não moreno, evidenciando que a intenção era mesmo ofender Robinho no seu pertencimento racial? Ou seja, o evento analisado revela que no contexto das relações raciais, o uso do termo "moreno" aparece muito mais em situações em que não se quer provocar "tensões" ou se deseja destacar a miscigenação como característica peculiar dos brasileiros, e o uso do termo "negro" aparece em situações em que as tensões raciais são explicitadas quer seja como forma de xingamento, quer seja como forma de afirmação identitária e política.

5.4 Contexto não oficial: o que sugerem os casos expressivos?

Os casos analisados no contexto não oficial põem em evidência alguns elementos importantes para se pensar o modo como a questão racial e a de gênero surgem na interação entre as crianças. O primeiro diz respeito ao contexto em que o tema aparece e o segundo está relacionado às escolhas discursivas dos participantes. Com relação ao contexto, observa-se que ele difere dos demais observados no espaço oficial. Nesse caso, são os alunos que "trazem" à tona o tema da identidade social de raça, em uma situação particular e em momentos de sala de aula menos monitorados, em que podem interagir mais uns com os outros sem a voz de um adulto para cerceá-los. E, nesse sentido, o contexto social imediato em que se encontram os participantes parece ser um dos determinantes do modo de interação que eles estabelecem, configurando seu estilo e indicando quem são os ouvintes imediatos (BAKHTIN, 1992).

O segundo aspecto diz respeito às escolhas discursivas dos participantes e à forma de enunciação do discurso deles. Observa-se que as escolhas são favorecidas pela situação construída naquele momento, ausência da professora ou a não-interferência dela. Essa situação permite, por exemplo, que um participante conteste a fala do outro. E isso não ocorre da mesma forma como se viu nas interações analisadas no contexto oficial. Mesmo as crianças protestando, como mostram as análises dos casos expressivos 1 e 2 do contexto oficial, quando os meninos reclamaram da ausência do Mickey, diante do desenho da Minie entregue pela professora, nota-se que a voz da professora prevalece.

As interações face a face no contexto não oficial, que são menos monitoradas, sugerem que os produtores do discurso delineiam suas contribuições para as pessoas com as quais interagem; eles adaptam a linguagem usada e seguem adaptando, em razão dos retornos que vão recebendo do outro (GUMPERZ, 1992). No embate entre os meninos nos dois casos analisados, esse aspecto da interação parece evidenciar-se fortemente. Pode-se dizer que os meninos vão, servindo-se da língua, na forma das expressões preconceituosas e racistas que acionam, para exprimir o que desejam, para manterem o nível da discussão e não perderem o embate um para o outro.

Os estereótipos raciais e de gênero, mais uma vez, predominam nos discursos analisados, como se observa pelo modo como os meninos e as meninas se posicionam e são posicionados nas interações. E a construção e reprodução dos estereótipos parecem se dar pela

via do senso comum. Isso se torna bastante problemático, pois sinaliza para a força que esse processo tem no dia-a-dia das crianças, funcionando como um importante mecanismo de manutenção dos estereótipos e do preconceito, em decorrência do modo naturalizado como eles são tratados, fixando as diferenças vistas de forma naturalizada e desigual.

O caso expressivo ainda nos ajuda a refletir que tais discursos são proferidos no interior da sala de aula de uma escola pública em que um grupo de docentes participou de um processo de formação de professores para a diversidade étnico-racial. Embora saibamos que tais processos não atingem a totalidade dos profissionais de uma escola e que seus efeitos não são instantâneos, podemos indagar que a própria força dos preconceitos e estereótipos no discurso das crianças no contexto não oficial aponta para a necessidade do aprofundamento do trabalho pedagógico com a questão da diversidade étnico-racial e de gênero e de que estas deverão fazer parte de ações educativas do contexto oficial.

Cabe aqui mais uma questão: Será que se a docente trabalhasse de forma pedagógica e crítica com a questão racial e de gênero, aproveitando o espaço da sala de aula para a realização de discussões e reflexões significativas sobre as diferenças, poderíamos assistir a outro tipo de diálogo das crianças nos momentos não oficiais da interação face a face? Ou poderíamos ter outro comportamento da turma, com adesões de outros alunos à situação vivida, inserindo nesta outros discursos menos preconceituosos que questionassem Rodrigo, Filipe e Leo? É certo que tais mudanças não dependem somente da escola. No entanto, não podemos omitir o papel importante que essa instituição assume na formação para a diversidade.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa, o comportamento de Robinho como "aluno-âncora" nas situações de interação não oficiais envolvendo raça e gênero nos instiga a conhecer um pouco mais da sua trajetória de vida e familiar, bem como os processos identitários por ele vividos. Diferentemente do que se costuma encontrar nas escolas, esse aluno se apresenta como um menino negro que parece possuir auto-estima positiva de si mesmo como negro, o que o leva a revidar rapidamente situações de preconceito, como visto em vários momentos. No entanto, essa afirmação pode também se tornar uma armadilha, pois poderá levá-lo a desenvolver atitudes preconceituosas, classificando de forma negativa – de acordo com o senso comum – outras diferenças das quais (ele mesmo) e seus colegas são portadores. Mais uma vez a pesquisa aponta para a necessidade de uma discussão pedagógica crítica e significativa com os alunos e alunas sobre as diferenças étnico-raciais e de gênero, dentre outras construídas no contexto da nossa cultura e da nossa sociedade.

6 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa destaca-se o ensino de Português e a sua produção em uma sala de aula de uma escola pública do ensino fundamental, por meio da análise das interações face a face entre participantes (professora(s) e alunos), e suas relações com os discursos e ações com enfoque racial e de gênero. Os eventos foram descritos e analisados por meio da adoção de construtos teóricos da microetnografia interacional (BLOOME *et al*., 2005).

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar que as atitudes, os discursos e as ações ligadas à questão racial e de gênero fazem parte do jogo de relações e interações presentes na sala de aula, porém, não são percebidos e/ou problematizados pela(s) docente(s). O que essa postura pode acarretar para alunos e alunas? O que isso nos diz da própria formação para o ensino da língua vivenciada pela(s) professora(s)? Ela é suficiente para orientar o(a) professor(a) no processo de compreensão e ação diante da expressão das questões raciais, de gênero, de classe, etc., em sala de aula? Se, no entanto, as questões dessa ordem aparecem no cotidiano das aulas por que não são trabalhadas? Será que estamos diante de uma visão homogeneizadora do processo de ensino da língua que acaba por excluir a importância das relações, dos discursos e dos comportamentos sociais apresentados pelos alunos e pelas alunas? Será que a ênfase no ensino gramatical separado do estudo dos textos e do contexto social e cultural que os produz tem como um dos seus resultados o apagamento e o não-posicionamento do(a) professor(a) diante da forma como as questão raciais e de gênero são tratadas em sala de aula?

Essas questões foram emergindo ao longo deste estudo, que se caracterizou pela exigência de um olhar analítico e interpretativo que demandava não apenas contabilizar e analisar os momentos interacionais e o modo como os sujeitos atuavam neles, mas ir além e interpretar como, nas interações, os gestos, os discursos, as aproximações, os distanciamentos, os silêncios em relação à raça e gênero se fizeram notar. Nesse momento de finalização desta etapa da pesquisa, não tenho a pretensão de responder a todas as questões que foram sendo produzidas no percurso do trabalho. No entanto, é possível estreitar o foco sobre alguns aspectos, de forma a destacar elementos para o aprofundamento das questões que envolvem o ensino de Português e sua inter-relação com as questões raciais e de gênero na educação.

O primeiro aspecto a destacar diz respeito ao trabalho que foi realizado com a linguagem nas aulas de Português. Por meio do levantamento minucioso e pormenorizado de todas as atividades realizadas pela turma durante o ano, recorrendo a diversas fontes de

informação (filmagens, diário de campo, cadernos dos alunos, etc.), foi possível tornar visíveis os tipos de atividades desenvolvidas e suas características: o material utilizado, o objetivo e as fontes ou origem dessas atividades. Os resultados evidenciam que a gramática ainda exerce primazia sobre o texto, o qual, muitas vezes, serve de artifício para o exercício das normas gramaticais, contrariando as orientações com base nas novas concepções de língua, conforme indicações dos PCN, que buscaram incorporar tais orientações teóricas. Não se percebeu, por exemplo, no desenvolvimento das atividades, uma preocupação com as características dos gêneros textuais ou com a importância dos aspectos discursivos do texto, tais como identificar o ponto de vista do(s) autor(es), estudar as características do vocabulário empregado no texto, discutir o modo como o tema foi tratado pelo autor, a perspectiva histórica e social na qual o texto está situado, dentre outras possibilidades.

No que diz respeito ao tratamento das questões raciais e de gênero, os dados indicam, também, que os preceitos éticos têm sido desrespeitados, o que se evidenciou na seleção do material pela professora e no modo como este foi trabalhado em sala de aula. Um exemplo disso foi visto no modo como os textos sobre o Negrinho do Pastoreio e sobre o folclore brasileiro foram explorados de forma mecânica e superficial. Esse modo de tratar a língua, que já é problemático do ponto de vista das competências a serem desenvolvidas pelas crianças, no que se refere às exigências para o domínio e uso social da leitura e da escrita, agrava-se ainda mais quando analisado na perspectiva das relações raciais e de gênero. Isso porque, como as análises evidenciaram, entre os processos que se tornaram visíveis nos eventos de sala de aula, encontram-se o racismo, o preconceito e as diferentes maneiras como eles se expressam na escola e na sala de aula. Essa expressão pode ser identificada nos materiais didáticos utilizados (livros, recortes de textos, fotografias, exercícios) e na maneira como esses materiais são analisados criticamente ou não pelos participantes.

A opção por trabalhar o Português, a partir de uma perspectiva normativa, traz em si um certo fechamento não só do ensino da língua, como também da relação entre os sujeitos, uma vez que o autoritarismo das regras da gramática normativa parece constituir um dos fatores de inibição de um ensino mais eficiente, na perspectiva do letramento, e mais democrático, na perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero. Esse fechamento impede, por exemplo, que alunos e professores(as) se posicionem de forma crítica diante dos discursos que circulam na sala de aula e na sociedade. Nessa perspectiva, na sala de aula não há espaço para que as relações de raça e de gênero, dentre outras dimensões da formação humana, possam ser discutidas como produção social, histórica e discursiva.

O segundo aspecto diz respeito à identificação de dois contextos distintos no espaço da sala de aula e que conformaram o modo como as questões raciais e de gênero surgiram e foram tratadas pelas crianças e pela(s) docente(s) durante as aulas de Português: o contexto oficial e o contexto não oficial. No contexto oficial, as ações estão centradas na professora e no conteúdo a ser ensinado, e não nos alunos, nas suas opiniões, seus interesses, seus gostos, etc. É ela, na condição de professora e de pessoa adulta, quem determina, na maior parte do tempo, quem fala o quê, quando e o que é considerado certo ou errado, feio ou bonito, adequado ou inadequado. O contexto não oficial, ao contrário, se caracteriza pelo espaço em que as regras que prevalecem no coletivo da turma são redefinidas pelas crianças.

Nesse contexto, as interações se dão entre uma criança e um ou mais colegas, não envolve o coletivo da turma e muito menos a professora. É nesse espaço que as crianças expressam mais livremente suas opiniões sobre o "outro" e suas diferenças, longe da ação diretiva da professora. Portanto, é também nesse contexto que os estereótipos raciais e de gênero afloram com mais facilidade. No contexto oficial, esses estereótipos são silenciados por meio da desconsideração das maneiras por meio das quais eles se fazem presentes nas escolhas das professoras, no tratamento dos textos nos livros didáticos. Exemplos disso foram observados no tratamento do texto do "Negrinho do Pastoreio" e nos registros feitos pelos alunos ao atribuírem adjetivos às gravuras, entre elas a foto de um atleta negro. No contexto não oficial, os estereótipos ganham visibilidade na fala dos alunos, nas provocações trocadas entre os colegas, particularmente entre os meninos.

No que se refere às questões raciais, a identificação do contexto não oficial ampliou as possibilidades de análise dessa temática. Observou-se nesse espaço que insultos, como macaco, gorila, baleia, Negrinho do Pastoreio, foram empregados nas interações entre alguns meninos e nunca entre as meninas. A análise das interações face a face no contexto não oficial nos possibilita inferir que há um tipo de comportamento de gênero no que se refere à interação entre as crianças (CONNOLLY, 1997, MOITA LOPES, 2003). E nesse ponto tem-se um aspecto que precisa ser investigado com mais profundidade em pesquisas futuras: o contraste entre o comportamento das meninas e dos meninos. O que representa o silêncio das meninas? Como elas constroem suas interações?

O apelo ao estigma aparece de forma mais explícita e, por vezes, mais agressivo – do ponto de vista discursivo – entre os meninos do que entre as meninas. Além disso, o uso dessas expressões como forma de agressão ao colega somente no contexto não oficial sugere

que os meninos reprimem essas manifestações racistas e preconceituosas na frente da(s) professora(s), o que pode ser um indicativo de que eles temem ser censurados por um adulto.

Fazzi (2004), em seus estudos, também documentou a presença de xingamentos como “macaco" e comparações como “negro/gorila" entre crianças de 8 e 9 anos de idade, tanto em ocasiões de briga como também em situações espontâneas. Os resultados da autora, assim como os apresentados neste estudo, sinalizam a presença do adulto como um elemento importante na indicação para as crianças do que vem a ser um discurso discriminatório. A autora comenta o caso de uma criança que relatou que o irmão de três anos levou um tapa de sua mãe na boca, após ter feito o seguinte comentário perto do avô: "Aquele homem parece macaco”.

Situações como essas parecem reforçar que, desde cedo, as crianças vão aprendendo, pelas reações dos adultos, que comentários como os registrados são inadequados porque podem servir para ofender o outro. Dessa forma, quando Robinho, Leo e Felipe fazem uso desses “comentários inadequados" no contexto não oficial, eles demonstram evitar o uso desses comentários perto da professora, mas demonstram também que já aprenderam o significado social deles como mecanismo de agressão ao outro, ao acioná-los nas suas interações em particular, como fizeram. Essas constatações servem para rebater um discurso ainda corrente de que as crianças, ao usarem certos xingamentos, o fazem de forma inocente, por mera brincadeira.

Quanto ao posicionamento dos meninos negros nos embates, pelo que foi observado no contexto não oficial, esses não se colocam de forma passiva diante dos insultos. Eles demonstram ser capazes não só de reconhecer um insulto como racista, mas também de reagir a ele, não se colocando no lugar de vítimas, de submissão. Outras vezes, eles mesmos usam formas preconceituosas para insultar os colegas, lançando mão de estereótipos ligados a padrões estéticos e raciais.

Quanto ao gênero, o estudo mostra que, principalmente quando se observam as ações da(s) professora(s), as relações de gênero se apresentam marcadas pela visão estereotipada da mulher, pelo reforço de certas diferenças que foram construídas socialmente como se fossem características inerentes às mulheres e aos homens. Observou-se nas imagens visuais que circularam na sala de aula a associação das meninas/mulheres com delicadeza, sedução e infantilidade. O masculino também aparece de forma estereotipada, simbolizado pela força, coragem, liberdade. Um exemplo disso foi observado nas análises das interações dos participantes com o texto “As vontades”, de Lygia Bonjunga Nunes, em que entre os três

desejos da menina/personagem estava o de ser garoto ao invés de garota e os outros dois eram crescer logo e ser escritora. O desejo de ser menino e não menina, explicitamente, diz para as crianças que ser homem é melhor do que ser mulher. E algumas meninas parecem ter introjetado esse discurso, como evidencia a resposta oral que Ludmila apresentou ao grupo. Segunda ela, o desejo da personagem de ser garoto ao invés de garota se devia ao fato de que os meninos são mais fortes, mais corajosos, correm mais. A resposta foi considerada errada pela professora Sônia que, no entanto, não se mostrou capaz de problematizar as questões do conceito de discriminação e dos estereótipos, como sugeriam as perguntas sobre o texto.

As ações das professoras fazem supor, ainda, que elas operam com o estereótipo de que as meninas são naturalmente mais quietas, mais estudiosas e os meninos, ao contrário, são naturalmente mais agitados, barulhentos e dispersos. Marília Carvalho (2001) chama a atenção para a interferência que esse tipo de estereótipo pode exercer sobre o modo como as professoras avaliam meninos e meninas. A autora destaca a urgência dessa reflexão, principalmente quando consideramos o contexto das chamadas "avaliações de processo", recorrentes nas escolas que adotaram a organização por Ciclos, de forma a evitar uma possível hierarquia por gênero nas "avaliações de processo", que podem contribuir para agravar ainda mais os índices de repetência e de evasão escolar entre os meninos.

No entanto, as análises indicaram que os meninos não estão passivos diante dessas ações das professoras que reforçam "fronteiras de gênero", no dizer de Meyer (2006). Como foi analisado em dois casos expressivos do contexto oficial, os meninos reagiram imediatamente, questionando a professora, quando não se viram representados pelas imagens femininas que a professora Ana Maria levou para a sala. A reação dos meninos, principalmente a do Paulo Ricardo, um menino branco que protesta veementemente contra a falta de figura de menino, sugere que as crianças nessa fase são capazes de perceber os significados simbólicos por trás dessas ações e que também atribuem grande importância às imagens com as quais interagem.

No artigo "Das (im) possibilidades de se ver como anjo...", Meyer (2006) ajuda a pensar essas questões ao apresentar uma reflexão sobre o papel dos(as) professores(as) na construção e reprodução de "fronteiras de gênero, raciais e étnicas". Partindo do exemplo de uma professora que relatou o caso de uma criança negra de três anos, cursando a pré-escola, que não queria ir mais à instituição porque lá ela descobriu que "não podia ser anjo", a autora chama a atenção para a necessidade de repensarmos as ações cotidianas nas escolas que muitas vezes consideramos banais e inofensivas.

Como alterar quadros como esses? Várias são as possibilidades. No entanto, isso exige mudança de postura mais radical, conforme alertam Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2006, p. 6-8):

> Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos nos exige muito mais. Cobra-nos uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretende democrático.

Em suma, mesmo que muitos dos questionamentos suscitados neste trabalho ainda tenham de aguardar novos estudos, a presente pesquisa revela a importância de situações, ações e discursos produzidos no interior da sala de aula. Para além de um currículo oculto como várias pesquisas apontam, seria importante nos atermos mais à maneira como várias questões ligadas às diferenças – tais como raça, gênero, sexualidade – aparecem e se revelam na escola, assim como a postura dos docentes diante das mesmas.

A aula de Português, assim como acontece nas aulas de qualquer outro conteúdo, é atravessada por discursos, representações, valores, visões de mundo, visões de si e do "outro" que interagem com o "conteúdo" que se deseja ensinar e, muitas vezes, a ele se sobrepõem. Por isso, um processo de desnaturalização da forma desigual e estereotipada como as diferenças aparecem na escola não é uma tarefa a ser feita somente com os alunos e alunas. Os próprios docentes, como condutores dos processos educativos, são desafiados a uma postura de estranhamento do familiar, no que se refere ao discurso e às práticas pedagógicas, a fim de avançarem rumo a uma prática educativa que trabalhe de maneira crítica e indagadora as questões ligadas às diferenças e às formas desiguais como ainda são tratadas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALTON-LEE, Adrienne; NUTHALL, Graham; PATRICK, John. Reframing classroom researc*h*: a lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, v. 63, n. 1, p. 50-84, 1993.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo*:* Cortez, 1989, p. 35-45.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil*: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal***.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2001, p.149-182.

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

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*: reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BATISTA, Antonio Augusto. *Aula de português:* discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATISTA, Antonio Augusto. *O texto escolar***:** uma história. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto; COSTA VAL, Maria da Graça; ROJO, Roxane. Língua Portuguesa no PNLD 2005: significados de uma política. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7, *Anais*... Belo Horizonte, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In.: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-45.

BERNESTEIN, Basil. A estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996 *apud* SILVA, Céris. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente.* Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

BLOOME, David; CARTER, Stephanie; CHISTIAN, Beth; OTTO, Sheilla; SHUART-FARIS, Nora. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*: a microethnographic perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos; D`Adesky, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância.* 5. ed. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, L. Le fetichisme de la langue: Actes de la recherché en sciences socials, Paris, n. 4, p. 2-3, 1975 *apud* BATISTA, Antonio Augusto. *Aula de português*: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin***:** conceitos-chave, São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, André A. P. Discursos sobre o mérito entre alunos do PVNC. In: BRANDÃO, André A. P. (Org.). *Cadernos Penesb*, n. 5, p. 131-158, 2004.

BRANDÃO, Helena. H. N. A articulação: gêneros do discurso e ensino. In.: FÁVERO, Leonor; BASTOS, Neusa B.; MARQUESI, Sueli (Org.). *Língua Portuguesa*: pesquisa e ensino. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2007, p- 157-168.

BRANDÃO, Helena. H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena. H. N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola***:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica, São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1997.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista,* n. 38, dez. 2003, p. 1-272.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna?: Como as professoras avaliam meninos e meninas? *Rev. Estudos Feministas***,** v. 9, n. 2, 2001, p. 554-574.

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de pesquisa,* v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CASTANHEIRA, M.; GREEN, J.; DIXOM, C. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação***,** v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada*: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Situating learning within collective possibilities***:** examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom. THESE (Doctorade) –University of California, Santa Barbara, March, 2000.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; CRAWFORD, Tereza; DIXON, Carol; GREEN, Judith. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education***,** v. 11, n. 4, p. 353-400. 2001.

CASTILHO, Ataliba. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. Cadernos de estudos lingüísticos, n. 1, p. 13-20, 1998 *apud* BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa:* tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola. 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger *Os desafios da escrita***.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. In: Recherches en didactique des mathematiques. Paris: La pensée Sauvage, 1985 *apud* SILVA, Céris. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente.* Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. Educação e Realidade, v.. 20, n. 2, jul./dez. 1995 *apud* LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONNOLLY, Paul. *Racism, gender identities and young children***:** social relations in a multi-ethnic, Inner-City Primary School. Great Britain: Routledge, 1997.

CUNHA, Perses Maria Canellas. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Relações raciais e educação: alguns determinantes. *Cadernos Penesb* n. 1, p. 69-96, 1999.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESSI, Jean-Baptiste; MEVEl, Jean-Pierre. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ERICKSON, Frederick. Introdução. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia (Org.). *Cenas de sala de aula***.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FAITA, Daniel. A noção de "gênero discursivo". In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin-dialogismo e construção do sentido.* 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras:* socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação*: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21-37.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 132-158.

GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987 *apud* BATISTA, Antonio Augusto. *Aula de português***:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOMES, Nilma Lino *et al. Identidades e corporeidades negras***:** reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial*: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas relexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. São Paulo: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-34.

GONÇALVES, Luiz Alberto *O silêncio*: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau (1ª a 4ª série). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

GREEN, Judith, DIXON, Carol; ZAHARLICK. A. Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms**.** *Linguistics and Education,* v. 5, n. 3, p. 231-239, 1993.

GREEN, Judith; WALLAT, Cinthia (Ed.). *Ethnography and language in educational settings.* Norwood, NJ: Ablex, 1981, p. 65-83.

GREEN, Judith; WALLAT, Cinthia. Mapping instructional conversation. In: GREEN, Judith; WALLAT, Cinthia (Ed.). *Ethnography and language in educational settings***.** Norwood, NJ: Ablex, 1981, p. 161-195.

GUMPERZ, John. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.). *Rethinking context*. Cambridge University Press, 1992, p. 229-252.

GUMPERZ, John; COOK-GUMPERZ, Jenny. *Introduction:* language and the communication of social identity**.** In: GUMPERZ, J. (Ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 1-21.

HALLIDAY. Michael. Language as social semiotic. London: Edward Arnold, 1978 *apud* FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power***.** London: Longman, 1989.

HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle. Família cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale; LIMA, M. *Cor e estratificação social*, Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999, p. 126-147.

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

ILARI, Rodolfo. Por que (não) ensinar gramática na escola**.** *Educação e Sociedade,* ano XVIII, n. 60, p. 173-182, dez. 1997.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 104-131.

KLEIMAN, Ângela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade***:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

KRISTEVA, Julia. Introdução à semanálise. Tradução de Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974 apud PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades:* teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

LEE, Carol D. Why we need to re-think race and ethnicity in educational research. *Educational Researcher*, v. 32, n. 5, p. 3-5, jun./jul. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade***:** um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUFT, Celso P. *Língua e liberdade.* São Paulo: Ática, 1994. c

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional***.** São Paulo: Contexto, 1989.

MEHAN, Hugh. *Learning lessons:* social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MERLEAU- PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Rio de janeiro: Freitas Bastos, 1971 *apud* GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. São Paulo: Autêntica, 2006.

MEYER, Dagmar. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-70.

MITCHELL, J. C. Case and situation analysis. *Sociological Review*, v. 31, n. 2, p. 187-211, 1983.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas***:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André (Org.). *Cadernos Penesb*, n. 5, 2004, p. 15-34.

NASIR, Na'ilah Suad; SAXE, Geoffrey, B. Ethnic and academic identities: a cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, v. 32, n. 5, jun./jul. 2003, p. 14-18.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?:* norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Edimilson; GOMES, Núbia. *Ardis da imagem***:** exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza Edições; Ed. PUC Minas, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Ruth; FURNARI, Eva. *O amigo do rei*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In.: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2001, p.27-38.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas,* ano 9, p. 515-540, 2º semestre/2001.

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

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez.1995 apud LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós- estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SEVIGNY, M. J. *Triangulated* – a methodology for the analysis of classroom interaction. In.: GREEN, Judith & WALLAT, Cinthia. (Ed.) Ethnography and language in educational settings. Norwood, NJ: Ablex, 1981, p. 65-83..

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático**.** In: MUNANGA**,** Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. 2005, p. 21-38.

SILVA, Ceris, *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente.* Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o seu nome?* 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SIROTA, R. A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio?. In: J. C. FORQUIN (Org.) *Sociologia da Educação:* dez anos de pesquisa, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 257-287.

SOARES, Magda B. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma***.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda B. *Português*: uma proposta para o letramento – Ensino fundamental. São Paulo: Moderna, v. 3, 3ª série, 1999.

SPRADLEY, James. *Participant observation*. New York. Holt, Hinehart: Winston, 1980.

SPRADLEY, James. *The ethnographic interview***.** New York: Holt, Hinehart: Winston, 1979.

TRASK, R. L**.** *Dicionário de lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK, T. A. Analyzing racism through discourse analysis: some methodological reflections. In: STANFIELD, J. (Ed.). *Race and ethnicity in research methods***.** Newbury Park, CA: Sage, 1993, p. 92-134.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação.* São Paulo: Contexto, 1992.

ANEXOS

Anexo A

QUADRO 6 (Continuação)

CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS DE PORTUGUÊS – SEGUNDO SEMESTRE DE 2005

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
37) 05/08 2h/a	Identificar e empregar substantivo simples, composto, primitivo e derivado	No quadro	– Explicar o emprego dos substantivos	Prof[a]./ LDNO
	Trecho do poema: "Passaredo", de Chico Buarque e Francis Hime	No quadro	Identificar substantivos: simples, composto, primitivo e derivado	Prof[a]./ LDNO
	Estrutura da carta pessoal	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral – Identificar estrutura da carta pessoal	LDNO
	Para Casa: Produção de texto: carta-resposta	Cópia xerox	– Produzir um texto	LDNO
38) 09/08 3h/a	Texto: "A caixa do menino", extraído de "A caixa do menino", de Márcia Batista	Cópia xerox	Fazer leitura de texto e interpretação oral: relato de experiência	LDNO
	Fazer relato de experiência pessoal		Produzir texto oral	LDNO
	Escrever carta para os pais	No caderno	Produzir texto escrito: carta familiar	Prof[a]. LDNO
39) 12/08 2h/a	Livro: "Correspondência", de Bartolomeu Campos de Queiroz	Livro literatura	Leitura e interpretação oral	Prof[a].
	Escrever palavras que precisam ser acordadas e palavras que devem ficar adormecidas	No quadro	Expressar opinião oralmente	Prof[a].
	Identificar o gênero do substantivo	No quadro	Classificar o substantivo quanto ao gênero	Prof[a]./ LDNO
	Para Casa: Classificar o substantivo: gênero	Cópia xerox	Classificar o substantivo	LDNO
40) 16/08 3h/a	Passar palavras e frases para o feminino	Cópia xerox	Treinar o emprego do gênero do substantivo	LDNO
	– Conceituar biografia e bibliografia	No quadro	– Preparar alunos para projeto de leitura– Primeira fase/Ruth Rocha	Prof[a].
	– Pesquisar na biblioteca – Escolher livro p/ler em casa	Diversos	– Pesquisar biografia de Ruth Rocha – Ler livro de Ruth rocha	Prof[a].
	Para Casa: – Ler livro de literatura – Passar substantivos p/o plural	– Livro literatura – No quadro	– Fazer leitura do livro de Ruth Rocha escolhido na biblioteca – Trabalhar a variação do substantivo: número	Prof[a]. Prof[a]. LDNO
41) 19/08 2h/a	Identificar o número do substantivo	No quadro	– Classificar os substantivos quanto ao número	Prof[a]./ LDNO
	Passar palavras e frases p/o plural	Cópia xerox	Trabalhar a variação do substantivo composto	LDNO
	Leitura de um conjunto de 14 capas de livros de literatura infantil, de diversos autores, com as respectivas sinopses.	– Cópia xerox/ catálogo de divulgação de livros	– Fazer leitura e interpretação oral – Conhecer sinopses de livros de literatura – Preparar para projeto de leitura	Prof[a]
	Para Casa: – Escolher uma sinopse e elaborar texto para o livro divulgado – Recortar de jornais ou revistas e colar no caderno palavras no plural com os artigos.	– Cópia xerox – Jornais e revistas	– Produzir um texto – Treinar a variação de número	Prof[a]./ Catálogo de divulgação de livros.

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
42) 23/08 3h/a	Passar palavras e frases para o plural e para o feminino	Cópia xerox	– Treinar o plural e o gênero do substantivo	LDNO
	Leitura oral: história do livro de Ruth Rocha	Livro de literatura	– Ler para os alunos – Incentivar alunos para o projeto de leitura	Prod. Profª.
	Completar cruzadinha: S ou Z	Cópia xerox	Treinar ortografia de palavras	LDNO
	Para Casa: Sinopse do livro de Ruth Rocha	Livro de literatura	Produzir um texto: sinopse	Prod. Profª.
43) 26/08 2h/a	Revisão da sinopse do livro de Ruth Rocha: passar a limpo na folha entregue pela professora/ ilustrar e colorir	Folha do projeto de leitura	Fazer revisão de produção de texto: sinopse do livro de Ruth Rocha	Prod. Profª.
	– Escrever substantivos no aumentativo e no diminutivo -Passar diminutivos para o plural	Cópia xerox	– Explicar o grau do substantivo – Classificar o substantivo: grau	LDNO
	Para Casa: Passar substantivos para o aumentativo e diminutivo	Cópia xerox	– Treinar o emprego do grau do substantivo	LDNO
44) 30/08 3h/a	Ler e ilustrar poesias de Cecília Meireles	Cópia xerox	Leitura de texto e compreensão oral: ilustração de poesias	Prod. Profª.
	Texto: "Carta de Amigo", de Lídia Bojunga	Cópia xerox	Fazer leitura de texto e compreensão oral: carta pessoal	LDNO
	Escrita de uma carta em resposta ao personagem do texto.	Cópia xerox	Produzir um texto	LDNO
	Para Casa: Produção de texto: Sinopse de livro de literatura	Livro de literatura/biblioteca	Produzir texto: sinopse	Prod. Profª.
45) 06/9 3h/a	Identificar adjetivos e adjetivos pátrios Empregar adjetivos pátrios	No quadro	– Classificar adjetivos	Prod. Profª./ LDNO
	Texto: “O gato pingado" (Folhinha, Suplemento infantil, do jornal *Folha de S. Paulo*)	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral – Reproduzir texto usando roteiro.	LDNO
	Para Casa: Identificar adjetivos	Cópia xerox	Classificar adjetivos	LDNO
46) 09/09* 2h/a	– Identificar adjetivos	Cópia xerox	Treinar a classificação dos adjetivos	LDNO
	– Completar palavras com Z	Cópia xerox	– Fazer Treinamento ortográfico	LDNO
	Trabalho em grupo: aplicação do adjetivo	Revistas	Atribuir adjetivos às figuras dos cartazes trazidos pela professora.	Prod. Profª.
	Identificar adjetivos	Cópia xerox	Treinar classificação dos adjetivos	LDNO
	Para Casa: recortar gravuras de revistas e atribuir adjetivos a elas	No quadro	– Treinar classificação dos adjetivos – Usar o dicionário	Prod. Profª.
47) 13/09 3h/a	Passar frases para o plural	No quadro	Treinar a concordância	Prod. Profª.
	Produção de texto escrito: uso de roteiro	Cópia xerox	Produzir texto	LDNO
	Identificar o numeral	Cópia xerox	Conceituar o numeral	LDNO
	Completar com o numeral	Cópia xerox	Treinar o emprego numeral	LDNO
48) 16/09* 2h/a	Texto2/texto Narrativo "O Negrinho do Pastoreio”, de Heloisa Prieto: (Unidade 4: Você acredita? Mistérios e crendices) – Páginas 152, 153 e 155– – Fazer leitura silenciosa do texto – Fazer leitura oral individual – Fazer interpretação escrita	Livro do aluno	– Identificar conhecimentos prévios dos alunos sobre lendas e crendices – Identificar fluência na leitura dos alunos – Manter os alunos concentrados na leitura	LDO
	Corrigir para Casa sobre numerais	Na folha	Treinar escrita dos numerais cardinais	Prod. Profª.
	Para Casa: Finalizar interpretação escrita: texto "O Negrinho do Pastoreio"	Livro do aluno	Fazer interpretação escrita	LDO

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
	– Reescrever frases no masculino plural – Reescrever frases no feminino e identificar adjetivos	Cópia xerox	Treinar concordância	Prod. Profª.
49) 20/09 3h/a	– Corrigir redações/sinopses	Na folha	– Revisar textos da pasta do projeto de leitura Fazer correção da interpretação escrita	Prod. Profª.
	Organizar verbos por conjugação	No caderno	Identificar as conjugações verbais	Prod. Profª.
	– Circular os verbos em um poema – Completar cruzadinha usando verbos de ação – Identificar o verbo seguindo o modelo – Identificar verbos de ação e completar frases	Cópia xerox	– Introduzir estudo de nova classe gramatical: verbo – Conceituar o verbo – Identificar conjugações verbais	LDNO
	Leitura/livro: "Sapos não andam de skate", de Jon Scieszka	Livro literatura	– Fazer leitura e compreensão oral	Prod. Profª.
	Para Casa: Reflexão sobre a língua– verbete de dicionário – exercícios 1 a 3 – (Unidade 4: "Você acredita? Mistérios e crendices", páginas 156 e 157.	Livro do aluno	– Compreender o significado da ordem das palavras no dicionário, a partir do verbete LENDA – Localizar palavras no dicionário	LDO
50) 23/09 1h/a	– Correção do Para Casa: verbete de dicionário– (Unidade 4: "Você acredita? Mistérios e crendices")– páginas 156 e 157 – Leitura do Texto3/ Poema "O Negrinho do Pastoreio", Elias José– página 160 (Unidade 4)	Livro do aluno	– Conhecer como se organizam os verbetes – Identificar organização dos verbetes no dicionário – Treinar ordem alfabética – Fazer leitura oral do texto – Manter alunos atentos á atividade	LDO
	Para Casa: Texto 6: texto Narrativo/dissertativo– "O Folclore do mestre André" página 181 a 184 (Unidade 4) -Interpretação escrita– páginas 1612 e 162 (Unidade 4)	Livro do aluno	– Fazer leitura e interpretação escrita	LDO
51) 27/09* 3h/a	– Correção do Para Casa: Questões 1, 2 e 3 sobre o poema "O Negrinho do Pastoreio, de Elias José. – Interpretação escrita do texto "O folclore do mestre André"	Caderno do aluno	– Trabalhar a temática do folclore e da superstição	LDO
	– Analisar os verbos do poema: – Identificar conjugação	Cópia xerox – No quadro	– conhecer as classes gramaticais – treinar a conjugação verbal	LDNO/ Prod. Profª.
	– Identificar os verbos e classificar os tempos – completar cruzadinha com verbos no pretérito	– No quadro – Cópia xerox	– Introduzir a conjugação verbal – Conceituar e classificar os tempos verbais	Prod. Profª./ LDNO
	Leitura: "O Baiacu"	Biblioteca de sala	– Fazer leitura oral	Prod. Profª.
	Para Casa: Recortar de revista ou jornais exemplos de verbos das três conjugações verbais	Caderno do aluno	Treinar o emprego dos verbos	Prod. Profª.
52) 30/09 2h/a	– Identificar verbos no poema – Completar frases com verbos – Organizar verbos por conjugação	Cópia xerox	Treinar identificação dos verbos	LDNO
	Para Casa: Pesquisar provérbios – Selecionar um provérbio e justificar escolha	– No caderno – Cópia xerox	– Pesquisar – Produzir texto	Prod. Profª./ LDNO
53) 04/10 3h/a	Dramatização: provérbios e adivinhas	Cópia xerox	Produzir texto oralmente	Prod. Profª.
	– Completar frases conjugando os verbos – Separar verbos por conjugação	– Cópia xerox	Treinar conjugação verbal	LDNO

(Continua)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
	Preparação da homenagem aos professores	Cartolina	Produzir texto/cartões em homenagem aos professores	Prof^{a}.
	Para Casa: Identificar a conjugação verbal	Cópia xerox	Memorizar a conjugação verbal	LDNO
54) 18/10 3h/a	Ditado de palavras: S,Ç,SS,X	Folha/xerox	Fazer Verificação de ortografia	Prof^{a}.
	Avaliação de tópicos gramaticais, com consulta.	Folha	Fazer verificação de conteúdos gramaticais estudados	Prof^{a}.
	Escolher dois animais, no livro sobre animais, e escrever sinopse sobre eles	No caderno/livro biblioteca de sala	Produzir texto	Prof^{a}.
	Escrever frases com palavras do ditado	No caderno	Treinar ortografia	Prof^{a}.
	Para Casa: – Terminar elaboração de frases – Pesquisar sobre Belo Horizonte: população/área/nome do prefeito/história	No caderno	– Treinar ortografia – Produzir texto, pesquisar, seguir instruções	LDNO
55) 21/10 2h/a	Texto: "Viagem", Cristina Porto	Cópia xerox	Fazer leitura de texto e interpretação escrita	LDNO
	Identificar os sinônimos e os antônimos das palavras		Fazer revisão de sinônimos e antônimos	Prof^{a}.
	Leitura "Minha avó era uma bruxa", Márcia Leite	Livro/biblioteca de sala	– Acompanhar leitura oral pela professora – Fazer interpretação oral	Prof^{a}.
56) 25/10 3h/a	Texto/música "Filhote do filhote", de Rubinho do Vale -Completar lacunas no texto, ouvindo a música	Cópia xerox	Fazer leitura e interpretação oral	Prof^{a}.
	– Identificar sujeito e predicado – Completar com sujeito e predicado -Separar sujeitos e predicados	Cópia xerox	– Introduzir o estudo da sintaxe: termos essenciais da oração – Conhecer a classificação da oração: sujeito e predicado	LDNO
	Ida à biblioteca	Livros literatura	– Alugar livros para leitura em casa -Fazer sinopse dos livros	Prof^{a}.
	Para Casa: Identificar sujeitos e predicados	Cópia xerox	Treinar classificação dos termos essenciais da oração	Prof^{a}.
57) 28/10 2h/a	Avaliação de leitura e interpretação de texto	Cópia xerox	Avaliar leitura e interpretação escrita	Prof^{a}./ LDNO
	Identificar o sujeito e o predicado das orações	Cópia xerox	Treinar a identificação dos termos essenciais da oração	LDNO
	Para Casa: Trazer informações e ilustrações sobre B.H.	Diversos	– Fazer pesquisa sobre pontos turísticos de B. H.	Prof^{a}.
58) 01/11 3h/a	Identificar sujeito e predicado	– No quadro – Fichas/cartaz	Fazer revisão e tirar dúvidas sobre os termos essenciais da oração	Prof^{a}. ./ LDNO
	Pesquisa na biblioteca: locais turísticos de B.H.	Diversos: internet, revistas etc.	– Apontar os locais turísticos de Belo Horizonte – Produzir texto	Prof^{a}.
59) 04/11 2h/a	Produção de texto coletivo	No quadro	Produzir texto para pasta de sinopses	Prof^{a}.
	Produção de texto individual/ Ilustração das sinopses	Na folha	– Produzir texto: opinião sobre projeto de leitura – Fazer ilustração nos textos das sinopses	Prof^{a}.
	Para Casa: Produzir texto sobre o tema : "Minha cidade"	No caderno	– Produzir texto sobre B.H.	Prof^{a}.
60) 08/11 3h/a	-Colorir desenho da capa do projeto de leitura- -Organizar sinopses na pasta	Pasta projeto de leitura	Organizar a pasta do projeto de leitura	Prof^{a}.
	Texto: "A cidade errada", de Érico Veríssimo	Cópia xerox	– Fazer leitura e interpretação oral e escrita	LDNO
	Leitura da produção de texto	Caderno do aluno	– Ler para a turma o texto sobre Belo Horizonte	Prof^{a}.
	Texto: "Minha avó era uma bruxa"	Livro/biblioteca de sala	– Finalizar leitura e interpretação oral da história	Prof^{a}.

(Conclusão)

DATA C/H	ATIVIDADES	MATERIAIS	OBJETIVOS	FONTES
	Completar com S ou SS – Completar com SS – completar com LH ou LI	No quadro	– Fazer treinamento ortográfico	Prod. Profª.
	Para Casa: Sinopse do livro "Minha avó era uma bruxa"	Folha	– Produzir um texto	Prod. Profª.
61) 11/11 2h/a	– Identificar sons de X e de CH – Organizar palavras de acordo com o som: X ou CH – Ler o texto/Poema, copiar palavras com X e identificar o som de X: Z,CH,CS,S -Completar cruzadinha	No quadro	_ Fazer distinção entre X e CH na escrita – Fazer treinamento ortográfico	Prod. Profª.
	Para Casa: – Completar com X ou CH – Completar com O ou U – Completar com X – Identificar sons das letras	Cópia xerox	Treinar ortografia	Prod. Profª.
62) 18/11 2h/a	Elaboração de frases usando as três classes gramaticais	Gravuras de revistas	– Fazer revisão das classes gramaticais: adjetivo, substantivo, verbo	Prod. Profª.
	Leitura/Livro: "Procurando firme, de Ruth Rocha"	Livro/biblioteca de sala	– Fazer leitura e interpretação oral	Prod. Profª.
	Para Casa: Produzir frases com substantivo, adjetivo e verbos	Gravuras de revistas	– Treinar identificação das classes gramaticais	Prod. Profª.
63) 25/11 3h/a	Atividade coletiva: oficinas	Diversos	– Integrar alunos em atividades coletivas	Ativ. Ciclo
	Texto: "Os segredos da aranha", de Monteiro Lobato .	Cópia xerox	– Fazer leitura oral e interpretação escrita	Prod. Profª./ LDNO
	Para Casa: Livro: " Procurando Firme, de Ruth Rocha	Livro/biblioteca de sala	– Finalizar leitura do livro – Preparar leitura para avaliação escrita	Prod. Profª.
64) 29/11 3h/a	Livro: "Procurando Firme", de Ruth Rocha	Livro/biblioteca de sala	– Fazer avaliação escrita do livro	Prod. Profª.
	Atividade coletiva: encerramento do projeto de leitura das três turmas	Premiações/fora da sala de aula	– Divulgar resultado do concurso de leitura – Fazer a premiação dos alunos que leram o maior número de livros	Prod. Profª.
	Para Casa: Elaborar frases sobre o tema: "Eu queria um mundo de..."	No caderno	– Produzir frases – Expressar opinião por escrito	Prod. Profª.
65) 02/12 2h/a	Apresentação das frases: Eu queria um mundo de... porque...	No caderno	– Expressar opinião oralmente – Ouvir e discutir a opinião dos colegas	Prod. Profª.
	Produção de texto escrito: Projetos realizados durante o ano	Folha	– Produzir um texto – Fazer diagnóstico de escrita	Prod. Profª.

Legenda: (*): Aulas selecionadas para análise de questões raciais e de gênero, nos capítulos 4 e 5; (Prod. Profª): Atividades produzidas pela professora; (LDNO): Livro didático não oficialmente adotado; (LDO): Livro didático oficialmente adotado; (Ativ. Ciclo): Atividades do Ciclo para todas as turmas.

Anexo B

TRIBALISTAS – VELHA INFÂNCIA

Você é assim
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor...

E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância...

Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...

Você é assim
Um sonho pra mim
Quero te encher de beijos
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor...

E a gente canta

E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância...

Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...

Você é assim
Um sonho pra mim
Você é assim... (3x)

–"Você é assim
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo
Penso em você
Desde o amanhecer
Até quando me deito
Eu gosto de você
Eu gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o teu amor"

(Fonte: Disponível em: Letras.mus.br www.letras.mus.br. Acesso em: 11/01/07)

Anexo C

O NEGRINHO DO PASTOREIO – TEXTO NARRATIVO

LEITURA SILENCIOSA

O Negrinho do Pastoreio

Heloisa Prieto

Na época da escravidão, vivia no Sul do Brasil um meigo menino negro. Seus pais tinham sido vendidos para uma fazenda, e ele para outra, portanto ele cresceu sozinho, trabalhando nos pastos do patrão. Ninguém sabia o nome que os pais haviam lhe dado e, como ele cuidava muito bem dos animais do pasto, todos o chamavam de Negrinho do Pastoreio.

Negrinho montava com tanta habilidade que alguns diziam que na verdade ele era filho de um saci. Mas o menino não gostava disso. Ele era muito amigo do padre da fazenda e acreditava piamente na bondade de Nossa Senhora, que considerava sua protetora.

Os sacis gostam de montar a cavalo e galopar.

Cavalo destinado a reprodução.

Certa noite, um garanhão que estava sob os cuidados dele desapareceu pelos pastos. Temendo ser castigado pelo dono da fazenda, Negrinho saiu na escuridão levando apenas uma vela e rezando para que Nossa Senhora o ajudasse. Suas súplicas foram atendidas. Quando já não agüentava mais andar, o menino viu os pingos que caíram de sua vela se transformar numa linda fogueira e iluminar todo o campo. Ele sorriu, maravilhado. Assobiou chamando o animal, e o cavalo se aproximou lentamente, permitindo que Negrinho lhe pusesse as rédeas.

Acontece que, no dia seguinte, o cavalo escapuliu mais uma vez. O dono das terras, impiedoso, simplesmente decretou a morte de Negrinho, como se fazia com os escravos que falhavam ao cumprimento de suas obrigações. Ordenou ao capataz que o levasse a um imenso formigueiro e lá o abandonasse, todo amarrado para que não pudesse fugir. Depois de ter obedecido à ordem do patrão, o capataz chorava de tanta tristeza, pois não conseguia se conformar em ter aplicado um castigo horrível daqueles num menino.

Administrador da fazenda.

Na manhã seguinte, decidiu que salvaria o menino mesmo que tivesse que morrer junto com ele. Correu até o local onde o havia deixado, certo de que iria encontrá-lo bastante ferido. Mas qual não foi sua surpresa ao chegar: Negrinho estava de pé ao lado do cavalo, cercado por uma belíssima luz dourada e sem uma picada sequer. Olhou bem no fundo dos olhos do capataz e disse:

— Agora vou partir. Obrigado por sua generosidade. Sei que seu coração é bom. E, sempre que você perder alguma coisa, chame por mim e, em companhia de Nossa Senhora, minha mãe querida, eu o ajudarei a encontrá-la. Diga isso a todas as crianças. Principalmente às que são distraídas. Eu serei seu eterno protetor.

Nesse instante, um bando de passarinhos o rodearam e o levaram para longe. E até hoje, naquela região, as pessoas que perderam objetos acendem velas para que Negrinho as ajude a recuperá-los, dizendo:

— Negrinho do Pastoreio, leve esta luz a Nossa Senhora, encontre para mim tudo o que já perdi.

Lá vem história. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 30-31.

Anexo D

O NEGRINHO DO PASTOREIO – POEMA

LEITURA ORAL

O NEGRINHO DO PASTOREIO

Elias José

A alma quente
do Negrinho do Pastoreio
vem do nevoeiro
e agasalha os meninos
desamparados no frio
das ruas e viadutos
das grandes cidades.

A alma brincalhona
do Negrinho do Pastoreio
faz cócegas, brinca, encanta,
salta, ri, canta e dança
pra arrancar a tristeza
dos meninos do orfanato.

A alma firme
do Negrinho do Pastoreio
segura num estalo
o corpinho do menino
que caia do seu cavalo.

Noite inteira,
dia inteiro,
o Negrinho do Pastoreio
olha e cuida dos meninos
que vivem sem proteção.

Cantos de encantamento. Belo Horizonte: Formato, 1996, p. 14.

Anexo E

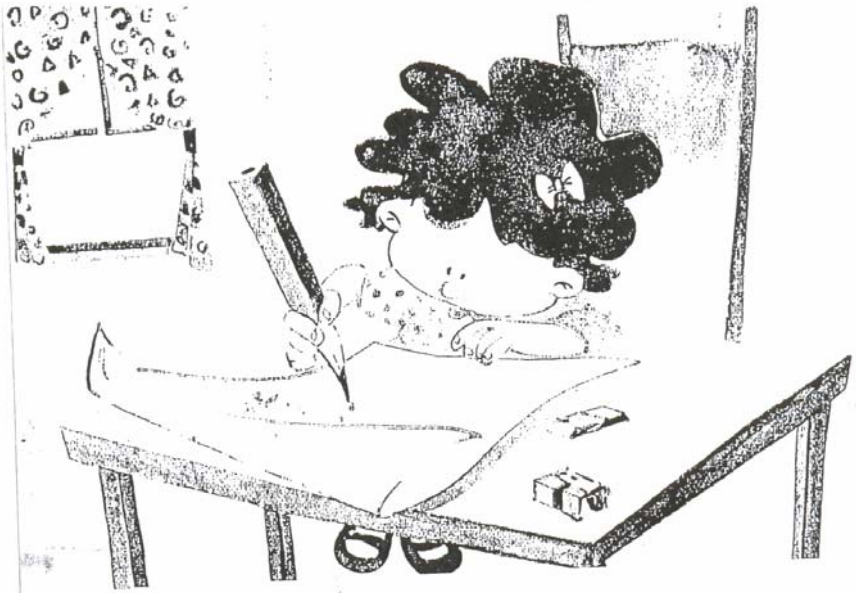
JOTA QUEST – DE VOLTA AO PLANETA DOS MACACOS (RAUL SEIXAS)

Lá fora,
Todos os corações procuram a sua órbita
Novas propostas pro mundo
Novos encaixes pras coisas
Que ainda não estão no lugar
Atento às diversidades
Em busca da chacrete espacial
É preciso provar das loucuras
Ativar novas possibilidades
De volta ao planeta dos macacos
Nana banana nanananana banana
Nana banana nanananana banana
Macacada reunida
Rapaziada sambando, xingando
Rodando na pista
Macacada reunida
Galera pelejando e dançando
Procurando uma saída
É... cê não tá sabendo não?
Agora é lei: "cada macaco no seu galho".
Nana banana nanananana banana
Nana banana nanananana banana
Que tá faltando emprego no planeta dos macacos
Nana banana nanananana banana
Nana banana nanananana banana
Que tá faltando emprego no planeta...

(Fonte: Disponível em: Letras.mus.br www.letras.mus.br. Acesso em: 11/01/07)

Anexo F

TEXTO “AS VONTADES”



AS VONTADES

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não agüento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas outras — as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida — ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum!

Não sei qual das três me enrola mais. As vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever.

Já fiz tudo pra me livrar delas. Adiantou? Humm! É só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano pra eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver.

.57.

Faz tempo que eu tenho vontade de ser grande e de ser homem. Mas foi só no mês passado que a vontade de escrever deu pra crescer também. A coisa começou assim:

Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas:

Prezado André

Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim.
Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá pé?
Um abraço da Raquel.

No outro dia quando eu fui botar o sapato, achei lá dentro a resposta:

Dá.
André.

Parecia até telegrama, que a gente escreve bem curtinho pra não custar muito caro. Mas não liguei. Escrevi de novo:

Querido André

Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo o mundo já é grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: "A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe já não tinha mais condição de ter filho".
Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é?
Um dia perguntei pra elas: "Por que é que a mamãe não tinha mais condição de ter filho?" Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar direito três filhos, quanto mais quatro.
Fiquei pensando: mas se ela não queria mais filho por que é que nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente quer ver a gente nascendo.
Você não acha não?

Raquel

Dois dias depois chegou a resposta. Estava escrita bem no cantinho do papel que embrulhava o pão:

Acho
André.

Lygia Bonjuga Nunes. As vontades. A bolsa amarela, Rio de Janeiro, Agir, 1976.

.58.

Anexo G

QUESTÕES SOBRE O TEXTO “AS VONTADES" – DIA 9 DE SETEMBRO – NO QUADRO

1) No texto a menina fala de sua vida, seus desejos profundos. Ela demanda ser alegre ou triste? Por quê?

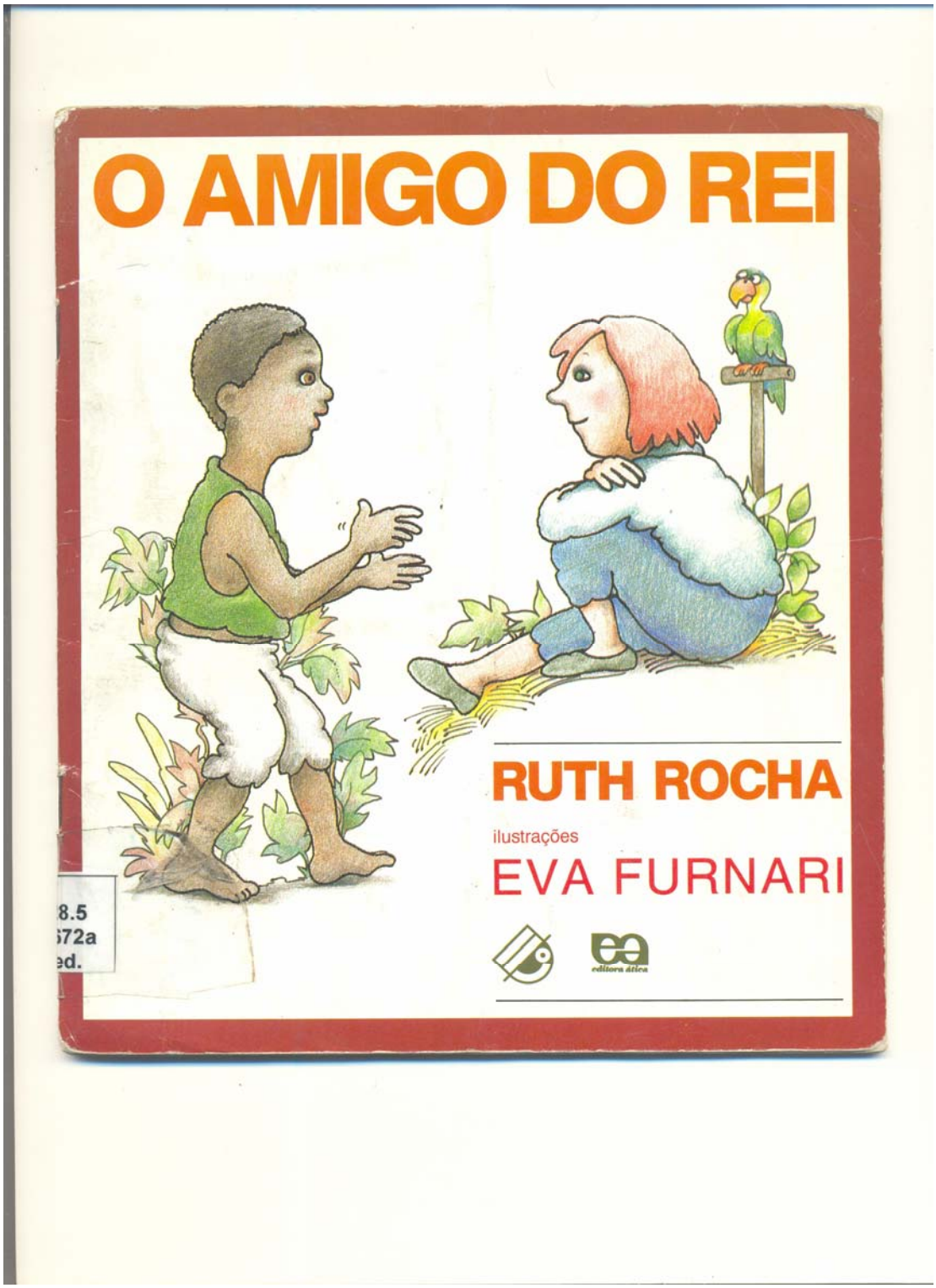
2) Existem “vontades grandes" e “vontades pequenas”. Cite os exemplos de vontades pequenas que o texto apresenta.

3) E quais as vontades grandes que vão engordando sua vida? (Da Raquel)

4) Como se explica na criança a vontade de ser grande?

5) Por que, na sua opinião, Raquel desejava ser garoto em vez de garota?

6) Que discriminação as meninas sofrem em relação aos meninos?

Anexo H

CAPA DO LIVRO "O AMIGO DO REI"