

IDENTIDADE SOCIAIS DE GÊNERO: MULHERES NATIVAS E NÃO NATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS NA VISÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS¹

Jessica Martins de Araujo – jeh09.araujo@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1736-632X>

Aparecida de Jesus Ferreira – aparecidadejesusferreira@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3728-0793>

RESUMO: este trabalho traz resultados sobre a visão de docentes com relação à representação de mulheres nativas e não-nativas no material didático utilizado por eles/as no curso que ministram aulas de Inglês. A pergunta respondida nesse artigo foi: como os/as professores/as entendem as intersecções entre identidade de gênero e falantes de Inglês no livro didático? Para isso, trazemos referenciais sobre Inglês como língua franca (JENKINS, 2014; GIMENEZ, 2015) e sobre identidade social de gênero interseccionada (SHIELDS, 2008; CRENSHAW, 1989) e identidade de gênero interseccionada com língua franca (ARAUJO, FERREIRA, 2018; CRENSHAW, 1994). A metodologia utilizada foi entrevista de grupo focal (GATTI, 2005; GONDIM, 2003) e análise de livro didático (FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2010). Os resultados mostraram que as mulheres nativas aparecem mais vezes que as mulheres não nativas, as quais, por sua vez, aparecem menos vezes que os homens não nativos, indicando uma dupla falta de representação dessas mulheres, ou seja, no momento de intersecção da identidade não nativa dessa mulher, ela é mais uma vez, inferiorizada. Ainda foi possível constatar algumas pequenas diferenças entre as respostas dadas pelos professores e pela professora. Considerando as limitações dessa pesquisa, sugerimos outros trabalhos nesse sentido, a fim de contribuir com a área, pois pode-se considerar que ainda há lacunas de pesquisa dentro dessa temática, embora seja uma área de estudo em expansão.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres; livro didático; inglês; formação.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o levantamento acerca de pesquisas sobre Inglês como língua franca (durante o período de 2005 a 2012), as autoras Bordini e Gimenez (2014) afirmam terem encontrado somente dois trabalhos que relacionassem ILF e identidade. Ainda assim, esses trabalhos não focam na questão da identidade de gênero, portanto, diante da escassez com relação ao tema, a presente pesquisa é válida, demonstrando inquietação e sugerindo trabalhos futuros. Ainda conforme esse importante levantamento realizado pelas autoras Bordini e Gimenez (2014), foi possível encontrar apenas 3 trabalhos que atrelavam ILF e materiais didáticos. Dessa forma, a realização de outro estudo nesse sentido pode ser válido para agregar à literatura.

¹ Este trabalho é um recorte de pesquisa de dissertação. Agradecemos à CAPES pelo financiamento.

Na sequência, trazemos definições de Inglês como língua franca (ILF) e identidade social de gênero, além de trazermos algumas reflexões de como esses temas podem ser entendidos de forma interseccionada. Após, demonstramos como a metodologia foi construída, com entrevistas de grupo focal e análise de livro didático (LD). Por fim, trazemos a resposta da pergunta proposta e tecemos considerações, sugerindo trabalhos futuros.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

As autoras Gimenez e Salles (2010, p. 27), destacam que o modelo atual de ensino de Inglês já não atende mais às necessidades, pois como uma língua estrangeira, o falante nativo é visto como um ideal a ser seguido, bem como sua cultura. Contudo, a fala “perfeita” do nativo não é o que importa, o necessário é que haja comunicabilidade e o falante (não nativo) assim, não perca sua identidade nacional. Nesse cenário, é possível afirmar que o Inglês perde seu status de língua estrangeira e ganha um status de língua franca, por isso, ensiná-lo como uma língua estrangeira já não é mais tão eficaz.

Um ensino na perspectiva de ILF pode distanciar-se um pouco da ideia de similaridade com o/a nativo/a. Isso condiz com nossa realidade, pois segundo os dados de Anjos e Siqueira (2011, p. 140), hoje em dia já são quatro não-nativos para cada falante nativo que se utilizam do inglês para comunicar-se com outros/as falantes não nativos, principalmente. Esse fenômeno, para os autores, faz com que a língua inglesa funcione como uma língua de contato que é usada por pessoas que não compartilham da mesma língua materna. Mas claro que, conforme pontuam os autores, tal fato não impede a participação de nativos dentro desse processo.

Bordini; Gimenez, (2014) definem o Inglês língua franca como um uso, surgido para atender as necessidades de falantes não nativos. É uma língua com a qual falantes de línguas maternas diferentes conseguem se comunicar (sem que nenhum tenha o inglês como língua materna). As autoras afirmam que no Inglês língua franca inexistente a preocupação em se adequar às normas do falante nativo, há cooperação, busca por um consenso e apoio mútuo, pois os falantes podem expressar sua identidade e bagagem cultural.

Sintetizando, trazemos as palavras de Seidlhofer (2004, p. 210, tradução nossa):

Qualquer termo que seja escolhido, então, fica óbvio que os usos do inglês internacionalmente não estão somente associados com o Círculo em Expansão, mas também incluem os falantes de inglês como uma língua nativa em todos os seus dialetos (Círculo Interno de Kachru), assim como os falantes dos Novos Ingleses, ou variedades indigenizadas/nativizadas (Círculo Externo/Outer de

Kachru). Tudo isto contribui para o fenômeno capturado pelo termo *Inglês Mundiais*²

Dentro desse entendimento, o Inglês internacional inclui também os falantes nativos (assim como o ILF, ele não “exclui” os nativos) e Inglês Mundial é um fenômeno que engloba os outros dois. Ainda nesse sentido, apontou Pallu (2013, p. 61): “o WE não se trata somente de uma nomenclatura, mas sim um complexo fenômeno linguístico que vem sinalizando os novos tempos em que vivemos, e que tem gerado uma série de crenças, inclusive equivocadas.” Ainda falando sobre o que o WE *não* é, Rajagopalan (2011, p. 50-51), afirma que esse fenômeno não possui “donos” e também não se trata de um fenômeno excludente.

Pensando também em como o ILF foi entendido anteriormente e como ele tem sido entendido atualmente, Gimenez et al (2015, p. 594-595) destacam que o Inglês Língua Franca já foi visto como variedade. Contudo, atualmente, destacam os autores, que essa visão já não é tão defendida. Para eles, a ideia mais propagada é a de que o ILF trata-se de um uso da língua feito por falantes de diversas línguas maternas. Novamente, a autora Gimenez (2015, p. 76), reitera que o ILF não se trata de uma variedade, corroborando com Jenkins (2014), que também mencionou que o ILF trata-se de um uso da língua Inglesa. Essa ideia também é compartilhada por Dewey (2014, p. 13), que enxerga o Inglês como língua franca como um uso.

Conforme referenciados acima, trazemos agora os círculos³ propostos por Kachru (1985). De acordo com a divisão do autor, temos três círculos: o primeiro (Inner Circle) é constituído por países onde o Inglês é a língua materna/primeira. O segundo círculo (Outer Circle) é constituído por países que utilizam o Inglês como segunda língua, (o Inglês é uma língua oficial e também existe a língua nativa desse lugar).

Existe ainda, um terceiro círculo, (Expanding Circle) do qual fazem parte países que falam o Inglês como língua estrangeira (English as a Foreign Language - EFL). Nos quais, o Inglês não é uma língua oficial, sendo o caso do Brasil, por exemplo. É a partir dessa divisão que os/as docentes fizeram a análise do livro didático.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre identidade de gênero de forma interseccionada.

² Whatever terms are chosen, then, it is obvious that the uses of English internationally are not only to be associated with the Expanding Circle but also include speakers of English as a native language in all its dialects (i.e., Kachru's Inner Circle), as well as speakers of New Englishes, or indigenized/nativized varieties (i.e., Kachru's Outer Circle). All these contribute to the phenomenon captured by the term World Englishes

³ Considerar o círculo de Kachru (1985) como referência não significa que estamos colocando os/as falantes nativos/as no centro do círculo. Apenas o trazemos por considerá-lo um dos pioneiros no assunto e também por acreditar que essa divisão auxilia no momento de fazer uma análise. Essa válida crítica a respeito dos círculos é levantada por Fernandes (2009, p. 11), em sua dissertação de mestrado. Jordão (2014, p. 23) também menciona que há uma crítica dessa centralidade no nativo/a, mas concluiu a utilidade da referência dos círculos. Outra válida crítica à essa centralidade é mencionada por Rajagopalan (2011, p. 52).

1.2 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO INTERSECCIONADAS

Pensar as identidades de forma interseccionada é importante no sentido da argumentação feita por Crenshaw (1989, p. 140). A autora acredita que qualquer análise que não leva em conta interseccionalidades não parece ser suficiente, pois não compreende todas as subordinações à que uma pessoa pode estar exposta. Um exemplo que Crenshaw traz é de uma mulher negra ser estuprada por um homem branco. Segundo a autora, essa mulher não está só sendo estuprada como uma mulher, de forma ampla, e sim, mais especificamente, como uma mulher negra, sofrendo por uma dupla subordinação.

Shields (2008, p. 302), possui pensamento semelhante quando afirma que uma categoria de identidade, como por exemplo, a identidade de gênero, tem seu significado como categoria em relação à outra categoria. Ou seja, nossas identidades estão interligadas, correlacionadas, interseccionadas. Ainda conforme a autora, não há uma única identidade que descreva satisfatoriamente como nós agimos em nosso meio social, afinal, não podemos pensar em identidade de forma una.

Parent; Deblaere; Moradi (2013, p. 641), ao fazerem um estudo sobre interseccionalidade de identidades LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), de gênero e raça/etnia, afirmam que gênero é uma categoria que se entrelaça com outras identidades sociais, incluindo: raça, idade, classe social e orientação sexual, dentre outras. Para esses autores, a interseccionalidade pode ser trabalhada em diversas áreas do conhecimento.

Conceituando gênero, trago as palavras de Auad (2003, p.142), que afirma que: “este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo o feminino e o masculino”. Em outras palavras, o gênero é construído ao longo do tempo: ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas ao longo de toda a sua vida (LOURO, 2008, p. 18). Portanto, a construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas (LOURO, 2008; PEREIRA, 2013; TÍLIO, 2012), as quais ressaltam as diferenças, fabricando, muitas vezes, identidades de homens e mulheres.

Para Louro (2003), essas diferenças e desigualdades só podem encontrar justificativas nos arranjos sociais, nas formas de representação e nas condições de acesso aos recursos da sociedade. Afinal, segundo a autora, o debate de gênero pode ser melhor situado no campo do social, pois é nesse espaço em que se constroem as relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, em que se constroem, também, os gêneros.

Então é possível afirmar que toda essa construção é social e histórica, bem como, tem caráter plural, transitório e contingente, não podendo ser essencializada ou estabilizada (conforme preveem os estudos estruturalistas, que são mais objetivos). Sendo assim, assumo a mesma visão de Louro (2003, p. 23), com uma perspectiva pós-estruturalista das identidades, que nega aspectos totalizantes e essencialistas das identidades sociais.

Block (2007) também irá assumir uma visão pós-estruturalista das identidades e também tem a visão de identidade construída discursivamente. A mesma postura é adotada por Meyer (2008), que se pauta em um conceito de gênero que engloba inúmeras formas de construção social, cultural e linguística. Apontando para a noção de que, ao longo da vida, somos constituídos como homens e mulheres e esse processo não é linear, nem progressivo, tampouco harmônico e por isso mesmo, nunca se encontra finalizado ou completo.

Quando pensamos no caráter múltiplo das identidades e em interseccionalidade, Butler (1990), assim como Shields (2008) e Crenshaw (1989), também afirma a necessidade de estabelecer intersecções entre gênero, raça, classe e demais identidades que são discursivamente construídas. Porém, conforme crítica feita por Piscitelli (2008, p. 266), a teórica estadunidense Judith Butler só faz, de fato, essa intersecção, posteriormente, na obra “Bodies that matter”, datada de 1993.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre identidades de gênero com intersecção com inglês língua franca.

1.3 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO INTERSECCIONADAS COM INGLÊS LÍNGUA FRANCA

Conforme mencionado anteriormente, Crenshaw (1989) e Shields (2008), acreditam que não é possível entender identidade apenas em um eixo, pois há várias formas de desigualdades que podem ocorrer interativamente. Dessa forma, é possível perceber que as identidades não são construídas de forma isolada, e sim, de forma conjunta. Essa ideia é defendida também por Varcacel e Rivera de la Fuente (2014, p. 157), ao debaterem sobre o feminismo islã. As autoras também irão mencionar que gênero é construído (juntamente com outras identidades, por isso, acreditam na intersecção), e essa construção do gênero, para elas, pode dar-se de diferentes e outras formas das que são enfatizadas no Ocidente, por exemplo.

Hirata (2014, p. 69) ainda reitera que a interseccionalidade é uma forma de combater múltiplas opressões que são imbricadas. Afinal, como afirma Shields (2008, p. 301) identidades interseccionadas são melhor analisadas quando estão em primeira linha de qualquer investigação de gênero. Com isso, a investigação pode tornar-se mais completa.

Partindo dessa ideia de intersecção, procuramos compreender qual a visão dos/as professores/as participantes nessa pesquisa acerca da presença de pessoas que não são falantes nativas dentro do material didático que é utilizado por eles/as no curso de línguas estrangeiras em que ministram aulas de língua inglesa. Com o intuito de desestabilizar a hegemonia de uma única identidade, proporcionando uma visão menos incompleta, mas sim, uma análise mais complexa sobre as práticas sociais, conforme ensina Melo (2015).

Tal intersecção foi mencionada por Crenshaw (1994), quando a autora ressalta uma barreira linguística que limita oportunidades para mulheres que não são falantes nativas de Inglês, no sentido de limitar o acesso a informações. Esse exemplo é dado pela autora, quando ela cita a presença de mulheres imigrantes. Essa barreira ou essa “falta de competência” de comunicar-se adequadamente é também destacada por Blommaert; Collins e Slembrouck (2005), os autores afirmam que esse fato não precisaria ser entendido como um problema dos falantes e sim, para os falantes.

As autoras Norton e Pavlenko (2004) também destacam que são essas mulheres imigrantes que, muitas vezes, não tem acesso à educação e podem ser consideradas falantes ilegítimas de Inglês (NORTON, 2000). Por isso, é importante sentir-se inserida ou representada dentro de um contexto global, bem como, se faz necessário um trabalho que verse sobre esse tema. Norton e Pavlenko (2004) destacaram ainda que, há muitas pesquisas recentes que indicam um crescente número de jovens mulheres interessadas em aprender inglês. Visto que, essas mulheres enxergam nesse idioma, uma forma de empoderamento e de possibilidades de adentrar o mercado de trabalho, garantindo uma libertação do patriarcado.

Afinal, conforme explicitou Crenshaw (2002, p. 178), há a violação de muitos direitos humanos “quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas”. Portanto, um trabalho que leve em consideração essas intersecções pode contribuir para amenizar essa situação, ou dar mais visibilidade para esse problema.

Araujo e Ferreira (2018), ao analisarem a presença de mulheres (nativas e não nativas) e negras e brancas, bem como suas respectivas profissões em LDs de Inglês perceberam que majoritariamente, a mulher representada no LD é a mulher branca e nativa, que desempenha profissões de maior prestígio dentro da sociedade. Os resultados dessa pesquisa mostraram que as mulheres falantes de Inglês como língua estrangeira são minimamente representadas pelo livro didático. Ou seja, ainda não há a devida representação de mulheres que não são falantes nativas da língua inglesa.

A seguir, trazemos a metodologia aplicada nesse trabalho.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para chegar até os resultados foi a realização de entrevista de grupo focal e análise de livro didático. Destacamos melhor cada um desses instrumentos na sequência, além de trazer informações sobre os/as participantes da pesquisa.

2.1 ENTREVISTA GRUPO FOCAL

O grupo focal em si é, de acordo com Gondim (2003, p. 151), uma técnica “intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”. Porém, o/a entrevistador/a tem um papel e uma abordagem diferenciadas, pois ele/a exerce a função de facilitador/a no processo da discussão, bem como, assume um papel mais diretivo. Visto que, o/a moderador/a pode fazer intervenções (GATTI, 2005, p. 9), a fim de manter os objetivos do trabalho.

Gatti (2005, p. 7), afirma ainda que os/as participantes de um grupo focal necessitam ter alguns elementos em comum e conhecimentos prévios sobre o tema a ser discutido. Na presente pesquisa, os/as participantes são todos/as docentes de Inglês de um mesmo centro de línguas. Portanto, compartilham dessas mesmas características.

Utilizamos dessa metodologia com o intuito de garantir um ambiente de conversa com um pequeno grupo. Favorecendo assim, a fala espontânea, a expressão e a interação entre os/as professores/as participantes. Pois, nesse formato, todos/as poderão falar e ouvir as opiniões.

Ao todo, foram realizadas três entrevistas de grupo focal, as entrevistas tiveram gravação de áudio. A primeira só com professoras, a segunda só com professores e a terceira com todos/as eles/as juntos/as. As entrevistas 1 e 2 foram iguais. Para a terceira entrevista, apenas mudou-se a ordem das perguntas, a fim de melhor organizá-las, mas as perguntas foram as mesmas nas 3 entrevistas.

Isso aconteceu levando-se em consideração que um dos pilares da presente pesquisa é a identidade de gênero, dessa forma, foi pensado na relevância de haver essa separação. Considerando também que mulheres quando estão com outras mulheres em grupo dão suporte umas as outras, fazendo o que bell hooks chama de *sistershood* (hooks, 1984). Segundo Krueger e Casey (2000, p. 73), tal separação pode ser válida, visto que, em algumas situações, é possível que mulheres falem menos que os homens.

2.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Dentro da análise documental, a análise do livro didático foi fundamental para responder a perguntas de pesquisa proposta. Essa análise foi feita juntamente com os/as professores/as, a fim

de construir significados em conjunto com eles/as, pois, entendemos a participação dos/as professores/as também como agentes da investigação (TELLES, 2002, p. 97), podendo assim, auxiliar as pesquisadoras a interpretar os dados, tomando decisões. Entendendo que:

[...] os livros didáticos e os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas. (VAN DIJK, 2010, p. 150).

Esse ensino pode tanto ensinar alunos/as quanto professores/as, visto que ambos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, portanto, é válido também, verificar a percepção dos/as professores/as acerca dos discursos presentes no material didático, que é o que será feito aqui.

A importância de se analisar livros didáticos está em “entender a sua complexidade no interior das salas de aulas” (FERREIRA, 2014, p. 95). Essa mesma necessidade também é enfatizada por Pereira (2007) em sua tese de doutorado; por Pessoa (2009), ao fazer uma análise da percepção de alunos/as da graduação em Letras; também por Tílio (2010), ao analisar livros didáticos que revelaram uma visão de mundo americanizada e europeizada; além de Kalva (2012), em sua dissertação de mestrado que abordou sobre Inglês língua franca.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os/as participantes desta pesquisa de dissertação de mestrado são professores/as de Língua Inglesa de um curso de línguas estrangeiras que ainda estão na graduação em Letras, ou seja, ainda estão em sua formação inicial.

O curso de línguas estrangeiras no qual os/as professores/as lecionam, é oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e os/as alunos/as da graduação em Letras podem ter a oportunidade de assumir turmas depois de passarem por um processo de seleção.

Caracterizando-se como um projeto de extensão, os/as professores/as estagiários/as, possuem acompanhamento didático-pedagógico dos/as professores/as coordenadores/as do projeto das respectivas línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês, que por sua vez, são também professores/as da graduação e/ou pós graduação da instituição.

Quatro docentes participaram das entrevistas de grupo focal (2 professores e 2 professoras) e três da análise do LD (2 professores e 1 professora). Uma das professoras desistiu de participar e prosseguimos a próxima etapa sem a participação dela. As idades dos docentes variam entre 20 e 27 anos. Três deles estão no último ano da graduação e uma delas está no segundo ano. Os dois

professores são brancos e uma professora é branca e a outra se autodeclarou parda. O tempo de ensino que eles/as têm no projeto varia entre 6 meses e 1 ano.

Na sequência, trazemos as análises das entrevistas e da análise do livro didático.

3 ANÁLISES: A MULHER NO LIVRO DIDÁTICO

A fim de responder à pergunta de pesquisa: Como podem ser entendidas as intersecções entre as identidades de gênero e falantes de Inglês presentes no livro didático na visão dos/as professores/as? Trazemos abaixo os temas que emergiram das entrevistas de grupo focal e também, alguns dados obtidos pelas análises do livro didático realizadas pelos/as docentes.

3.1 “COMO É REPRESENTADA A MULHER? NÃO SEI, EU NUNCA PAREI PRA PENSAR NISSO”:⁴ REPRESENTAÇÃO DA MULHER

Os extratos de 1 -4 que seguem demonstram a visão dos professores no que se refere às mulheres.

Extrato 1	<i>É... eu lembro duma... duma mulher que... no caso essa Jenny lá também do Practical English que ela sempre aparece. Ela é representada de uma forma tipo, de mulher independente que tipo trabalha num escritório e que ela contrata pessoas e tudo mais, tem ela e a chefe dela, tipo, nessa parte. Ah... no... tem um outro exercício que eu lembrei agora também, que é como se fosse um... um encontro às cegas assim, que daí tem uma... uma mulher se apresentando e daí o homem se apresentando pra ela. Os dois tão tipo num jantar conversando assim e... ela fala, tipo, que ela trabalha e etc e tal, mas ela tem umas... tipo as ideias dela assim, sabe, são bem estereótipos assim, tipo, “ai eu gosto de música clássica”, e ele gosta de futebol, daí ela “eu gosto disso”, daí ele: “ai eu não, eu gosto de jogar vídeo game com os meus amigos”, ela: “ai eu gosto de cozinhar”, tipo uns negócio assim, é bem... estereótipo mesmo esse exercício. (Professora 1/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 2	<i>É... que eu me lembre só dessa... desse exemplo mesmo, daquela “au-pair” lá, que ela é, não sei dizer se ela é da Espanha ou é alguma coisa assim, ela é hispânica, digamos assim. Porque tem lá o exemplo, eu lembro que ela fala de alguma cidade assim que ela é, e eu sei que ela fala Espanhol e lá no texto diz que ela não conseguia se comunicar tão bem no Inglês. Enfim, essa então a representação. (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 3	<i>Como é representada a mulher? Não sei, eu nunca parei pra pensar nisso, na verdade. Não foi uma coisa assim que... em nenhum caso, na verdade, dos listenings, eu nunca parei: “ah, não, olha ele fala disso, disso...” uma coisa que eu vi nesse... nessa unidade assim dos 3 speakers que se eu não me engano, são... é um homem e duas mulheres que falam... eles tem... as mulheres, geralmente, trabalham, moram sozinhas, tem suas casas, é coisa, assim, em nenhum momento... Tirando o áudio da viagem, que tem a mãe de família, mas também que não fala o que que a mãe de família faz, né, a mãe e o pai, enfim, né, nem os filhos... Acho que eu não sei exatamente como é que é. (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>

⁴Alguns temas foram intitulados a partir das próprias falas dos/as docentes.

Extrato 4	<i>Ab, eu, até onde eu percebi assim, é uma representação, na verdade, tanto feminina quanto masculina é bem estereotipada, assim, até onde eu percebi nessas unidades que eu dou aula. Bem estereotipada mesmo, o homem é daquela forma, a mulher é daquela forma e eles não trazem nenhum tipo de variedade também, assim. Por exemplo, não tem nenhum, nenhuma pessoa LGBT, por exemplo, no livro, não tem, não traz. Não fala nada sobre isso, não tem nenhuma unidade que fala sobre isso, por exemplo. Ah... e também, é como eu falei, é bem estereotipado mesmo, sabe, assim. A mulher é aquela mulher, falando da Jenny agora do Practical English, ela trabalha e tudo mais, só que é bem, é aquela mulher bem fútil, é... bem aquele estereótipo mesmo, sabe, que já foi construído ao longo dos anos, assim. É bem estereotipada a representação dela, assim. No livro, que eu acho que é a única mulher que os alunos acompanham do início ao final do livro, porque ela faz parte dos episódios, né, que passam, assim. Então é uma estereotipação, sim. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
-----------	--

Como vemos, a única professora que realmente cita uma mulher não-nativa é a professora 2. Os demais docentes citam mulheres nativas. A Jenny, personagem citada pela professora 1 e pelo professor 2 é estadunidense. A segunda mulher citada pela professora 1, também é estadunidense e as mulheres da família citada pelo professor 1, não é possível depreender a nacionalidade delas, nem ao analisar o livro do/a aluno/a e nem pelo livro do/a professor/a. Entendo com isso que, realmente, a representação de mulheres não nativas no livro didático é extremamente pequena, tanto que eles/as nem conseguem se lembrar de alguma ocorrência para citar.

Parece importante mencionar aqui o fato de que a personagem Jenny é vista pela professora 1 como uma mulher independente, e pelo professor 2, ela é vista como uma mulher fútil. Isso pode demonstrar que a professora considera positiva essa representação e o professor, talvez, não tenha se atentado para esse fato, indicando que o gênero carrega um papel importante. Essa observação de que o gênero desempenha um papel importante também foi feita por Männynsalo (2008, p. 80), ao analisar as diferentes posturas de professoras e professores com seus alunos e suas alunas nas aulas de Inglês como língua estrangeira.

Enxergar a personagem como uma mulher fútil também foi algo mencionado pelo professor 1, quando ele concorda com o professor 2 que a personagem Jenny é realmente fútil, ao responder à pergunta que questionava o que faltava (se faltava), na representação da mulher (nativa ou não-nativa) dentro do livro. Abaixo o extrato da fala do professor 1:

Extrato 5	<i>Isso acho que é bem como o (professor 2) falou mesmo, eu não tinha pensado na questão da Jenny, como... que ela é bem... bem fútil, o jeito que ela fala... (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
-----------	--

Nenhuma das professoras enxerga a personagem Jenny como fútil, inclusive como vimos anteriormente, a professora 1 considera positiva a representação de uma mulher de negócios no

livro, conforme corrobora o extrato abaixo, quando ela responde à pergunta que questionava sobre as profissões das mulheres (nativas ou não-nativas).

Extrato 6	<i>E... a Jenny, que ela sempre vai aparecer, ela é como se ela fosse, na verdade, não é como se ela fosse, mas ela é, ela e a moça que é a chefe dela, tipo elas são superiores ao outro, ao homem que aparece. E daí quando eles aparecem, assim, tipo, ela vai pra contratar ele e tal, então essa parte é bem legal. (Professora 1, entrevista de grupo focal com professoras/ 19-04-2018)</i>
-----------	--

Com isso, não estamos afirmando que a professora 1 se sente representada pela personagem, pois ela mesma nega isso, conforme veremos na subseção abaixo. Entretanto, ela reconhece que tal representação é positiva de ser trazida em um livro didático.

3.2 “EU NUNCA ME SENTI REPRESENTADA NESSES LIVROS”: A FALTA DE REPRESENTAÇÃO

Nessa subseção, apresentamos as falas das professoras⁵ que foram resposta da pergunta na entrevista de grupo focal: “Como (homem/mulher/branco/negro/a) brasileiro/a você se sente representado/a no livro didático que você utiliza em suas aulas? Por quê?”

Extrato 7	<i>Não... nossa, de forma alguma (risos). Porque né, apesar de que, sei lá, muitas coisas assim, tipo... não, nossa, de forma alguma, nem tem ... nem tem... o que... não tem o que justificar, não, nunca me senti representada. ... Não. Nunca me senti assim, tipo, que eu olhasse e pensasse: “nossa, podia ser eu”, entendeu? Tipo, jamais, assim. Porque é, são umas situações muito quadradinhas assim, é tudo tão... tipo, parece que é tudo tão perfeitinbo, tudo tão certinbo, mas tipo, eu nunca me senti representada por nenhuma delas, tipo, eu não consigo me... eu nunca consegui me colocar na situação pra... me senti no lugar daquelas mulheres, entendeu? Então... (Professora 1, entrevista de grupo focal com professoras/ 19-04-2018)</i>
Extrato 8	<i>É, eu também não. Porque a maioria das representações é... que nem a (professora 1) falou é aqueles negócio quadradinho, e é muito aquela coisa de... não que seja o caso, mas sabe a “família margarina”? (risos). Então é muito assim, nossa, chega a ser ridículo, é uma coisa muito tradicional assim nos livros e... não... não me lembro de ter visto assim, tipo, nem na graduação, e nada, nem nenhum outro livro, assim, não sei se eu vi já, mas de ensino de Inglês... acho que não, nenhum... nada. Porque a maioria dos livros de Inglês assim trazem a mulher que está à procura de um homem e ela é... quer falar com as amigas... até tem também... é muito engraçado, a gente vai falando e vai lembrando, tem um exercício, uma atividade lá que a mulher, a mãe e a amiga, a melhor amiga dela. Aí a ideia do artigo é: “quem me conhece melhor?” Porque ela tá num programa pra procurar um homem, e aí a mãe ou a melhor amiga dela vão falar dela pra ajudar ela a arranjar um homem. Então... é assim a... sempre a representação, uma mulher desesperada atrás de homem, uma mulher que cuida da casa ou uma mulher fresca, que só gasta as coisas, e... essa é toda a representação. Então, não, não seria representada de forma alguma. (risos). (Professora 2, entrevista de grupo focal com professoras/ 19-04-2018)</i>

⁵Optamos por trazer apenas as falas das professoras, tendo em vista que essa subseção trata da representação da mulher não nativa no livro didático.

Na realidade, a professora 1 já havia mencionado que não se sentia representada pelo livro ao responder à pergunta: “Falta alguma coisa nessa representação? (da mulher nativa ou não nativa). Ou essas lacunas já foram preenchidas?”. Foi dessa fala que retiramos o extrato que compõem o título dessa subseção. A professora 2 também menciona que não se sente representada, ao responder à mesma pergunta. Ambas fizeram essa afirmação antes mesmo que a pergunta fosse feita.

O que talvez possa demonstrar uma certa inquietação das docentes ao verem as mulheres que são representadas pelo livro, que não condizem mais com a realidade, não é possível haver identificação com essa realidade paralela criada pelo livro. Corson (1993), observou também essa discrepância entre a realidade dos livros e a realidade vivida quando analisou a influência de visões estereotipadas de homens e mulheres em livros didáticos infantis. O autor afirma que muitas vezes, os livros representam personagens masculinos e femininos de formas muito mais sexistas do que a realidade vivida pelos/as discentes.

3.3 IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO: MULHER NATIVA E NÃO NATIVA NO LD

Dividimos esta seção em dois subtemas, a fim de melhor explicar as diferenças e também as semelhanças que puderam ser percebidas durante as análises do livro didático. Essa análise ocorreu da seguinte forma: os professores e a professora receberam as tabelas para fazer as análises dos livros e ficaram na mesma sala. Depois de terminarem, pedimos que cada um/a falasse um pouco sobre o que tinha percebido e que também eles e ela comparassem as análises feitas, em questões numéricas e o que os números poderiam querer dizer. Essa conversa também foi gravada em áudio.

3.3.1 Identidades sociais de gênero: mulher nativa e não nativa no LD: visão da professora

Após fazer as análises do livro 1 e do livro 2, os participantes e a participante responderam algumas perguntas norteadoras. Trazemos abaixo a visão da professora sobre as mulheres não nativas e nativas:

Extrato 9	<i>As mulheres nativas foram, tipo, o número de mulheres nativas é muito maior do que o número de mulheres não nativas. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18)</i>
Extrato 10	<i>E as mulheres também são representadas, as mulheres não nativas são representadas em menor número do que os homens não nativos, eu percebi isso agora. Então, tipo, isso é mais uma forma ainda, tipo, a meu ver assim, de, tipo, que não representa as mulheres mesmo, tipo, inferiorização, digamos assim. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18)</i>

A professora fez uma importante observação de que não apenas as mulheres (nativas ou não nativas) não são representadas da mesma forma, como também as mulheres não nativas aparecem em menor número do que os homens não nativos. Essa é uma intersecção, ou como disse a professora, mais uma forma de “inferiorizar” as mulheres. Conforme foi mencionado por Crenshaw (2002, p. 177), as mulheres são subordinadas de diversas formas, seja pela raça ou pela classe, além de ser pelo próprio gênero.

Essa mesma observação não foi feita pelos professores, conforme vemos nos extratos abaixo:

3.3.2 Identidades sociais de gênero: mulher nativa e não nativa no LD: visão dos professores

Após feita a análise, os professores responderam se as mulheres nativas e não nativas foram representadas da mesma forma. Nos extratos abaixo temos as respostas:

Extrato 11	<i>Olhando os números, depois que a gente fez a análise, é total assim, que dá pra ver que dá uma grande diferença, né. Isso que a gente nem pegou em questão de, dos trabalhos, né, dos empregos delas, a gente não viu isso, mas provavelmente não, acho que não é nem um pouco representada. (Professor 1, análise do LD, 12-06-18)</i>
Extrato 12	<i>É, eu também... a representação não é da mesma forma, tanto em número, quanto em... na verdade, a maior parte em número, mesmo, não tem a mesma representação, assim, não, de jeito nenhum. (Professor 2, análise do LD, 12-06-18)</i>

Os professores concordam com a professora que as mulheres nativas e não-nativas não foram representadas da mesma forma. Porém, eles não mencionam que elas também não aparecem em igual número que dos homens não nativos, por exemplo, que foi algo exposto pela professora.

A pergunta realmente, não era essa, mas talvez podemos mais uma vez afirmar aqui que o gênero pode desempenhar um forte papel ao fazer essas observações. Assim como foi mencionado na seção 3.3.1 sobre o tema da representação da mulher, algumas observações foram diferentes entre os professores e as professoras.

Orlando (2013, p. 113), também percebeu, na pesquisa que realizou com meninos e meninas sobre identidade de gênero, que em alguns momentos, as meninas argumentavam mais porque elas relacionavam os conteúdos discutidos com as vivências delas. Esse fato também pode ter influenciado na resposta da professora participante aqui, por exemplo, pois percebemos que os professores não argumentaram da mesma forma que a professora argumentou, quando ela evidencia o apagamento da mulher não nativa, que é ainda maior do que o apagamento do homem não nativo. Além desse também ser maior do que das mulheres nativas. Ou seja, mulheres não nativas são as pessoas que menos aparecem nos livros didáticos analisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta proposta no início, utilizamos as entrevistas de grupo focal realizadas com os/as docentes e também a análise do LD que eles/as fizeram e as suas percepções sobre essa análise. Com isso, foi possível perceber que, devido ao baixo número de mulheres não nativas no livro didático, nem sempre os/as professores/as conseguiam trazer exemplos para citar. Porém, destaquei que uma mulher nativa presente no livro didático, foi vista pelas professoras como uma mulher independente e vista pelos professores como uma mulher fútil.

E com as análises do livro didático, os/as participantes afirmaram que o número de mulheres não nativas é muito inferior ao número de mulheres nativas. E um fato mencionado pela professora e não mencionado pelos professores foi que as mulheres não nativas aparecem ainda em menor número do que os homens não nativos.

Acreditamos que esses/as professores/as, com uma vida inteira na docência de Língua Inglesa, ensinando um grande número de alunos/as, imagino que os impactos dessas falas, mesmo que de maneira discreta, em muito podem contribuir para um ensino de Inglês menos voltado para o/a falante nativo/a, possibilitando que os/as discentes tenham um aprendizado mais livre de estereótipos e também sintam-se mais à vontade em falar a língua. Afinal, conforme explicitou Baladeli (2014, p. 233), a identificação do/a aluno/a com a língua que ele/a está aprendendo pode ser afetada pelas representações de si e de suas diferentes identidades.

Em sua dissertação de mestrado, Brito (2013, p. 74), também discute sobre esse “filtro afetivo dos aprendizes de língua”. Para a autora, o fato do/a docente falar e respeitar a língua materna dos/as alunos/as pode ser um ponto positivo nesse processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Recentemente, em seu trabalho de mestrado, Déa (2018, p. 103), mostrou novamente a necessidade de que alunos/as sintam-se representados/as nos LD para haver uma maior afinidade com a língua que está aprendendo. A autora se preocupou em analisar as pessoas nativas e não nativas no LD analisado. Apesar de não se voltar para identidade de gênero, especificamente.

Da mesma forma, esperamos que o presente trabalho possa auxiliar professores/as não nativos/as de Inglês a repensarem suas práticas e também a se sentirem mais inseridos dentro desse processo. E também que pesquisadores/as da área sintam-se motivados/as a entrelaçar os estudos de ILF e de identidades, que como vimos, ainda possui lacunas a serem preenchidas.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jessica Martins de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca. **BELT Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v. 9, n. 1. p. 74-90, Jan.-Jul., 2018.

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

BALADELI, Ana Paula Domingos. Questões de Identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os Livros Didáticos? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 225-242.

BELL, hooks. **Feminist Theory: from margin to center**. South End Press, 1984.

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

BLOMMAERT, Jan; COLLINS, James; SLEMBROUCK, Stef. Spaces of multilingualism. **Language and Communication**, p. 197-216, 2005.

BORDINI, Marcella, GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BRITO, Marisandra do Nascimento. **Inglês para brasileiros: a presença da língua materna e da tradução no upgrade**. 2013. Dissertação: Mestrado em Estudos da tradução: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York, Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, 1993.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 26, p. 197–218, 2006.

CORSON, David. Language, minority education and gender. Linking social justice and power. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1993.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p.171-188.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: FINEMAN, Martha; MYKITIUK, Roxanne. (eds.). **The public nature of private violence**. New York: Routledge, 1994, p. 93-118.

DÉA, Carolina Marques. **Global English: Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático**. 2018, 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP, Araraquara, 2018.

DEWEY, Martin. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. **ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**. v. 3, n. 2, dez., p. 11-30, 2014.

FERNANDES, Renata Kelli Modesto. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional**. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em – ed produzidas por falantes brasileiros. 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos – LA). Universidade de Lisboa, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFÍRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015.

GIMENEZ, Telma. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação Qualitativa: Desafios metodológicos. **Paideia**. V. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

hoos, bell. **Teaching to transgress**. Routledge, 2014.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Oxford: Routledge, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph.; WIDDOWSON, H. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KALVA, Julia. Margarida. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary A. **Focus group: a practical guide for applied research.** 3 ed. London: Sage Publications, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÄNNYNSALO, Anni. Gender in the EFL classroom: differences in the teacher's reactions to boys' and girls' responses. 2008. Master's thesis. University of Jyväskylä Department of Languages, 2008.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar de Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 4ª edição, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-27.

NORTON, Bonny; PAVLENKO, Aneta. Gender and English language learners: Challenges and possibilities. In: NORTON, Bonny; PAVLENKO, Aneta. (Orgs.). **Gender and English language learners**, 2004, p. 1-12.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change.** Editorial Dunken, 2000.

ORLANDO, Andreia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa.** 2013. Dissertação. Mestrado em Letras: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PALLU, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês contemporâneo.** 2013. Doutorado em Letras: Universidade Federal do Paraná, 2013.

PARENT, Mike; DeBLAERE, Cirleen; MORADI, Bonnie. Approaches to Research on Intersectionality: Perspectives on Gender, LGBT, and Racial/Ethnic Identities. **Sex roles**, v. 68, p. 639-645, 2013.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes.; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso.** v.1. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p.113-146.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O “World English” – Um Fenômeno Muito Mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 45-58.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**, Porto Alegre, n. 1, v.1, p. 26-33, Jan/Jul, 2010.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistic**, 2004, n° 24, p. 209- 239. Cambridge University Press, 2004.

SHIELDS, Stephanie. Gender: An intersectionality perspective. **Sex roles**, v. 59, n. 5-6, p. 301-311, 2008.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

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

TILIO, Rogério. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p.121-144.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESPECIALIST**, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. / Hoffnagel, J. & Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2010.

VARCARCEL, Mayra Soledad; RIVERA DE LA FUENTE, Vanessa Alejandra, Feminismo, identidad e Islam: encrucijadas, estrategias y desafíos en un mundo transnacional. **Tabula Rasa** [online.] n. 21, p. 139-164, 2014, Jul.-Dez.

Title

Social gender identity: native and non-native women in english teaching books in the teachers' view.

Abstract

This work brings results about the teachers' view regarding the representation of native and non-native women in the didactic material used by them in the course that teach English classes. The question answered in this article was: How do teachers understand the intersections between gender identity and English speakers in the textbook? For this, we bring references about English as a lingua franca (JENKINS, 2014; GIMENEZ, 2015) and about intersectional social gender identity (SHIELDS, 2008; CRENSHAW, 1989) and gender identity intersected with lingua franca (ARAUJO, FERREIRA, 2018; CRENSHAW, 1994). The methodology used was a focus group interview (GATTI, 2005; GONDIM, 2003) and didactic book analysis (FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2010). The results showed that native women appear more often than non-native women, who, in turn, appear less often than non-native men, indicating a double lack of representation of these women, that is, at the intersection of identity not native to this woman, she is again, inferior. It was still possible to verify some small differences between the answers given by the male teachers and the female teacher. Considering the limitations of this research, we suggest other works in this sense, in order to contribute to the area, because it can be considered that there are still research gaps within this theme, although it is an area of study in expansion.

Keywords

Women; textbook; English; formation.

Recebido em: 03/11/2018.

Aceito em: 16/11/2018.