

# **PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE PORTUGUÊS E O TRATAMENTO DAS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO**

ELÂNIA DE OLIVEIRA (UFMG).

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre a prática da leitura em uma sala de aula de Português e a visibilidade ou não de categorias sociais de raça e de gênero na interação entre uma professora e seu grupo de alunos. O estudo integra uma pesquisa etnográfica desenvolvida ao longo de um ano, com 30 crianças, entre 8 e 10 anos de idade, de uma escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais. A abordagem orienta-se pelos princípios da etnografia interacional, da antropologia cultural e da análise crítica do discurso. As análises foram desenvolvidas de forma a responder às seguintes perguntas: Como foram desenvolvidas as atividades de leitura? Os materiais utilizados nessas atividades já contemplavam as questões raciais e de gênero ou possibilitavam aos participantes refletirem sobre essas questões? Questões raciais e de gênero se tornaram presentes ou não nas interações entre a professora e as crianças, mediadas pelo material utilizado na leitura? Os resultados do estudo mostram que, dentre os processos que se tornaram visíveis nos eventos de leitura analisados, encontram-se as relações raciais e de gênero, tratadas de forma estereotipada. E, nesse sentido, nos chamam a atenção para a necessidade de observarmos, no trabalho que realizamos com a leitura em sala de aula, como as diversas questões ligadas às diferenças – tais como raça, gênero, entre outras, aparecem e se revelam nos discursos, e o papel que o professor exerce na desconstrução ou não dos estereótipos circunscritos aos materiais de leitura.

## **Palavras-chave:**

LEITURA SALA DE AULA, (IN)VISIBILIDADE, RAÇA E GÊNERO.

No presente trabalho, busco analisar a prática de leitura em uma aula de Português de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, composta por 16 meninas e 14 meninos. As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um estudo de natureza etnográfica, desenvolvido ao longo de um ano e que coletou dados de 65 aulas nesta turma. No desenvolvimento de todo o estudo, 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, nem sempre são percebidos e/ou problematizados pela(s) docente(s). As análises desenvolvidas no presente artigo tratam de parte de uma aula em que elementos relacionados à questão racial se fizeram presentes na atividade de leitura realizada pela professora, constituindo assim um caso expressivo. Casos expressivos ou "eventos-chave" 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.

As questões que orientam essas análises são: Como foi desenvolvida a atividade de leitura? Elementos da identidade racial negra se tornaram presentes ou não nas interações face a face entre a professora e as crianças, mediadas pelo material utilizado na leitura? Como foram tratados esses elementos?

## **Contexto teórico-metodológico**

A abordagem etnográfica, associada à microanálise de eventos de sala de aula, constitui o arcabouço teórico e metodológico que sustenta as análises apresentadas. São orientações que encontram respaldo nos 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 sociolinguística 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). Trata-se de 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).

Para compreender os significados de se analisar a prática de leitura em uma sala de aula no contexto brasileiro atual, é preciso considerar que estamos em um momento de fortes demandas 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 sentido, 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. Inseridos nesse debate estão pesquisadores, educadores e movimentos sociais organizados em busca de um processo conjunto que promova a atualização dos discursos em prol da igualdade de oportunidade para todas as pessoas.

Como resultado dessas mobilizações, destaca-se a promulgação da Lei n. 10.639,[1] 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.

As análises apresentadas no presente artigo se inserem, portanto, nesse contexto político-social em que nos encontramos e se apresentam, 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 certos padrões hegemônicos tais como ser branco, do sexo masculino, da classe média e heterossexual.

A noção de "raça" empregada no presente estudo é vista 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 do trabalho se justifica em decorrência de alguns fatores. Em primeiro lugar, o termo "raça" tem outras acepções além da biológica e já se encontra bastante entranhado na realidade histórica, jurídica e política da nossa

sociedade. 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 empregar as categorias "branco" e "negro", esta última englobando os pretos e os pardos, o faço em conformidade com o uso que lhes é dado pelo IBGE, assim como pelos sociólogos e antropólogos que realizam investigações sobre relações raciais no Brasil.

Conforme ressalta Gomes (2007, p. 98), a possibilidade de agregar pretos e pardos na categoria "negros" 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", como mostram os estudos desenvolvidos por Henriques (2002). O 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)

Compreender os discursos relativos à identidade racial na perspectiva da etnografia interacional, como faço neste estudo, implica 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. Sob essa perspectiva, atos intencionais são vistos com base na *performance*, e não na percepção dos participantes daquilo que eles pretendiam dizer. Nesse sentido, as análises apresentadas buscam captar as tensões que podem ser geradas num espaço de diversidades e suscitar reflexões em torno das estratégias que têm contribuído ou não para evitar as práticas discriminatórias.

### **Análises**

O caso expressivo analisado está relacionado à atividade de leitura do texto "O Negrinho do Pastoreio", extraído do livro didático oficialmente adotado pela escola[2], conforme ilustram as FIG. 6 e 7.



**FIGURA 6 – Negrinho do Pastoreio encontra animal**



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

A seqüência utilizada para análise (Quadro 01), que caracteriza o caso expressivo, se refere ao momento da interação entre professora e alunos(as) que ocorre após a leitura silenciosa e a leitura oral do texto, em que alguns alunos e alunas foram solicitados(as) a ler partes da história. Luíza, a professora, durante esse contato inicial com o texto tenta ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre aquele tipo de narrativa. O texto em questão 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 credices" 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.

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 no caso expressivo, linhas 20-31 e 81-92 (QUADRO 01), foram identificadas por meio da observação das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1986) usadas pelos participantes ao interagirem. 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 da presente análise, as seqüências intercacionais foram selecionadas

em função do "quê" e "como", nas unidades de mensagem e nas unidades interacionais que as constituem, são sinalizadas questões raciais entre os participantes.

**QUADRO 01 Sequências interacionais: linhas 20-31; 81-92**

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		

(continua)

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, a condução da leitura que é realizada pela professora Luíza caminha no sentido da não exploração das características e especificidades do gênero narrativo, uma das propostas da unidade do livro didático, nem tampouco discute o conceito de folclore e os significados das lendas e superstições, que são contextos em que se inserem o texto do "Negrinho do Pastoreio". E, dessa forma, mesmo que uma análise da unidade do livro didático em que o texto se encontra aponte a presença de estratégias de trabalho que possam levar a outra forma de abordar o texto, é o modo como a professora Luíza lida com a leitura 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 para essa reflexão diz respeito ao fato de que as lendas não são meras crenças (linha 24), credices (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 o 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 do livro didático como sendo "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 contrariavam 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.

Outro ponto de reflexão está relacionado ao tratamento do texto no contexto das lendas. 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.

### **Considerações finais**

As análises das seqüências interacionais, linhas 20-31 e 81-92 (QUADRO 01), põem em evidência, portanto, aspectos importantes para se pensar a questão racial no contexto da prática da leitura e do uso do livro didático na sala de aula. O primeiro diz respeito aos significados de Luíza se prender 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, 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). Numa revisão da literatura sobre o racismo nos livros didáticos brasileiros e suas formas de combate, Rosenberg *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).

No entanto, 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.

Em suma, embora as reflexões aqui apresentadas apontem mais questionamentos sobre os processos da leitura em sala de aula do que propriamente respostas para essas indagações, certo é que seria importante nos atermos mais à maneira como várias questões ligadas às diferenças - tais como raça, gênero, sexualidade - aparecem e se revelam na escola, bem como considerar o papel importante que os docentes exercem na condução dessas práticas.

## REFERÊNCIAS

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.

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.

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. **Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom.** THESE (Doctorate) -University of California, Santa Barbara, March, 2000.

DUBOIS, Jean; Giacomo, Mathée; Guespin, Louis; Marcellesi, Christiane; Marcellessi, Jean-Baptiste; Mevel, Jean-Pierre. **Dicionário de lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1973.

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

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

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

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.

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

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.

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

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

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.

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.

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, Rinehart: Winston, 1980.

Spradley, James. **The ethnographic interview.** New York: Holt, Rinehart: Winston, 1979.

---

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

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