



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA – PROLING

ANA BEATRIZ DE ALBUQUERQUE ARAGÃO CORDEIRO

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE MINORIAS
SOCIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

João Pessoa

2021

ANA BEATRIZ DE ALBUQUERQUE ARAGÃO CORDEIRO

Representações Identitárias de Minorias Sociais em Livros Didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra

João Pessoa - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C794r Cordeiro, Ana Beatriz de Albuquerque Aragão.
Representações identitárias de minorias sociais em
livros didáticos de língua inglesa do ensino médio /
Ana Beatriz de Albuquerque Aragão Cordeiro. - João
Pessoa, 2021.
98 f. : il.

Orientação: Fábio Alexandre Silva Bezerra.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Livro didático. 2. Minorias sociais. 3.
Representações identitárias. 4. Análise crítica do
discurso. 5. Gramática do design visual. 6. Língua
inglesa. I. Bezerra, Fábio Alexandre Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 002(075)(043)

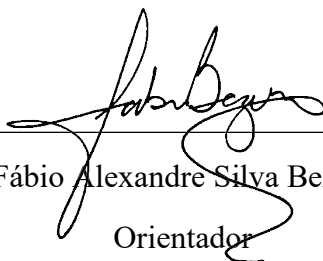
ANA BEATRIZ DE ALBUQUERQUE ARAGÃO CORDEIRO

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE MINORIAS SOCIAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*.

Data de Aprovação: 13/08/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB)

Orientador



Prof.ª Dr.ª Betânia Passos Medrado (UFPB)

Examinadora



Prof. Dr. Anderson Alves de Souza (UFPB)

Examinador

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e acima de tudo, agradeço a Deus, pois nos momentos em que mais precisei foi nEle que revigorei minhas forças e encontrei razões para seguir minha caminhada.

Agradeço a minha mãe, Jackeline Albuquerque, que foi capaz de me guiar por um caminho seguro e que me proporcionou grande crescimento pessoal, em outras palavras agradeço a ela por ter feito por mim o possível e o impossível para que eu conquistasse meus sonhos. Ao meu irmão, Humberto Neto, que esteve ao meu lado passando alegria e encorajamento sempre que necessário, e a meus demais familiares, que me incentivaram durante minha formação.

A Edvaldo Santos, meu esposo, que esteve comigo durante meus momentos de felicidade e tristeza e que me mostrou que eu poderia ser mais do que eu mesma pensava que era. Agradeço aos meus amigos e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram com meu desenvolvimento.

Ao professor Fábio Bezerra, pelas orientações e principalmente pelos ensinamentos. A este, o agradecimento por tantas vezes me mostrar como enxergar meu alvo e compreender os caminhos que devo tomar para atingi-los.

Por fim agradeço a Universidade Federal da Paraíba e aos professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pelos conhecimentos passados e pelos conselhos que auxiliaram meu amadurecimento acadêmico.

RESUMO

Os materiais didáticos, apesar de sua diversidade, são normalmente reduzidos ao livro didático (VILAÇA, 2009). Diante disso, ele tem sido pauta de diversos estudos nas últimas décadas (DAMIANOVIC, 2007; PAIVA, 2009; ALMEIDA FILHO, 2013, entre outros). Acrescentando ao espaço criado por estes trabalhos, nos propusemos, nesta pesquisa, a discutir, mais especificamente, o papel do livro didático enquanto propagador de representações identitárias. Para tanto, nos alinhamos, teoricamente, a Hall (2000), Bauman (2005) e Sousa Santos (1993) no que se refere a aspectos de representações identitárias. Objetivamos, nesse sentido, investigar representações identitárias de minorias sociais em livros didáticos de língua inglesa com vistas a discussões sobre diversidades. Para tanto, utilizamos conceitos e categorias de análise da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) e o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989) para a Análise Crítica do Discurso como aparatos teórico-metodológicos. No que se relaciona aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa configura-se como sendo de natureza quali-quantitativa e de abordagem interpretativista. Dentro dessa concepção, focamos os livros didáticos *Take Over 3* (SANTOS, 2010) e *Alive High 3* (MENEZES, BRAGA, et al., 2016), ambos referentes ao 3º ano do Ensino Médio, e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de modo a analisar as representações de minorias sociais neles presentes. A partir da análise dos dados coletados, pudemos identificar situações em que as representações identitárias de minorias sociais são perpassadas por ideologias hegemônicas, apresentando as identidades marginalizadas como homogêneas e de maneira superficial, propiciando a criação de estereótipos e preconceitos para com estes grupos sociais. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de o livro didático trabalhar ativamente na superação de discursos preconceituosos e estereotipados de maneira a criar espaços de visibilização destas identidades marginalizadas.

Palavras-chave: Livro didático. Minorias Sociais. Representações Identitárias. Análise Crítica do Discurso. Gramática do Design Visual; Língua Inglesa.

ABSTRACT

Teaching materials, despite their diversity, are usually reduced to textbooks (VILAÇA, 2009). Therefore, textbooks have been the focus of several studies in recent decades (DAMIANOVIC, 2007; PAIVA, 2009; ALMEIDA FILHO, 2013, among others). Adding to the space created by these investigations, we proposed, in this research, to discuss, more specifically, the role of the textbook as a propagator of identity representations. In this sense, we are theoretically aligned with Hall (2000), Bauman (2005) and Sousa Santos (1993) regarding aspects of identity representations. Therefore, we aim to investigate the identity representations of social minorities in English language textbooks with a view to discussions about diversities. To that end, we use concepts and categories of analysis of the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006) and the three-dimensional model proposed by Fairclough (1989) for Critical Discourse Analysis as theoretical-methodological apparatus. Regarding the methodological aspects, this qualitative-quantitative research takes on an interpretive approach. Within this concept, we focus on the textbooks *Take Over 3* (SANTOS, 2010) and *Alive High 3* (MENEZES, BRAGA, et al., 2016), both used in the 3rd year of High School, and approved by the National Textbook Program (PNLD), in order to analyze the representations of social minorities in them. From the analysis of the collected data, we were able to identify situations in which the identity representations of social minorities are permeated by hegemonic ideologies, presenting the marginalized identities as homogeneous and superficial, allowing the creation of stereotypes and prejudices towards these social groups. The research results point to the need for textbooks to actively work towards overcoming prejudiced and stereotyped discourses in order to create spaces for visibility of these marginalized identities.

Keywords: Textbook. Social Minorities. Identity Representations. Critical Discourse Analysis. Grammar of Visual Design; English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1: Hierarquia das Identidades Sociais	24
Esquema 2: Esquemática da Metafunção de Representação	43
Esquema 3: Esquemática da metafunção de Interação	46
Figura 1: Assassinato de George Floyd.....	22
Figura 2: Representação do modelo tridimensional de Fairclough	40
Figura 3: Processos de Ação.....	44
Figura 4: Processos de Reação	44
Figura 5: Processos Mentais	44
Figura 6: Processos Classificatórios	45
Figura 7: Processos Analíticos	45
Figura 8: Processos Simbólicos.....	45
Figura 9: Contato	47
Figura 10: Distância Social – Long shot	48
Figura 11: Distância Social – Close up	48
Figura 12: Atitude.....	48
Figura 13: Valor da Informação	50
Figura 14: Enquadramento	50
Figura 15: Saliência	50
Figura 16: Meios de representações imagéticas de pessoas na extensão dos LD.....	57
Figura 17: Fotografias indistintas nos livros didáticos.....	58
Figura 18: Ilustrações originais no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	58
Figura 19: Representações de gênero na extensão dos LD	60
Figura 20: O papel da mulher como profissional no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	66
Figura 21: O papel da mulher como profissional no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	66
Figura 22: A mulher no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	67
Figura 23: A mulher no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	67
Figura 24: A mulher no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	67
Figura 25: A mulher em relação ao homem no livro <i>Take Over 3</i> (2010).....	68
Figura 26: O lugar da mulher no livro <i>Take Over 3</i> (2010) a partir da GDV	69
Figura 27: A mulher cientista no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	71

Figura 28: A mulher dentista no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	71
Figura 29: A mulher designer de interiores no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	71
Figura 30: A mulher técnica de museu no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	71
Figura 31: A mulher intérprete no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	71
Figura 32: A mulher atriz no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	71
Figura 33: A mulher escritora no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	71
Figura 34: A mulher jornalista no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	71
Figura 35: A mulher estudante no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	72
Figura 36: A mulher em relação ao homem no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	73
Figura 37: O valor da informação da mulher no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	74
Figura 38: Fight for equality – <i>Alive High 3</i> (2016)	76
Figura 39: We wait for equal right – <i>Alive High 3</i> (2016).....	76
Figura 40: Students of color unite – <i>Alive High 3</i> (2016).....	77
Figura 41: Trabalho em grupo no livro <i>Take Over 3</i> (2010).....	79
Figura 42: Trabalho em grupo no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	79
Figura 43: A representação da raça/cor negra no livro <i>Take Over 3</i> (2010)	79
Figura 44: O aluno negro no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	81
Figura 45: O negro como planejador de convenções no livro <i>Alive High 3</i> (2016)	82
Figura 46: O negro como gerente geral no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	82
Figura 47: O indígena no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	84
Figura 48: O indígena no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	84
Figura 49: A pessoa com deficiência física no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	86
Figura 50: A pessoa com deficiência física no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	86
Figura 51: O braile no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	87
Figura 52: Pessoas da comunidade LGBTQIA+ no livro <i>Alive High 3</i> (2016).....	88
 Gráfico 1: Pesquisas sobre “Identidade” no Brasil entre os anos 1990 e 2019	19
Gráfico 3: Representações de cor ou raça na extensão dos LD	63
Gráfico 4: IBGE: Distribuição da população brasileira por cor ou raça (2012-2016) ...	64
 Quadro 1: Diversidade nos Guias do PNLD (2012/2015).....	35
Quadro 2: Livros Didáticos Selecionados	53

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDV – Gramática do Design Visual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LIVRO DIDÁTICO ALÉM DO SUMÁRIO: CONCEITOS, PAPEL E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NOS LIVROS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA...	18
2.1	Identidade e representação	18
2.2	Um olhar sobre o livro didático de língua inglesa no Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático	26
2.3	Construções identitárias nos livros didáticos.....	30
2.3.1	O poder do livro didático.....	30
2.3.2	A sociologia das ausências e das emergências	31
2.3.3	Guias do PNLD e a questão das representações.....	34
3	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM OLHAR SOBRE IDENTIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS	38
3.1	Análise Crítica do Discurso de Fairclough	38
3.2	Gramática do Design Visual	40
3.2.1	Conceitos básicos	41
3.2.2	Metafunção de Representação	42
3.2.3	Metafunção de Interação	46
3.2.4	Metafunção de Composição	49
4	PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	52
4.1	Natureza da pesquisatim	52
4.2	Etapas da pesquisa	53
5	REPRESENTAÇÕES NA PRÁTICA: QUEM ESTÁ NO LIVRO DIDÁTICO? .	55
5.1	Representações imagéticas nos livros didáticos: um olhar quantitativo.....	55
5.1.1	A organização imagética nos livros didáticos	55
5.1.2	Que Brasil é esse?.....	59
5.2	Minorias sociais nos LD	65
5.2.1	O marcador social “gênero” nos LDs	65
5.2.2	O marcador social “cor ou raça” nos LDs.....	78
5.2.3	O marcador social “pessoas com deficiência” nos LDs.....	85
5.2.4	O marcador social “pessoas da comunidade LGBTQIA+” nos LDs	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS	94
-------------------	----

1 INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos, apesar de se materializarem de diversas formas, são muitas vezes entendidos por seus usuários como sendo um único material: o livro didático (VILAÇA, 2009, p. 6), doravante LD. Este, por sua vez, encontra-se entre os materiais didáticos mais difundidos e acessíveis, configurando-se, hoje, como parte da cultura de ensino do nosso país. Segundo Vilaça (2009, p. 6), um possível motivo para essa “popularização” é a possibilidade de publicação por meio de editoras, o que ajuda a difundir esse modelo e a ele confere certo *status* enquanto material didático aprovado. Este *status* pode ser alcançado uma vez que, para que um LD seja recomendado para a rede pública no Brasil, ele precisa passar pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), programa este que discutiremos mais detalhadamente no Capítulo 2.2 desta dissertação.

É a partir deste local privilegiado que o LD tem enquanto material didático e da sua forte presença no ambiente escolar que o número de pesquisas a seu respeito vem crescendo nas últimas décadas (RAMOS, 2009, p. 176). Porém, ainda são reduzidos os trabalhos que visam analisar o LD para discutir aspectos como cultura (KRAMSCH, 1988; TILIO, 2002), ideologia (CORACINI, 1999; FARIA, 2008) e representações identitárias (TILIO, 2010; WATTHIER, 2008).

Damionovic (2007, p. 21) define o material didático como sendo “uma estrutura que visa ao aprendiz uma possibilidade para que ele possa (re)construir seu comportamento por meio do estudo das atividades de linguagem”. Assim, vemos que o papel do LD se estende para além do ensino, uma vez que ele, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, não é apenas uma ferramenta que auxilia professores em seu fazer pedagógico, mas também alunos em seu processo de aprendizagem. O LD, nesse sentido, além de apenas transcrever o assunto proposto para determinado ano, cria representações de aspectos culturais, de ideologias, valores e crenças de uma sociedade e, simultaneamente, a sociedade mostra-se influenciada por eles. Como exposto anteriormente, o *status* mantido pelo livro didático lhe confere um caráter de referência para seus usuários. Ainda, a confiabilidade atribuída ao LD não apenas o legitima enquanto material didático, mas também legitima as representações sociais feitas em sua extensão. Estas representações nele apresentadas, não apenas auxilia na construção de identidades, mas também na disseminação do imaginário de grupos sociais na sociedade uma vez que o papel privilegiado do LD como material didático-pedagógico faz com que

valores sociais sejam nele reproduzidos, reforçados e compartilhados (ANDRADE, 2014, p. 139). Dessa maneira, o conteúdo abordado nos LD não apenas influencia as crenças e construções identitárias de seus usuários, mas igualmente cria modelos sociais que podem influenciar nas interações em comunidade.

Diante, pois, das funções do LD quando trabalhado em sala de aula, levando em consideração toda uma referência acadêmica e social para seus usuários, e diante dos estudos já conduzidos sobre esses materiais enfocando aspectos sociais, nos valem do pensamento de Hall (2011) quando afirma que a questão das identidades emergentes

está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. (p.7)

Ressaltamos, aqui, o nosso entendimento de que nenhum discurso no fazer da atividade humana se constitui como neutro, mas que todos estão envolvidos por ideologias, especialmente as dos grupos que detêm mais poder. Tais ideologias são disseminadas por discursos hegemônicos, criando, frequentemente, uma concepção equivocada de que questões sociais complexas, tais como gênero, raça/etnia e sexualidade, podem ser compreendidas como simplesmente naturais, apagando seu caráter de construção sociocultural. O LD, nessa perspectiva (e aqui colocamos em destaque o livro de língua inglesa), reúne uma série de discursos e é perpassado por representações identitárias. Isso posto, e levando em consideração o fato de que as identidades estão se fragmentando e abrindo espaço para novas identidades (BAUMAN, 2000; HALL, 2014), entendemos que é papel do LD, artefato aprovado para representar uma multiplicidade de conhecimentos (acadêmico, ideológicos, entre outros) e representações sociais, incluir também as identidades emergentes. Considerando que o LD não pode se conceber neutro, percebemos a importância de que ele possua um amplo arcabouço ideológico de maneira a ir contra a homogeneidade de representações, de forma a dar espaço a identidades não hegemônicas.

O que vemos, entretanto, é que a literatura acerca de materiais didáticos muitas vezes ignora diversas realidades sociais, principalmente as que necessitam de inclusão, e, assim, vemos como imperativa a necessidade de repensar tal realidade. Trazemos, assim, no contexto da Linguística Aplicada, o conceito usado por Moita-Lopes (2006, p. 40) de “vozes do sul”. Tal noção tem como base um sul metafórico, em oposição ao norte

hegemônico, referindo-se às narrativas de grupos marginalizados ou que não estão no centro do poder, contrapondo-se “a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas.” (KLEIMAN, 2013, p. 55).

O ato de “sulear” (orientar para o sul) proposto por Moita-Lopes (2013, p. 40) surgiu a partir da necessidade de questionar e tensionar o lugar de hegemonia do norte ocidental epistemológico, tido como detentor do poder e do conhecimento, opondo-se, assim, à ideia de que precisamos “nortear” nossas buscas de modo a seguir um caminho correto. No Brasil, por exemplo, podemos entender as regiões norte e nordeste como sendo um sul metafórico, onde a população é frequentemente diminuída a partir da crença errônea de que estes são menos capazes que o resto do país. Em paralelo a isso, podemos entender o sul e sudeste geográfico do Brasil como sendo um norte metafórico, sendo estas as regiões que possuem maior poder financeiro no país. O ato de “sulear”, neste contexto, é dar voz aos que têm menos privilégio ou visibilidade, contribuindo para a diminuição das desigualdades.

Diante disso, e de modo a transformar essa realidade que não pensa holisticamente nas identidades sociais, mas em grupos hegemonicamente centralizados, reiteramos a proposta feita por Moita Lopes (2006a, p. 40) de dar vez às “vozes do Sul”.

É, pois, diante do papel que o LD ocupa em sala de aula e de modo a contribuir em dar mais visibilidade a aspectos identitários nos LD em nosso país (ANDRADE, 2014), que a presente pesquisa surge. Ressaltamos que, enquanto material didático legitimado, ele vem propiciar validação às representações que estão, ou não, presentes em seu interior, possibilitando, assim, reconhecimento aos evidenciados. No tocante às narrativas fronteiriças, Moita Lopes (2013) afirma que

é possível reescrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas e não as grandes narrativas, construídas à custa do apagamento de quem somos localmente ou das histórias que não se adequam a ou não cabem em uma narrativa padronizada hegemônica. (p. 232)

Para além da presença de representações de grupos marginalizados em LD, vemos também a necessidade de que as representações construídas de tais grupos não os generalizem, privando-os de sua individualidade, criando e/ou contribuindo para a manutenção de estereótipos a seu respeito. Acerca dessa diversidade de identidade, Sousa Santos (1993, p. 31) defende que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de

identificação. [...] Identidades são, pois, identificações em curso”. Diante disso, vemos que as identidades culturais não podem ser vistas como congeladas, mas que devem ter espaço para mudar em seu processo de autoconhecimento.

Partindo dessas perspectivas, nosso interesse de pesquisa surge desde nossa graduação ao nos envolvermos em diversos contextos que buscam criar caminhos de acessibilidade a grupos sociais marginalizados. Destacamos aqui nossa experiência como estagiária na disciplina de língua inglesa do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgiza Cunha (doravante ICPAC) durante os anos de 2018 e 2019. Esta trajetória impulsionou a realização de trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua inglesa para pessoas com deficiência visual. Aqui citamos Cordeiro; Lima; Souza (2016) relativo à apresentação do poster “Adapting Activities for Blind and Low Vision Students in English Class at ICP” no III Encontro Paraibano de Professores de Inglês (EPPI), e Cordeiro (2017), referente ao trabalho de conclusão de curso do curso de Graduação em Letras – Inglês na Universidade Federal da Paraíba intitulado “A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado.

Pretendemos, nesse sentido, dar continuidade aos nossos trabalhos visando a inclusão de grupos marginalizados na sociedade ao realizar uma discussão acerca de dois LD de língua inglesa do 3º ano do Ensino Médio (doravante EM) de editoras distintas e aprovados pelo PNLD em seu primeiro (*Take Over 3*, SANTOS, 2010) e último ciclo trienal (*Alive High 3*, MENEZES, BRAGA, et al., 2016) desde a implementação de Língua Inglesa (doravante LI) no programa¹, tendo em vista debates sobre diversidades, analisando representações sociais neles presentes. Com o entendimento de que o agir docente vai além da sala de aula, e que o trabalho do professor contempla, também, a formulação e utilização de material didático, citamos Medrado (2014, p. 27) ao pontuar que “uma educação para todos é, sobretudo, um princípio que recomenda que o trabalho do professor não deve segregar, inibir ou discriminar”.

A partir dessa perspectiva, pretendemos responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1- De que maneira as seguintes minorias sociais estão representadas nos livros didáticos selecionados: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIA+?

¹ Os LD analisados neste trabalho são *Take Over 3* (2010), de Denise Santos, e *Alive High 3* (2016), de Vera Menezes, Junia Braga, entre outros.

- 2- Quais os possíveis impactos sociais dessas representações, ou ausências delas, nos livros didáticos?
- 3- Até que ponto os critérios de avaliação do PNLD para aprovação de livros de Língua Estrangeira dizem respeito à diversidade social brasileira? Esses pontos influenciam, de algum modo, a visão dos livros didáticos a esse respeito?

Partimos do pressuposto de que as identidades são construídas a partir de uma multiplicidade de estímulos, de vivências e de representações expostas ao indivíduo no decorrer de sua vida. Buscamos, assim, como objetivo geral, *investigar representações identitárias de minorias sociais em livros didáticos de LI com vistas a discussões sobre diversidades*. Esse objetivo, por sua vez, se ramifica em quatro objetivos específicos, sendo estes:

- 1- Descrever as representações identitárias de minorias sociais nos livros didáticos selecionados e analisar se as representações desses grupos marginalizados geram estereótipos;
- 2- Identificar as possíveis repercussões sociais geradas pelas ausências de representações minoritárias;
- 3- Analisar os critérios de avaliação do PNLD para a aprovação de livros de Língua Estrangeira no tocante à diversidade, bem como a evolução dos livros didáticos a esse respeito.

A Linguística Aplicada se propõe a estabelecer diálogos com outras áreas do saber a fim de expandir seu campo de investigação “em direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006b, p. 19). Vale acrescentar que a Linguística Aplicada inicia tais diálogos com outras áreas para responder à multiplicidade de pesquisas que envolvem a linguagem e busca problematizar o uso da língua como agir social. Nesse sentido, Moita Lopes (2006a, p. 22) ressalta que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada”. Essa pesquisa, portanto, se alinha aos princípios da Linguística Aplicada quando apresenta uma análise das identidades presentes nos LD e explora os possíveis impactos sociais causados por elas.

Isto posto, salientamos que este trabalho se relaciona às pesquisas e estudos realizados no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (GEPLAM), do qual fazemos parte, uma vez que utiliza como aparato teórico-metodológico conceitos e categorias de análise da Gramática do Design Visual (doravante GDV) de Kress e van

Leeuwen (2006) e da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), mais especificamente o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989), para discutir questões identitárias (HALL, 2011; BAUMAN, 2005; SOUSA SANTOS, 1993) nos livros didáticos.

No âmbito da ACD, a análise dos dados não enfoca apenas o texto em si, mas discute aspectos discursivos e sociais, bem como representações identitárias e de poder nele inseridos, de maneira a revelar aspectos da vida social com base na análise linguística (MEURER, 2005). Já com relação à GDV, pretendemos utilizá-la de modo a dar espaço à análise de um sistema semiótico que não apenas a linguagem verbal; as imagens. Para exemplificar sua utilização, Kress e van Leeuwen (2006) a comparam ao trabalho de gramáticos de línguas:

Assim como gramáticos da língua descrevem como palavras combinam em cláusulas, frases e textos, assim nossa ‘gramática’ irá descrever a maneira como os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – combinam em ‘declarações’ visuais de maior ou menos complexidade e extensão.² (p. 1)

Dessa maneira, tendo a ACD como teoria de análise de questões discursivas e sociais, utilizamos a análise semiótica das imagens presentes no LD a partir da metafunção representacional da GDV, focando no uso das imagens como representações da realidade, de modo a analisar seu impacto social a partir das representações imagéticas presentes no LD.

Entendemos que este trabalho abre espaço para demais pesquisas nessa área, tendo em vista que apresentamos uma análise de LDs aprovados pelo PNLD que ainda não tiveram estudos desenvolvidos a partir desta perspectiva, dialogando com a GDV e ACD e que apontem e situem o LD no momento sócio-histórico atual.

Nesse panorama, estruturamos nossa pesquisa em 4 capítulos. O primeiro e o segundo capítulos objetivam apresentar o arcabouço teórico que fundamenta nossa pesquisa. No capítulo I, mais especificamente, discorreremos sobre identidade e representação (HALL, 2011; BAUMAN, 2005; SOUZA SANTOS, 1993, entre outros), o livro didático (ALMEIDA FILHO, 2013; GARCIA, 2011; TOMLINSON, 2011, entre outros) e seu

² Tradução nossa do original: Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension.

papel nas construções identitárias (SOUZA, 1999; CORACINI, 1999, BRAZIL, 1998 entre outros), e o Programa Nacional do Livro Didático.

No capítulo II, apresentamos a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995; MEURER, 2005 como o método de análise do discurso e a utilizamos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como instrumento de análise utilizado neste trabalho.

No capítulo III, apresentamos os processos de desenvolvimento da pesquisa, especificamente a natureza da pesquisa, etapas da pesquisa e instrumentos de coleta de coleta e geração de dados utilizados.

No capítulo IV, expomos uma análise quali-quantitativa das representações identitárias encontradas nos LD e nossa interpretação dos dados a partir do aparato teórico metodológico apresentado.

Em um último momento, apresentaremos nossas considerações finais a partir das análises feitas no capítulo IV e com base no arcabouço teórico expostos nos capítulos II e III.

2 LIVRO DIDÁTICO ALÉM DO SUMÁRIO: CONCEITOS, PAPEL E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NOS LIVROS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, dissertamos brevemente acerca do panorama teórico utilizado para conduzir a presente pesquisa no tocante aos estudos sobre o livro didático no Brasil e sobre identidades. O capítulo está organizado em três partes distintas. Na primeira, discutimos sobre os conceitos de identidade e seu papel em sociedade; na segunda, apontamos a presença dos livros didáticos no ensino de língua estrangeira; e, na terceira, refletimos sobre a influência do livro didático nas construções identitárias dos/as alunos/as.

2.1 Identidade e representação

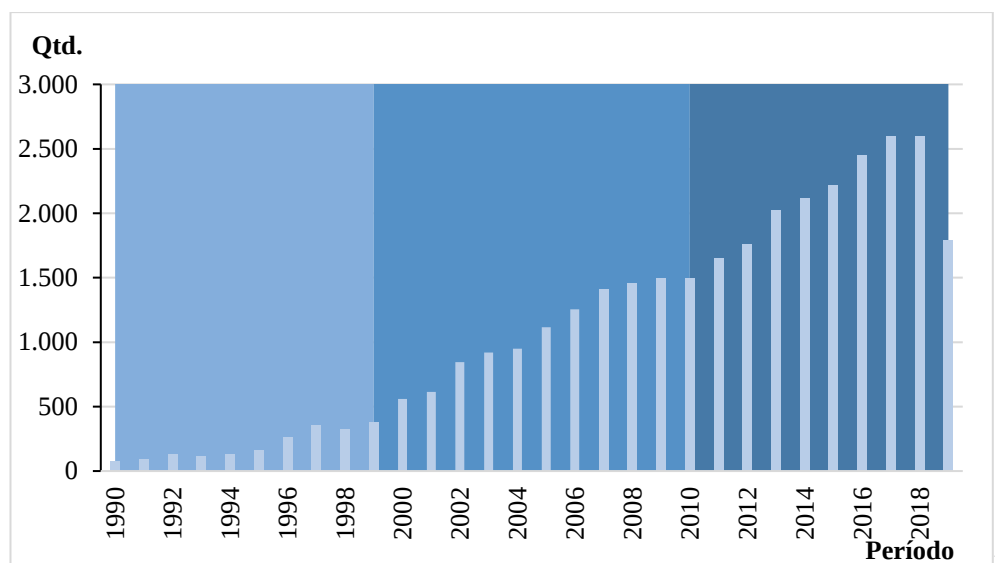
Os estudos sobre identidade voltaram a ganhar espaço nas últimas décadas, conforme expomos a seguir no gráfico 1, fazendo com que este tópico seja amplamente discutido na teoria social. Isso se dá graças ao renascimento do sujeito moderno, isto é, as identidades sociais até então estabilizadas estão em decaída, trazendo consigo o surgimento de novas identidades e, assim, “fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2011, p. 7).

As pesquisas conduzidas acerca desse tema buscam evidenciar e discutir os vários aspectos que compõe as identidades sociais dos sujeitos ao mesmo tempo em que se dedicam a dar visibilidade a questões de desigualdades sociais e relações de poder (HALL, 2011; BAUMAN, 2005; SOUZA SANTOS, 1993; MOITA LOPES, 2002, entre outros). Tais estudos se encontram em diversas áreas de conhecimentos, permeando pesquisas nos âmbitos da sociologia, filosofia, psicologia social, antropologia, educação, linguística, entre outras.

No Brasil, as pesquisas sobre identidade vêm crescendo exponencialmente nas últimas décadas. Esse aumento pode ser notado quantitativamente a partir do banco de Teses e Dissertações³ da Capes, plataforma essa que armazena títulos e resumos referentes a teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil. Por meio dessa, e com o auxílio ilustrativo do Gráfico 1, podemos observar o aumento no número de pesquisas sobre identidade no nosso país.

³ O Banco de Teses e Dissertações da Capes podem ser acessados por toda comunidade científica e está disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Gráfico 1: Pesquisas sobre “Identidade” no Brasil entre os anos 1990 e 2019



Fonte: Autoria própria

O gráfico 1 refere-se ao número de pesquisas em que a palavra “identidade” surgiu (no título ou resumo) em Dissertações e Teses registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O gráfico também se refere às grandes áreas de conhecimento de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, abrangendo os anos de 1990 a 2019 (último ano disponível na plataforma).

Na primeira década ilustrada (1990 a 1999), houve um total de 2001 pesquisas relacionadas ao tema de “identidade” em programas de pós-graduação em nosso país. Na segunda década (2000 a 2009), o número de pesquisas é de 10.612, cinco vezes maior do que na primeira década, chegando, na terceira (2010 a 2019), a 20.684, o dobro da década anterior. É importante observar, também, que as pesquisas do ano de 2019 não foram incluídas em sua totalidade no banco de Teses e Dissertações até o momento, tornando ainda maior o número de pesquisas sobre identidade realizadas na última década.

No que se refere aos estudos feitos especificamente na área de Linguística, observamos que a grande área do conhecimento de Linguística, Letras e Artes (em relação às demais áreas citadas anteriormente) é responsável por 24% do número de pesquisas sobre identidade nas últimas três décadas no Brasil. As demais áreas do conhecimento

⁴ Dados coletados em 08/09/2020.

observadas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, são responsáveis por 48%, 17% e 11% respectivamente.

Um dos motivos pelos quais as identidades sociais vem sendo cada vez mais focalizadas em estudos diz respeito às “mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo” (SOUZA SANTOS, 2003, p. 15). Igualmente, Santos (2000, p. 24) defende que sempre que na história há “uma evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível”. A partir dessas mudanças tecnológicas que vivenciamos no século XXI, a velocidade de criação de discursos sobre identidade proporciona uma troca instantânea de conhecimentos e experiências de indivíduos em todas as partes do globo, ampliando assim as definições de marcadores sociais de diferença.

Outro provável motivo para o aumento no número de estudos sobre identidade nas últimas décadas é a compreensão de que as identidades sociais não são fixas, mas estão em constante mudança. A fragmentação do sujeito moderno traz consigo a necessidade de investigar a subjetividade das identidades sociais, as suas ramificações. O caráter da identidade é essencialmente mutável, ela não retorna ao mesmo lugar duas vezes, mas se transforma de novas e diferentes maneiras, esse caráter “não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis.” (BAUMAN, 2005, p. 17). Essas mudanças se ramificam por todas as esferas das relações sociais, onde até as identidades mais consolidadas passam a se quebrantar.

De maneira similar, Sousa Santos (1993, p. 31) defende que as identidades são não apenas plurais, mas “dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções”. Assim, entendemos que a identidade é permeada por relações de poder, e que as identidades são construídas não apenas a partir da percepção do indivíduo sobre si, mas também da percepção dos outros sobre ele.

Para nos aprofundarmos nestes pontos, trazemos a noção de pensamento pós-abissal no âmbito da LA (SOUZA SANTOS, 2007). O pensamento abissal, conforme explica Souza Santos (2007),

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. [...] A

característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. (p. 1)

Este pensamento pressupõe uma linha abissal e metafórica cuja função é invisibilizar e deslegitimar o “outro lado”. Esse pensamento pressupõe uma relação dicotômica entre os dois lados da linha, sendo um lado “correto” e o outro não apenas “errado”, mas invisível, compreendendo a “uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 4). A partir disso, entendemos que o pensamento abissal acarretou e acarreta um grande desperdício intelectual, cultural, social etc. em várias partes do mundo, mas especialmente no sul colonial.

Essa noção propicia que o indivíduo compreenda o mundo a sua volta e seu lugar nele a partir de uma relação dicotômica onde ele se entende como um grupo em oposição a outro, posiciona-se como igual ou diferente do outro. Dessa maneira, as relações sociais dependem dos grupos sociais que estão “deste lado da linha”, que são aqueles com os quais um indivíduo se identifica ou “do outro lado da linha”, que são aqueles com os quais ele não se identifica. Exemplos desses grupos sociais são categorizações como “mulheres”, “professores”, “brasileiros” etc. Hall (2000, p. 112) compreende esses grupos como constitutivos da formação identitária: “Identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”. A partir deste pensamento, vemos os grupos do “outro lado da linha” são mais facilmente caracterizados como inferiores apenas por serem o Outro. Sobre isso, Bauman (1994) explica que

a suspeita em relação aos outros, a intolerância face à diferença, o ressentimento com estranhos e a exigência de isolá-los e bani-los, assim como a preocupação histérica, paranóica com a “lei e a ordem”, tudo isso tende a atingir o mais alto grau nas comunidades locais mais uniformes, mais segregadas dos pontos de vista racial, étnico e de classe. (p. 54)

Este fenômeno descrito pelos autores pode ser facilmente identificado em nossa sociedade atualmente. Para exemplificar isso, tomamos como exemplo a Figura 1 a seguir, que se refere ao assassinato de George Floyd, 46 anos, pela polícia de Mineápolis nos Estados Unidos no dia 25 de maio de 2020:

Figura 1: Assassinato de George Floyd



Fonte: G1(2020)⁵

O caso ganhou repercussão mundial por sua brutalidade e foi ponto de partida para inúmeras manifestações nos Estados Unidos e diversos países contra a violência policial contra a população negra. A gravação do ocorrido mostra Floyd, homem negro, sendo imobilizado por Derek Chauvin, policial branco, que pressionou o joelho no pescoço de Floyd por 8 minutos e 46 segundos até sua morte. O caso chamou atenção não apenas pela natureza desumana da apreensão, mas por reviver inúmeros outros casos, não somente nos Estados Unidos, em que a polícia utiliza de violência extrema para lidar com a população negra.

Ao relacionar este ocorrido com a concepção de grupos “deste lado” e “do outro lado” citada anteriormente, é possível assumir que Chauvin provavelmente se identificava com certos grupos sociais (policial, branco) que estavam “deste lado”. Consequentemente, Chauvin possivelmente entendia Floyd como parte de um grupo “do outro lado” (não policial, não branco). Esta distinção propicia que os grupos “do outro lado da linha” dos quais Floyd fazia parte sejam mais facilmente dissociados do que os grupos “desse lado”. Ressaltamos sobre esse caso que, em 20 de abril de 2021, o júri chegou a um veredicto sobre o caso de Chauvin, considerando-o culpado de todas as três acusações de assassinato pelas quais era julgado⁶. Essa dissociação pode levar a estereótipos e preconceitos contra grupos sociais minoritários, uma vez que estes são os

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/29/preso-policial-suspeito-de-participar-da-morte-de-george-floyd-em-minneapolis-diz-imprensa-dos-eua.ghtml>

⁶ Fonte: El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-06-25/ex-policial-que-matou-george-floyd-e-condenado-a-22-anos-e-meio-de-prisao.html>

grupos externos dos grupos sociais hegemônicos. Acerca disso, Souza Santos (2007) defende que

estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. [...] Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (p. 9)

Ainda, uma vez que vivemos em sociedade e que compartilhamos conhecimentos como estratégia de sobrevivência e melhoramento, entendemos que preconceitos e estereótipos são, frequentemente, compartilhados por meio dos grupos “deste lado”, e que tais percepções são disseminadas através do discurso. Neste sentido, defendemos a noção de Fairclough (1996, p. 43) de que o discurso é a ferramenta pela qual as relações de poder se estabelecem em sociedade. Compreendemos que, assim como o discurso é construído pelos seus participantes, também são as identidades sociais. É através do discurso que as pessoas constroem suas identidades sociais e se posicionam no mundo (HALL, 1990).

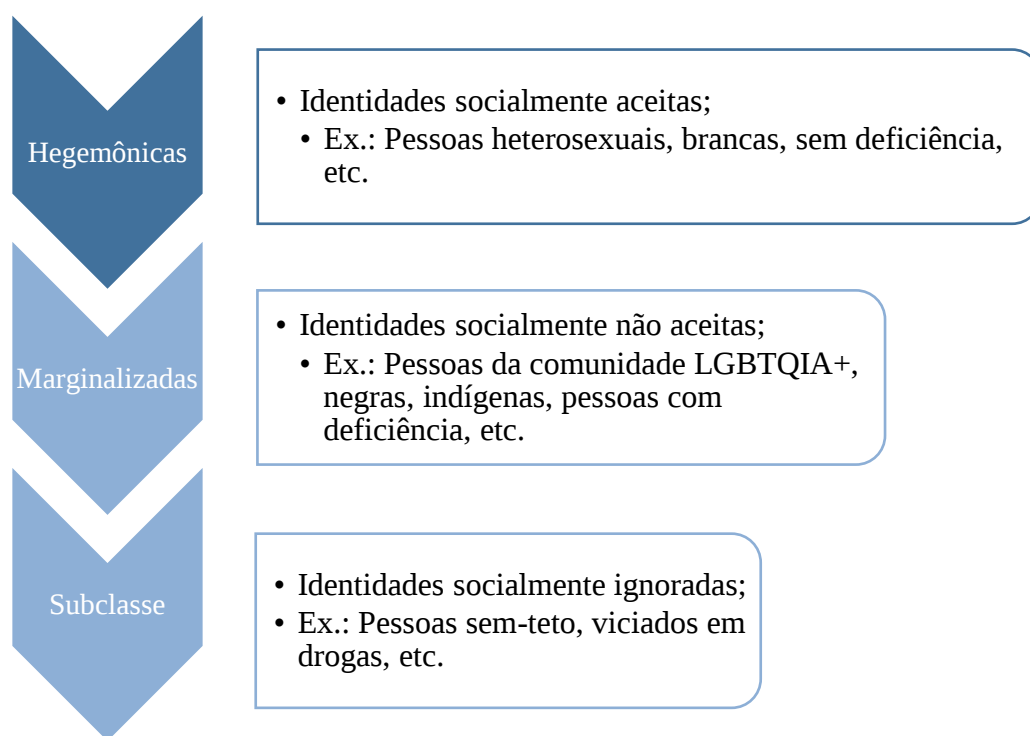
Vemos, então, que na formação identitária a influência de sua construção não vem apenas da autoimagem de um indivíduo, mas também leva em consideração a visão do outro sobre o *eu*. Acerca disso, Souza Santos (2003), defende que

aquilo que a pessoa é, ou seja, sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula e [...] a constroem (p. 20)

Para além disso, a identidade social é construída a partir do discurso e, principalmente, das práticas de poder. Quando essa perspectiva é somada à grande presença de grupos hegemônicos na sociedade, podemos perceber que a influência do outro age, sobretudo, nos grupos sociais marginalizados que não se encaixam nas definições cristalizadas de identidades socialmente aceitáveis. Nesse sentido, Bauman (2005, p. 46) introduz a existência de identidades ainda mais fronteiriças, as denominadas de ‘subclasse’.

A organização dessas identidades está explicitada na Figura 2.

Esquema 1: Hierarquia das Identidades Sociais



Fonte: Autoria própria a partir de Bauman (2005, p. 46)

Se pensássemos na hierarquia que existe entre as diferentes identidades presentes socialmente, e observando a Figura 2, podemos ver que, em primeiro lugar, temos as identidades hegemônicas, aquelas que são amplamente aceitas e não recebem nenhum tipo de hostilização por sua existência. Essas identidades são, por exemplo, como mostra a Figura 2, de pessoas brancas, heterossexuais, sem deficiência etc., identidades que historicamente não sofreram as desvantagens sociais proveniente dessas características, mas, ao contrário, são identificadas nas pessoas que, em geral, detêm maior poder aquisitivo e influência social. As identidades marginalizadas estão em seguida na hierarquia, pois, apesar de terem sua existência reconhecida, não são aceitas socialmente. Elas são compostas por grupos que historicamente não detêm poder aquisitivo ou social e que sofreram desvantagens sociais provenientes de suas características, frequentemente sendo vistas como inferiores em comparação com as identidades hegemônicas.

Já as identidades de ‘subclasse’ são aquelas que estão ainda mais abaixo, são as pessoas não apenas marginalizadas, mas que têm, na verdade, suas próprias existências ignoradas, a exemplo de moradores de rua, mendigos, mães solteiras que vivem de apoios financeiros do governo, viciados em drogas, presidiários, etc. Quando se faz parte de uma identidade de ‘subclasse’, qualquer outra identidade almejada pelo indivíduo lhe será

automaticamente negada, sendo esta a ausência de identidade (BAUMAN, 2005, p. 46). Bauman defende que não apenas as identidades denominadas de ‘subclasse’ são desconsideradas perante o todo, mas também que essas se tornam suas únicas identidades possíveis. Um ex-usuário de drogas pode ter diversas identidades adjacentes a essa, mas essas serão ignoradas face à sua identidade de ‘subclasse’ escolhida pela sociedade para ser evidenciada. Pertencer a esse grupo significa não ter condições de perseguir qualquer outra identidade.

Em nosso trabalho, são estas identidades marginalizadas e de ‘subclasse’ a quem daremos atenção e que a partir daqui nos referiremos a elas como minorias sociais. Adiantamos que o termo minorias não se refere necessariamente a uma minoria numérica, mas a identidades que estão, por algum motivo, marginalizadas ou excluídas do processo de socialização ou do padrão do que é considerado ‘normal’ socialmente, são grupos com menos poder social e que ainda precisam lutar por seus direitos.

Ao evidenciar características específicas de identidades e generalizá-las de maneira a caracterizar grupos sociais, os criadores desse discurso propiciam a formação de estereótipos. Este processo acontece com todas as identidades sociais, mas é nas identidades marginalizadas e de subclasse que a criação de estereótipos acontece de maneira massiva e exhibe as consequências mais negativas, definindo e limitando grupos sociais a partir das características que certos indivíduos têm em comum. A esse respeito, Freire Filho (2004) aponta que

[...] os estereótipos, a exemplo de outras categorias, atuam como uma forma de impor um sentido de organização ao mundo social; a diferença básica, contudo, é que os estereótipos ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade ou alteridade, em prol da manutenção e da reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração; da justificação e da racionalização de comportamentos hostis e, *in extremis*, letais. (p. 47)

A criação de estereótipos, de uma ideia partilhada do que constitui todo um grupo social é inadequada por diversos motivos e, para esse trabalho, destacamos o fato de que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2000, p. 12). Hall explica sua afirmação ao apontar que a crescente multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural fazem com que as identidades se diversifiquem, proporcionando milhares de possíveis identidades com as quais a sociedade pode se identificar, temporária ou permanentemente. Igualmente, Bauman

(2005, p. 13) aponta que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”.

Ainda no que diz respeito à ineficiência de estereótipos ao caracterizar grupos sociais, Canclini (1999, p. 28) defende que “já não podemos mais considerar os membros de cada sociedade como elementos de uma só cultura homogênea, tendo, portanto, uma única identidade distinta e coerente”. Entendemos que nenhuma identidade existe no singular, ela sempre está acompanhada de outras identidades e nenhuma delas é homogênea, uma mesma identidade pode se materializar de diversas formas em indivíduos diferentes (ou nos mesmos indivíduos, em momentos distintos). Bauman (2005, p. 54-55) compara a identidade pessoal com um quebra-cabeça em processo de montagem e com peças faltando. Este quebra-cabeça não é o mesmo que se compra em uma loja, em que sabemos o número de peças e a imagem que teremos ao finalizar sua montagem, que podemos olhar a cada minuto para saber se estamos indo na direção certa (única). O quebra-cabeça da identidade é exclusivo de cada pessoa e não dispõe de nenhum mecanismo que o auxilie a concluir sua montagem. Quando o indivíduo monta sua identidade ele tem apenas várias peças que espera poder juntar em uma imagem coerente, mas não sabe se tem peças a mais ou faltando, nem nenhum mapa para chegar ao seu objetivo final.

Entendemos, então, que a identidade pessoal é algo único e é necessário que conheçamos mais sobre o processo de construção identitária para que não sejamos vítimas de discursos que carregam estereótipos e/ou preconceitos. Partindo da premissa e de forma a melhor situar nosso trabalho, discutiremos na seção seguinte sobre o LD de LI no Brasil.

2.2 Um olhar sobre o livro didático de língua inglesa no Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático

O LD é, dentre a diversidade de materiais usados no contexto da sala de aula, o recurso mais utilizado para fins educacionais. Segundo o Banco de Dados do Desenvolvimento (BNDES), no ano de 2016, quase 50% dos livros físicos vendidos se configuraram como didáticos⁷. Somando-se a isso, o LD vem sendo objeto de discussão

⁷ Para mais informações, consultar

<<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>>. Acesso em 20/07/2019.

em diversos estudos e debates (SALAS, 2004, TOMLINSON; MASUHARA, 2005, *apud* VILAÇA, 2009, entre outros) nas últimas décadas (RAMOS, 2009, p. 176). É a partir desse espaço criado por tais estudos que nos propomos aqui a ampliar o debate sobre o LD de LE enquanto facilitador do ensino aprendizagem de uma LE, focando mais especificamente em sua importância no processo de formação de identidades por seus usuários.

O primeiro registro de livro didático impresso se deu em 1578 com a publicação de uma gramática de hebraico pelo Cardeal Bellarmine (PAIVA, 2009, p. 19), este sem a presença de imagens. Foi apenas em 1658 que o primeiro livro ilustrado, *Orbis Pictus*, foi lançado em Nuremberg por John Amos Comenius. Sua primeira publicação foi lançada em latim e alemão, posteriormente sendo traduzido para outras línguas europeias, e serviu como precursor de outros livros didáticos dos séculos 18 e 19 (PAIVA, 2009, p. 21).

No tocante aos livros didáticos no Brasil, vemos que, desde o século 19, este tem se apresentado de diversas formas e adotado diferentes abordagens no ensino aprendizagem de LE (PAIVA, 2009, p. 22). Podemos identificar fases na cronologia do ensino de LE no Brasil em que determinadas abordagens se faziam mais presentes em sala de aula e, conseqüentemente nos LD. Livros com foco na gramática e tradução, por exemplo, se popularizaram em 1880 com a publicação da Gramática de Língua Inglesa em Porto Alegre, e apenas em 1940 eles começam a dar espaço a LD que tenham a língua falada como foco, seguido pela abordagem comunicativa em 1977 (PAIVA, 2009, p. 28).

Apesar dos diversos formatos e abordagens que os LD tomaram através dos anos, sua função se mostrou consistente. Os LD desempenham uma função semelhante à de um mapa, uma representação impressa de um nível de aprendizado em alguma área do conhecimento que objetiva mostrar caminhos para chegar a um determinado local, e se configuram como uma maneira de codificar ações futuras da sala de aula e possíveis interações entre aluno(a) e professor(a). Desta maneira, eles não são um mero apoio ao fazer pedagógico, mas uma base codificada (ALMEIDA FILHO, 2013). Isso significa que o material muitas vezes é o ponto de partida da ação do professor, mesmo que passível de modificação, e não um instrumento perfeito, acabado e inalterável. Nessa mesma linha de pensamento, Garcia (2011) aponta que os LD agem como artefatos, de maneira a propiciar situações em que o aprendizado possa se realizar. Vygotsky (2000), similarmente, descreve o LD como sendo “um artefato de mediação”. Nessa perspectiva,

o material age como um instrumento de ensino com função de auxiliar as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Tomlinson, dentro de uma perspectiva teórica similar, define o material didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas a aprender”⁸ (2004a, p. xiii) e “que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua” (2004b, p. 66), abrangendo, assim, seu uso por professores e alunos. A partir disso, compreendemos que, para o autor, o material age como um instrumento utilizado por professores como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Aproveitamos para ressaltar que, quando comparamos essa definição à de Almeida Filho (2013, p.16), vemos que, para este, os materiais tomam um papel mais colaborativo para as duas partes, servindo tanto como uma base para o professor no ensino de línguas, quanto como um suporte para a aprendizagem dos alunos. Este também é útil se levarmos em consideração algumas situações em que necessitem revisar algum aspecto linguístico no qual sentem dúvidas, exercitar determinado assunto, ou até mesmo se situarem quanto ao seu progresso na aprendizagem da língua, sabendo quais assuntos já foram estudados e quais serão os próximos assuntos a serem abordados.

Apesar, entretanto, da contínua posição de destaque do LD no tocante ao ensino de LE, ele passou a sofrer alterações no final da década de 80, a partir da chegada da abordagem comunicativa, no que diz respeito ao espaço para comunicação oral dos alunos e na liberdade criativa dos professores (PAIVA, 2009, p. 42). É importante ressaltar, entretanto, que a notoriedade do LD tem se dado, dentre outros fatores, pela sua fácil disseminação através das editoras e pela recomendação mediante a análise feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse contexto, ressaltamos que o PNLD é um programa do Ministério da Educação, em funcionamento desde 1996 em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como objetivo avaliar, adquirir e disponibilizar coleções de LD em ciclos trienais a escolas regulares da educação básica de forma gratuita (DIAS, 2009, p. 200). Os livros distribuídos são inscritos no programa pelos detentores dos direitos autorais e avaliados pela Coordenação Geral de Material Didático (COGEAM), na qual vários especialistas de diferentes áreas do conhecimento decidem se o LD em questão será incluído no programa e, conseqüentemente, distribuído nas escolas da educação básica. O PNLD trabalha de forma a atender desde o Ensino

⁸ Todas as traduções presentes nesta dissertação foram feitas pela autora. Feito este esclarecimento, não utilizaremos nas próximas traduções a expressão “tradução nossa”.

Infantil ao Ensino Médio, disponibilizando novas coleções de livros de forma alternada em cada segmento.

Para que os livros cheguem às escolas de educação básica, entretanto, o PNLD conta com a ajuda do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este foi fundado em 1968 também como um programa do MEC e tem como função executar as políticas educacionais propostas por esse ministério. Enquanto o PNLD avalia os livros didáticos, o FNDE se responsabiliza pela compra e distribuição dos materiais selecionados. A partir do trabalho colaborativo dessas duas entidades do MEC, as escolas escolhem uma opção de LD disponibilizado para ser trabalhado no período de três anos.

No tocante à distribuição dos livros de LE, e apesar dessas secretarias estarem bem consolidadas desde os anos 90, foi apenas a partir da Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 que as disciplinas de inglês e espanhol foram incluídas no Programa. Com a referida Resolução, os livros de LE chegaram, pela primeira vez, nas escolas no ano de 2011 para os alunos do ensino fundamental, e em 2012 para os alunos do EM, inclusive na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA). Levando em consideração que o FNDE distribui materiais didáticos gratuitamente para a educação básica desde 1976, a partir da Resolução DC nº. 77.107, de 04/02/76, quando o governo assume a compra de parte dos livros distribuídos, acreditamos que a inclusão dos livros de LE no Programa apenas a partir do ano de 2009 se deu de forma tardia. Cabe, ainda, ressaltar que a decisão de incluir tais disciplinas no PNLD e no FNDE apenas neste ano não são justificadas pelos órgãos em seus portais oficiais. Tendo em vista que a existência desses programas tem como um de seus principais objetivos trazer acesso à informação à população, consideramos controverso que esclarecimentos sobre o próprio funcionamento dos mesmos não seja veiculada.

Em relação à implementação dessas secretarias pelo Ministério da Educação, Garcia (2011) expõe que o cuidado que o Programa tem em estabelecer critérios para a publicação de LD e oferecer bons materiais às escolas e professores fez com que, nos últimos vinte anos, a qualidade dos LD disponibilizados aumentasse.

Acreditamos, também, que outro motivo para a utilização do LD em larga escala se dá devido à sua relativa viabilidade (uma vez que este é um material impresso que pode ser utilizado sem a necessidade de equipamentos adicionais, como computadores, tablets, internet etc.) e acesso em escolas públicas (apesar de não ser de maneira homogênea em todos os estados e municípios) da educação básica. Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, tais como a falta de LD para todos os alunos, a

impossibilidades de os alunos levarem os LD para casa, entre outras, é evidente o empenho do PNLD e do FNDE acesso dos alunos da rede pública ao LD.

2.3 Construções identitárias nos livros didáticos

Para melhor compreendermos as construções identitárias nos LD, organizamos essa seção em três momentos: primeiro, discutiremos sobre o poder de influência que o LD tem em seus usuários; em seguida, as possíveis consequências da ausência de grupos sociais nos LD e, por fim, destacaremos o que os editais e guias do PNLD demandam dos materiais acerca das identidades.

2.3.1 O poder do livro didático

O livro didático não apenas tem prestígio em detrimento aos demais materiais didáticos, mas ele também é tido como um objeto de poder social e transmissor de ideologias. No que diz respeito ao ensino de LE, e levando em consideração o papel colaborativo entre professor e material didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) bem como o Banco Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem que o processo de aprendizagem deve se dar de maneira a incentivar no aluno o cumprimento dos direitos e deveres sociais, conhecendo e respeitando a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e se opondo a qualquer forma de discriminação com relação a raça, etnia, gênero, classe, religião, entre outros (BRAZIL, 1998, p. 7). Tal posicionamento em teoria proporciona a construção de um espaço que discute e analisa os usos da linguagem em interações sociais em sala de aula.

No tocante à educação formal, especialmente no ensino de LE, o LD continua, assim como em sua criação, exercendo influência em seus usuários. Coracini (1999, p. 33) entende o livro didático como sendo um transmissor da verdade que deve ser aprendida e reproduzida por ambos professores e alunos. Essa influência também se apoia na crença de que o livro didático é um material pronto e finalizado, detentor de uma verdade absoluta que deve ser transmitida pelo professor aos alunos sem alterações, impondo, assim, um caráter de autoridade ao LD (SOUZA, 1999, p. 27).

Essa autoridade citada por Souza (1999) traz legitimidade aos conteúdos expostos no LD, fazendo-os serem vistos como verdades únicas e inquestionáveis. Tal domínio da

verdade exercido pelo LD causa inquietações quando entendemos que esse material transmite não apenas conteúdos acadêmicos, mas uma gama de valores sociais, culturas, ideologias e representações identitárias. Tendo o LD tamanho *status* enquanto material aprovado, entendemos que ele deva mostrar, da melhor maneira possível, a diversidade. A esse respeito, Bauman (1999) defende que

[...] a uniformidade alimenta a conformidade e a outra face da conformidade é a intolerância. Numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza; e na ausência dessas habilidades e qualidades é fácil temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro e diferente, mas primeiro e sobretudo não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível. (p. 55)

A representação de grupos sociais como homogêneos e estáticos, trazendo uma única faceta à mostra em um material com tamanha influência, não é realista, pois “não podemos mais considerar os membros de cada sociedade como elementos de uma só cultura heterogênea, tendo, portanto, uma única identidade distinta e coerente” (CANCLINI, 1999, p. 248). De maneira inversa, mas com o mesmo potencial negativo, a total falta de representação de grupos sociais nos livros didáticos também pode gerar erros de interpretação acerca destes.

2.3.2 *A sociologia das ausências e das emergências*

Para falar sobre as possíveis falta de representação de grupos sociais no LD, utilizamos do conceito de sociologia das ausências proposto por Sousa Santos (2002, p. 35). Segundo o autor, a sociologia das ausências se propõe a contrapor a lógica da monocultura de forma a abrir espaço aos discursos que nunca se pautaram. Este processo, segundo o autor, se faz necessário especialmente em espaços onde as relações de poder são extremamente desiguais, causando a “produção maciça de ausências”. A respeito destas duas sociologias, Sousa Santos (2002) explica que

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. (p. 22)

A partir deste contexto, entendemos que a sociologia das ausências e das emergências tem o potencial de trazer à tona os discursos que foram obscurecidos pelo poder hegemônico. Destacamos também que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p. 03), ou seja, estas experiências que a sociologia das ausências e das emergências se propõem a evidenciar estão “do outro lado” da linha abissal, invisibilizadas pelo julgamento hegemônico do que é relevante ou não. Corroborando com isso, Sousa Santos (2002) utiliza em seus trabalhos de tradução o conceito de seletividade passiva, que

consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão externa de que foi vítima durante longos períodos. Trata-se de ausências profundas, de vazios sem possibilidade de preenchimento, vazios que dão forma à identidade imperscrutável dos saberes e práticas em questão. No caso de ausências de longa duração, é provável que nem a sociologia das ausências possa tornar presentes. Os silêncios que produzem são demasiado insondáveis para serem objecto de trabalho de tradução. (p. 33)

Para mostrar como a razão indolente, expressão utilizada por Sousa Santos (2002) para se referir ao poder hegemônico, utiliza destas ausências para manter uma monocultura social, trazemos o seguinte exemplo. No dia 02 de janeiro de 2019, o primeiro dia útil de gestão de Jair Bolsonaro após assumir a presidência do Brasil, uma de suas primeiras ações no cargo foi alterar o edital de 2020 do PNLD. O edital em questão continha diretrizes para a aprovação dos LD que seriam distribuídos para as séries do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública no ano de 2020. Sua alteração causou surpresa para o próprio MEC, uma vez que as obras já haviam sido entregues pelos autores ao PNLD no final de novembro de 2018. As mudanças nos LD faziam parte do combate do ministro da educação Ricardo Veléz Rodrigues contra a suposta doutrinação de esquerda.⁹ Dentre os trechos apagados do edital¹⁰ nesta alteração, destacamos os seguintes:

⁹ Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/mec-tira-de-edital-para-livros-escolares-temas-de-diversidade-etnica-e-violencia-contra-mulher.ghtml>

¹⁰ Dados retirados do Edital Consolidado PNLD 2020 – 04/02/2020, disponível em: [file:///C:/Users/beatr/Downloads/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_6__RETIFICACAO%20-%2004-02-2020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beatr/Downloads/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_6__RETIFICACAO%20-%2004-02-2020%20(1).pdf)

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

➤ *A obra deve:*

c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;

d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;

2.1.7 Adequação da Estrutura editorial e do projeto gráfico

➤ *No que diz respeito às ilustrações, elas devem:*

d. Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;

Esta exclusão no edital, que teria se referido ao 5º Aviso de Retificação do PNLD 2020, teve grande repercussão negativa na semana que sucedeu sua divulgação e foi anulada pelo ministro da educação no dia 09 de janeiro de 2019 afirmando que esta exclusão havia sido um erro cometido pela gestão anterior. Tendo em vista a anulação da retificação do edital, ela não consta no histórico oficial do PNLD 2020¹¹.

O apagamento de grupos sociais minoritários (negros, indígenas e mulheres) nos LD mostra o poder que os grupos hegemônicos detêm em moldar o discurso, promovendo o silenciamento dessas vozes. É a partir de apagamentos como estes que Sousa Santos (2008) defende a necessidade de “sulear”, ou seja, promover a

recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima de saberes dominantes, considerados os únicos válidos. Os conceitos centrais da epistemologia do Sul são a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, e a ecologia de saberes. Não se trata verdadeiramente de uma epistemologia, mas antes de um conjunto de epistemologias. Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimento do mundo. Nelas cabem, assim, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte. (p. 11)

¹¹ Mais informações sobre a anulação disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/ministro-anula-alteracao-em-edital-que-retirava-exigencia-de-livro-escolar-sem-erro-de-revisao.ghtml>

Nesse sentido, Dias (2009) argumenta sobre a importância da diversidade nos LD e defende que as representações neles presentes

[...] devem ter características com as quais o aluno se identifica: maneiras de falar, de vestir, as coisas de que gosta (esportes, filmes, *Internet* etc.), os aspectos físicos (altura, diferentes etnias) e os aspectos sociais que podem incluir diferentes profissões para os pais dos personagens, não se restringindo àquelas mais socialmente prestigiadas ou às tradicionalmente utilizadas (cozinheiro, jardineiro, policial), por exemplo. (p. 208)

Partindo do pressuposto que o LD deve refletir o seu país (onde e para onde foi escrito), a ausência de grupos sociais em sua extensão pode levá-los a questionar o seu pertencimento nacional. Não apenas isso, mas a falta de representação de minorias sociais em LD contribui para a manutenção de preconceitos, uma vez que sua ausência pode ser interpretada como estes tendo um valor menor do que os grupos representados. A partir de ações como a tentativa de apagamento de grupos sociais exposta acima, vemos como o LD, ao invés de ser um instrumento de evolução, pode se apresentar como um meio de silenciamento e manutenção do poder hegemônico.

2.3.3 *Guias do PNLD e a questão das representações*

Conforme discutimos na seção 1.2, a partir da criação do PNLD para a aprovação e distribuição dos LD para as escolas públicas, em 1996, as editoras que queiram ter seus livros distribuídos devem cumprir os requisitos expostos nos editais do programa e submeter seus materiais para avaliação. O resultado e descrição das obras selecionadas são divulgadas a partir do Guia de Livros Didáticos. Até então, foram divulgados quatro editais (2012, 2015, 2018 e 2021) e três guias (2012, 2015 e 2018) que incluem LE.

Os Guias do PNLD são materiais destinados aos professores do ensino público de nível básico. Cada Guia disponibiliza uma descrição das obras selecionadas que são compostas por cinco partes: (1) informações editoriais, como título, capa do primeiro volume da coleção, autores, editora e código do livro; (2) visão geral; (3) descrição da coleção e de cada volume, incluindo temas, aspectos linguísticos, exemplos de atividades etc.; (4) análise e (5) “em sala de aula”, uma seção que propõe soluções para os

professores dos possíveis problemas encontrados pelos avaliadores. Além desta análise de cada coleção selecionada, os Guias do PNLD também possuem seções que apresentam os critérios eliminatórios utilizados na avaliação (critérios esses presentes nos editais de cada ano) e uma ficha de avaliação a ser preenchida pelos professores.

Quando buscamos trechos que remetam a representações identitárias de minorias sociais nos Guias de LE, é notável a progressão de ocorrências entre os anos 2012 e 2018. No primeiro Guia de LE publicado, em 2012, a única seção de critérios eliminatórios é a que se refere aos comuns a todas as áreas, e em sua ficha de avaliação, das 63 questões levantadas pelo Guia, apenas duas remetem à diversidade. Já o Guia do PNLD de 2015 possui Critérios Específicos Eliminatórios para o Componente Curricular LE Moderna. Entretanto, observamos que na Ficha de Avaliação Pedagógica de 2015, das 62 questões levantadas, novamente apenas duas se relacionam à diversidade, estas sendo as mesmas preexistentes na ficha de avaliação de 2012:

Quadro 1: Diversidade nos Guias do PNLD (2012/2015)

Guia do PNLD de 2012 – Ficha de Avaliação	Guia do PNLD de 2015 – Ficha de Avaliação Pedagógica
“6. Possui [...] exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; [...]exposição da pluralidade do mundo social?” (BRASIL, 2011, p. 12)	“4.8. Apresenta [...] reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?” (BRASIL, 2014, p. 16)
“61. É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos?” (BRASIL 2011, p. 12 e16).	“2. É isenta de estereótipos e preconceitos?” Caso a resposta acima seja negativa, marque a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado: socioeconômico, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação de direitos (BRASIL, 2014, p. 21)

Fonte: Autoria própria

Com a exceção de pequenas mudanças no texto, ambos os critérios apresentados em 2012 e 2015 se apresentam quase sem nenhuma alteração. Mesmo estes sendo os dois primeiros ciclos de LE no PNLD, acreditamos que o avanço entre os dois Guias com relação à diversidade e, especificamente, representação de minorias sociais é quase inexistente. Quando observamos o Guia de 2018, entretanto, notamos uma drástica mudança em relação aos seus antecessores. Primeiramente, o Guia conta com uma seção intitulada “LEM: Formação para a Cidadania”, em que LEM significa Línguas Estrangeiras Modernas. Esta seção busca promover um ambiente inclusivo para seus alunos, “onde os mais diversos grupos sociais, com especial atenção para os grupos minoritários, devem ser tratados de maneira positiva e respeitosa” (BRASIL, 2017, p. 12), a partir da inclusão de representações de minorias sociais e combate ao preconceito na extensão dos LD. Ressaltamos, aqui, que esta seção é a primeira ocorrência no Guia do PNLD de Língua Estrangeira desde sua criação em que grupos minoritários específicos são mencionados, ampliando seu arcabouço teórico para abarcar temas como violência contra mulher, homo e transfobia e representatividade afro-brasileira, dos povos do campo e indígenas brasileiros. Abaixo, destacamos alguns trechos dessa seção que dizem respeito aos grupos selecionados em nossa pesquisa:

- promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**;
- proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p. 12),

Ainda, as menções a minorias sociais também estão presentes no Instrumento de Avaliação; das 83 questões levantadas pelo Guia, 9 estão relacionadas às minorias, um grande aumento em comparação aos Guias anteriores. Tendo em vista que nosso trabalho foca especialmente em representações identitárias imagéticas, destacamos aqui a questão 33 que indaga se o livro utilizado “[r]etrata, nas ilustrações, a diversidade étnica e a pluralidade sociocultural brasileira” (BRASIL, 2017, p. 20).

Partimos do entendimento que o LD tem o dever de, mais do que não disseminar preconceitos, trabalhar para que eles sejam desconstruídos. Como vimos na seção 1.1, a criação de estereótipos em sociedade é um fenômeno comum. Acreditamos que não tratar destes pontos em um material tão influente é ser conivente com o preconceito, pois este silêncio acaba favorecendo o grupo opressor. A partir dos Critérios Eliminatórios do Guia de 2018, entretanto, esta batalha começa a ser travada ao mencionar o “combate à homo e transfobia”, a “superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a [...] não violência contra a mulher”, e a visão de construir “uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2017, p. 12).

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM OLHAR SOBRE IDENTIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, dissertaremos brevemente acerca do aparato teórico-metodológico utilizado para conduzir a análise da presente monografia. O capítulo está organizado em duas partes distintas. Na primeira discutiremos sobre a abordagem de Fairclough da ACD e as utilizações de seu aparato teórico metodológico em nossa pesquisa. Na segunda parte decorreremos sobre a GDV como nossa ferramenta de análise de representações identitárias imagéticas.

3.1 Análise Crítica do Discurso de Fairclough

Com base em nossas discussões no capítulo anterior, entendemos que o livro didático tem um potencial para influenciar seus usuários, o que confere poder e legitimação ao discurso nele apresentado. No que diz respeito ao discurso, e conforme apontamos na seção 1.1, aderimos à noção de Fairclough (1989, p. 43) de que é através do discurso que as relações de poder se estabelecem no meio social. Ainda, Fairclough (2001, p. 121) aponta que toda prática discursiva carrega em si ideologias, tendo em vista que nenhum discurso é neutro, e que estes discursos contribuem para quebrar ou reforçar as relações de poder, estabelecendo, assim, a relação entre discurso, poder e ideologia. Neste sentido, Meurer (2005, p. 93) aponta que “a ideologia é constituída por significações, formas de ver o mundo, que se manifestam em textos, contribuindo para manter ou mudar formas de poder”.

A partir disso, de maneira a ter acesso às construções ideológicas e de poder inerentes ao discurso nos LD, nos valem da Análise Crítica do Discurso, uma vez que ela tem entre seus pontos principais a análise das relações de poder no mundo social e a preocupação com os grupos em desvantagem política e social. Buscamos então, por meio da abordagem de Fairclough, identificar o discurso atrás do discurso, isto é, as intenções de sentido além do texto linguístico, e utilizamos a ACD tanto enquanto teoria como enquanto método de análise do discurso.

Acreditamos que o discurso tem, em todas as suas manifestações, a capacidade de influenciar as relações sociais. Nesse respeito, Fairclough (1995) adere à noção de Foucault (2008, p. 61) de que o discurso cria realidades através de sua própria enunciação e, assim, transforma a realidade social em que é manifestado. Como discutimos na seção

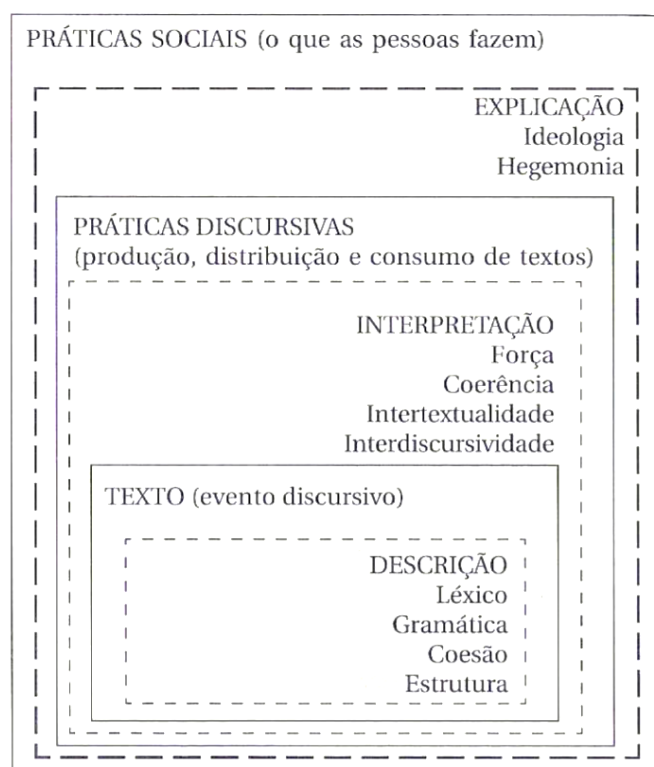
1.3.3, acreditamos que o discurso encontrado nos LD pode ser uma ferramenta de combate a estereótipos e preconceitos, assim como pode ter repercussões negativas, reforçando o poder de grupos hegemônicos. Buscamos, nesta pesquisa, trazer à luz possíveis práticas de abuso de poder presentes nos LD de maneira a contribuir com a construção de uma sociedade igualitária. No que diz respeito à relação bidirecional das influências provocadas entre o discurso e sociedade, e uma vez que pretendemos aqui ir além do texto explícito e adentrar nas interações construídas entre eles e as estruturas sociais, Meurer (2005) aponta que

o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influência. [...] a ACD propõe analisar as interações entre textos específicos e, por exemplo, estruturas políticas e econômicas nacionais e internacionais, hábitos e costumes religiosos diversos etc. (p. 88)

Semelhantemente a Meurer, entendemos que “questões sociais e políticas-chave têm um caráter parcialmente linguístico-discursivo” (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, p. 271), e que, no tocante aos LD, o discurso tem influência social, estando essas representações identitárias de minorias sociais presente ou não, e aqui retomamos a noção pensamento abissal (SANTOS. 2007) exposta na seção 1.3.2, uma vez que elas atuam na “produção, manutenção e mudança de relações sociais de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1). Considerando a noção de Fairclough (1972) de que o discurso é o meio pelo qual construímos realidades sociais, nos propomos neste trabalho descrever as representações identitárias de minorias sociais nos livros didáticos selecionados e analisar se as representações desses grupos marginalizados geram estereótipos assim como identificar as possíveis repercussões sociais geradas pelas ausências de representações minoritárias.

No âmbito da ACD, Fairclough se propõe a construir um aparato teórico metodológico capaz de interpretar além dos textos, suas relações com as estruturas sociais. Para tanto, utilizamos o modelo tridimensional (Figura 3) proposto por Fairclough (1989) e adaptado por Meurer (2005) para analisar os discursos sobre identidades a partir das dimensões do texto.

Figura 2: Representação do modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: MEURER (2005, p. 95)

A fundamentação metodológica proposta por Fairclough (1989), conforme esquematizada acima, consiste na análise do texto a partir de três dimensões: (1) texto, que se preocupa com a descrição dos elementos linguísticos do texto; (2) práticas discursivas, que se ocupa da interpretação do texto e analisa “questões relativas à sua produção, distribuição e consumo” (MEURER, 2005, p. 83), além de aspectos como força ilocucionária, intertextualidade e interdiscursividade; e (3) práticas sociais, que busca nas práticas sociais explicações para a utilização de determinado texto, “como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais” (MEURER, 2005, p.83). A partir dessas dimensões, a análise textual vai além do texto em si, mas também interpreta como as práticas sociais o influenciam e quais ideologias e relações de poder se encontram por trás dele.

3.2 Gramática do Design Visual

Para melhor compreendermos a GDV de Kress e van Leeuwen (2006), e suas categorias de análise, organizamos esta seção em quatro subseções: primeiro,

faremos uma breve introdução sobre a GDV e como ela se adequa à nossa pesquisa, e nas três subseções seguintes, apresentaremos as três dimensões de significados em um texto multimodal segundo a GDV: representacional, interacional e composicional.

3.2.1 *Conceitos básicos*

Além da ACD, utilizamos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como instrumento de análise para identificar como a combinação de elementos imagéticos pode influenciar as interações sociais, assim como a combinação de palavras o faz. A proposta da GDV defende uma gramática fluida que tem o seu foco no significado para além da estrutura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1). A partir dela, é feita a análise de componentes imagéticos, abrangendo de pinturas a propagandas televisivas, identificando significações à primeira vista escondidas. Ao falar sobre a interpretação por meio da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que

estruturas visuais apontam para maneiras particulares de interpretação de experiências e formas de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, e não a modos semióticos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser "ditas" visualmente ou verbalmente, outras apenas visualmente, e outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específica. [...] Por exemplo, o que é expresso em linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de cláusulas, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas de composição. E isso afetará o significado. Expressar algo verbal ou visualmente faz diferença. (p. 2)

Para a GDV, nenhum texto é monomodal ou monosemiótico, todos os textos, mesmo os verbais, apresentam recursos visuais, como a tipografia, formatação, utilização de cores, negrito, até mesmo a utilização de linhas para ordenar o texto escrito (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 530). Em nossa pesquisa, nos propomos a analisar as representações identitárias de minorias sociais em LD, e apesar de não nos atermos apenas a elas, evidenciamos em nosso trabalho as representações imagéticas.

Tendo isso em vista, acreditamos que “o uso de signos visuais não é neutro, ao contrário, trata da definição da realidade social” (MACHIN, 2007, p. xiv), noção que se aplica ainda mais em nosso contexto de pesquisa. Nos livros didáticos, a escolha das

ilustrações é feita de maneira intencional pelos autores de forma especial para se adequar aos critérios do PNLD referentes às ilustrações. Dentre os critérios, gostaríamos de apontar a questão 33 da ficha de avaliação do Guia do PNLD 2018: “Retrata, nas ilustrações, a diversidade étnica e a pluralidade sociocultural brasileira” (BRASIL, 20117, p. 20), conforme exposto anteriormente na seção 1.3.3. Partindo deste critério, idealmente as ilustrações presentes nos LD devem refletir a população brasileira, e, no mínimo, devem ter sido escolhidas intencionalmente de maneira a fazer isso. É a partir desta suposição que, na seção 4.1 do capítulo de análise, antes da análise a partir da GDV, realizamos uma breve análise quantitativa das representações identitárias de modo a identificar se as imagens nos LD representam ou não o Brasil.

Tendo em vista o potencial que imagens têm em transmitir discursos, entendemos que elas “assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532). Ainda, talvez pela frequente ocorrência e fácil acesso nas mais básicas relações sociais, as imagens são tidas como de fácil interpretação, onde basta um olhar para compreender as mensagens transmitidas por elas. Entretanto, ao mesmo tempo que as imagens podem ser fundamentalmente transparentes, elas também se constituem como perfeitamente opacas.

Assim, utilizamos a GDV desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006) como ferramenta de análise do potencial semiótico das imagens nos LD. A GDV utiliza três metafunções para conduzir sua análise: representacional (foco de nossa pesquisa), interacional e composicional. Nas subseções a seguir, traremos uma breve introdução às metafunções da GDV, utilizando, sempre que possível, imagens dos LD analisados nesta pesquisa para ilustrar as categorias de análises.

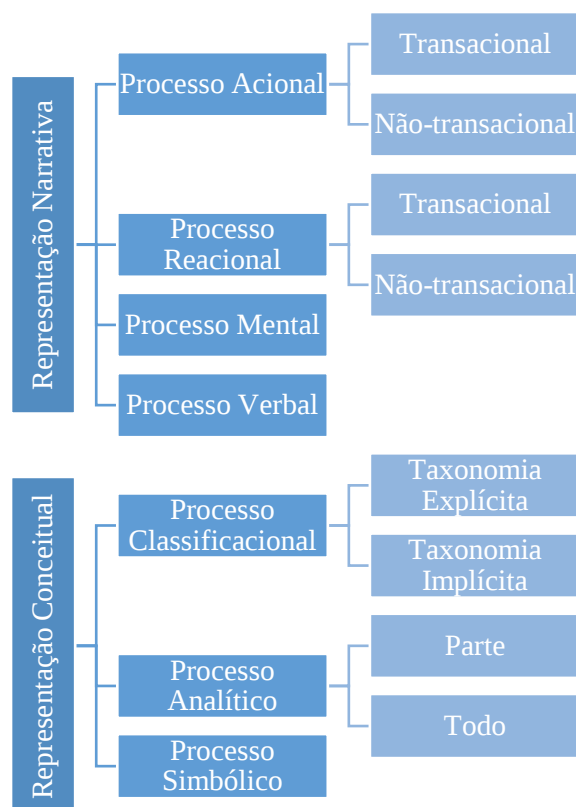
3.2.2 *Metafunção de Representação*

Quando falamos da metafunção de representação, nos referimos à capacidade de uma imagem de representar situações, e ela pode ser narrativa ou conceitual. As representações narrativas são constituídas por um evento em progresso, apresentando participantes (humanos ou não) executando ações, e as representações conceituais

retratam características específicas dos participantes, suas identidades, permitindo, assim, agrupá-los em grupos a partir de seus atributos em comum.

Ressaltamos, aqui, que, dentre as funções apresentadas pela GDV, a de representação será a principal utilizada nessa pesquisa de modo a dar conta da dimensão do texto proposta no modelo tridimensional de Fairclough (1989). Para melhor explicar as funções representacionais e fornecer um auxílio visual de suas ramificações, a seguir apresentamos um gráfico que ilustra essa metafunção:

Esquema 2: Esquematisação da Metafunção de Representação



Fonte: Adaptado de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011)

A representação narrativa, além de apresentar uma situação, se caracteriza pela presença de participantes, seja ele humano ou não, em meio a uma ação ou acontecimento. Outras características dessa representação é a presença de vetores que indiquem uma ação ou pano de fundo que indique circunstância de espaço e tempo. Como apresentado no Gráfico 2, a representação narrativa se divide quatro tipos de processo e, para ilustrá-los, utilizamos as seguintes imagens dos LD selecionados:

Figura 3: Processos de Ação



Fonte: Take Over 3, p. 37

Figura 4: Processos de Reação

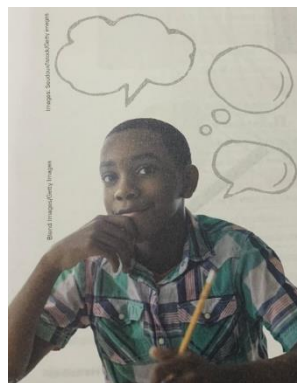


Fonte: Take Over 3, p. 97

O primeiro processo é o acional e ele pode se classificar como sendo transacional (composto por ao menos dois participantes representados) e não-transacional (composto por apenas um participante representado). Na Figura 3, podemos identificar o processo de ação transacional, uma vez que ela retrata dois participantes envolvidos em uma ação.

No processo reacional, o vetor observado está sempre relacionado à linha do olhar, e esse processo pode ser transacional (composto por ao menos dois participantes representados) e não-transacional (composto por apenas um participante representado). Na Figura 4, podemos identificar três indivíduos, cada um em um processo reacional olhando para um participante (humano ou não) que não está visível na imagem. Podemos categorizar, assim, esse processo como sendo não-transacional, pois só é possível identificar um dos participantes da ação. Já na Figura 3, os dois indivíduos na imagem se encontram em um processo de reação transacional, uma vez que podemos ver os dois participantes da ação: o indivíduo e o aparelho aferidor de pressão arterial.

Figura 5: Processos Mentais

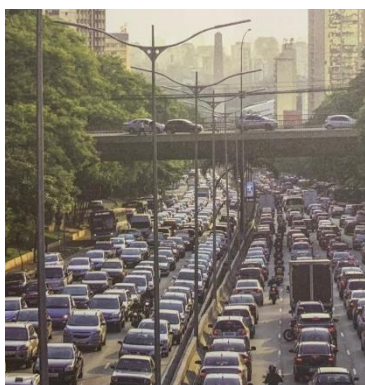


Fonte: Alive High 3, p. 27

Os processos narrativos mentais e verbais são compostos por um balão de pensamento (mental) ou de fala (verbal) conectados a um participante humano ou personificado, assim como podemos identificar na Figura 5.

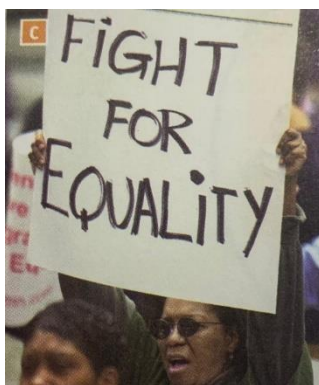
Já nas representações conceituais, o foco não é uma ação, mas as características em comum que um grupo de participantes compartilham. Nessas representações, a análise é feita a partir de descrições e classificações. Como apresentado no Gráfico 2, a representação conceitual se divide em três tipos de processo e os ilustramos a partir das imagens a seguir:

Figura 6: Processos
Classificatórios



Fonte: Alive High 3, p. 12

Figura 7: Processos
Analíticos



Alive High 3, p. 92

Figura 8: Processos
Simbólicos



Fonte: Take Over 3, p. 110

O primeiro processo é o classificatório e ele é composto por participantes organizados de maneira relativamente simétrica de maneira a destacar características em comum entre eles e podem apresentar taxonomia explícita (onde a característica em comum está verbalmente apontada) ou implícita (onde a característica em comum entre os participantes não está verbalmente apontada). Na Figura 6, podemos ver um processo classificatório implícito, onde identificamos carros dispostos em filas e interpretamos que a característica classificatória seja modelos de carros. Se, entretanto, essa imagem tivesse a palavra “carros” nela escrita, esta seria um processo classificatório explícito.

O processo analítico, por outro lado se referem à relação parte/todo dos elementos em uma imagem, ou seja, se o elemento representado aparece em sua totalidade ou apenas em partes. Na Figura 7, temos uma imagem de um indivíduo segurando um cartaz, que podemos perceber que foi focalizado em meio a um protesto. Sendo assim, interpretamos

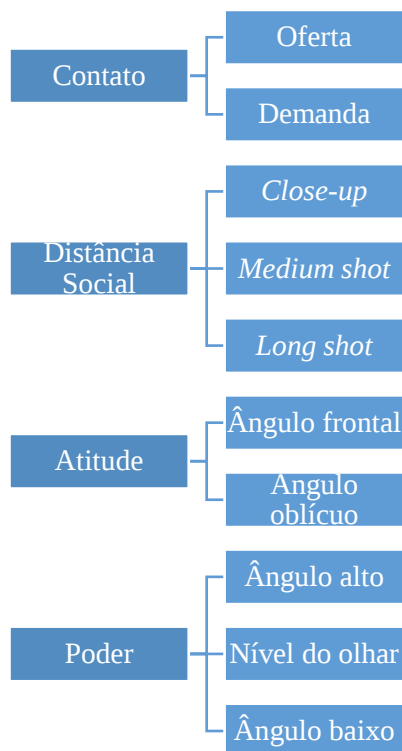
que a escolha de mostrar apenas uma parte desse protesto serviu a algum propósito ao autor, possivelmente o de evidenciar este cartaz específico em meio aos demais.

O último processo das representações conceituais é o simbólico. Ele acontece quando há elementos em uma imagem que acrescentam valor nela por não serem características comuns. Na Figura 8, observamos o perfil de um grupo de pessoas encobertos pelo ângulo da luz do sol, uma característica incomum uma vez que a intenção geral de fotos é enxergar seus participantes. O elemento da luz amarelada na foto e a falta de definição causada pelo pôr do sol conferem à imagem valor extra associado ao celestial e efêmero.

3.2.3 Metafunção de Interação

A função interacional analisa as relações existentes entre os participantes da imagem e o leitor através de recursos como olhar, zoom, ângulo do participante e altura da câmera. Para melhor explicar esta metafunção, o gráfico abaixo esquematiza as ramificações nelas encontradas:

Esquema 3: Esquematização da metafunção de Interação



Fonte: Adaptado de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011)

Como mostrado no gráfico 3, a metafunção interacional se divide em quatro categorias distintas que, por sua vez, tem suas subdivisões. Para auxiliar a descrição e exemplificação dessas categorias, selecionamos nas Figuras 9, 10, 11 e 12 quatro imagens dos LD analisados:

Figura 9: Contato



Alive High 3, p. 11

O recurso de contato analisa se a relação do participante da imagem com o leitor é pessoal ou impessoal. O tipo de relação impessoal é a “oferta”, que se caracteriza pela ausência de contato visual com o leitor. Já a relação pessoal é a “demanda”, que se caracteriza pela presença de contato visual com o leitor, onde o participante da imagem demanda algo de seu observador, seja compaixão, solidariedade, desejo etc. Na Figura 9, observamos a presença de quatro indivíduos na imagem em relações diferentes: a participante da esquerda está em uma relação de demanda, olhando diretamente para o leitor, já os três participantes da direita estão em uma relação de oferta, sem estabelecer contato visual com o leitor.

Figura 10: Distância Social – Long shot



Alive High 3, p. 17

Figura 11: Distância Social – Close up



Take Over 3, p. 75

Figura 12: Atitude



Alive High 3, p. 23

A distância social se refere à proximidade que o participante tem do leitor. A distância pode ser classificada de três maneiras: (1) *close up*, com plano fechado no participante (íntimo, observado na Fig. 11); (2) *medium shot*, com plano médio (social, observado na Figura 9) e (3) *long shot*, com plano aberto (impessoal, observado na Figura 10).

O critério de atitude diz respeito ao envolvimento criado com o leitor com base no ângulo em que o corpo do participante se encontra na imagem. O envolvimento se caracteriza pelo ângulo frontal, quando o participante está posicionado de frente para o leitor. Já quando o participante se posiciona com um ângulo oblíquo, se posicionando de lado ou inclinado para o leitor, compreendemos que há distanciamento. Na Figura 12 podemos observar duas participantes posicionadas de lado para o leitor, produzindo distanciamento por meio do ângulo oblíquo,

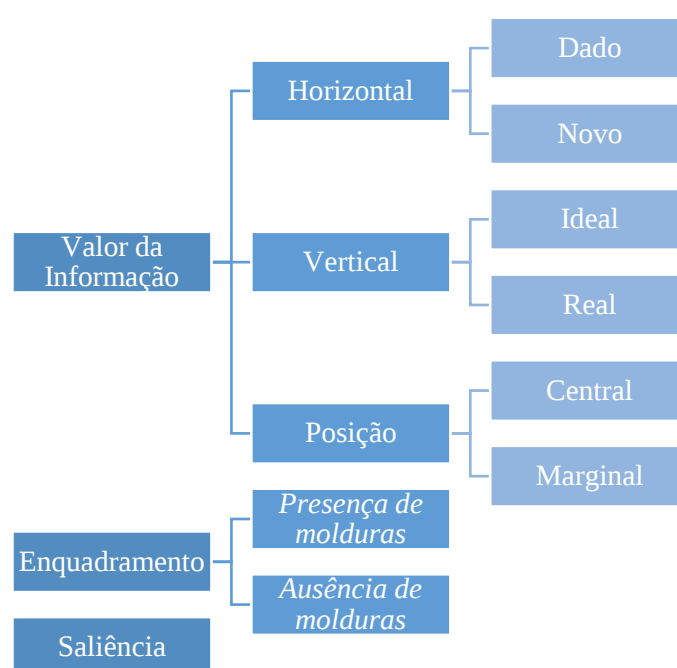
Poder

Esse recurso analisa as relações de poder de acordo com a altura do ângulo em que o participante se encontra com relação ao leitor. Esta categoria se divide em (1) ângulo alto, onde a câmera captura o participante de cima, evidenciando o poder que o leitor detém em relação ao participante, (2) nível do olhar, onde a câmera está na mesma altura do participante, expressando igualdade de poder entre os participantes e (3) ângulo baixo, onde a câmera captura o participante de baixo para cima, conferindo a ele poder sobre o leitor. Na Figura 10, podemos observar que a imagem possui um ângulo baixo, conferindo maior poder ao participante da imagem.

3.2.4 Metafunção de Composição

A metafunção composicional diz respeito ao valor que é atribuído às informações de acordo com sua organização espacial na imagem. Esta metafunção se divide em três categorias que classificam o valor dos sistemas organizacionais presentes nas imagens. Para melhor explicar esta função, apresentamos abaixo uma esquematização de suas ramificações:

Esquema 4: Esquematização da Metafunção de Composição



Fonte: Adaptado de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011)

Também, selecionamos imagens dos LD analisados de modo a exemplificar as características desta metafunção, conforme o Esquema 4:

Figura 13: Valor da Informação



Alive High 3, p. 31

Figura 14: Enquadramento



Alive High 3, p. 92

Figura 15: Saliência



Alive High 3, p. 146

O valor da informação se refere ao posicionamento de informações visuais em uma imagem, atribuindo valores diferentes a cada configuração. Esta categoria se divide de acordo com o tipo de orientação das informações: (1) informações apresentadas na horizontal são identificadas como dado (área esquerda) e novo (área direita); (2) informações apresentadas na vertical são identificadas como ideal (topo) e real (base) e (3) a posição de elementos em relação ao todo da imagem são organizados como central ou marginal. A Figura 13, por exemplo, tem sua configuração em dado/novo, uma vez que a coluna próxima do meio da imagem a divide entre esquerda e direita.

O recurso de enquadramento é composto quando elementos dentro de uma imagem se encontram visivelmente interligados, separados ou segregados. Na Figura 14 podemos observar um conjunto de imagens que são apresentadas sem separações, o que indica que elas não devem ser interpretadas individualmente, mas parte de um todo, no caso, como integrantes do Brasil, indicado pela utilização do *outline* do país como margem para as imagens.

Por fim, a saliência é utilizada como uma estratégia para dar maior ou menor ênfase a determinados elementos de uma imagem. Ela pode se apresentar a partir de alterações no tamanho de elementos, utilização de primeiro e segundo plano, entre outras maneiras. Um exemplo desta estratégia é a Figura 15, na qual podemos identificar três indivíduos segurando três talheres que foram aumentados de maneira desproporcional até terem quase o tamanho dos participantes. A partir desta alteração na escala, a imagem consegue enfatizar os talheres em detrimento aos demais participantes.

A partir destes conceitos da GDV e da ACD, pretendemos analisar os LD Take Over 3 (2010) e Alive High 3 (2016) de forma a trazer à tona as mensagens transmitidas

por suas escolhas imagéticas. No capítulo a seguir, discursaremos sobre os processos metodológicos de desenvolvimento da pesquisa.

4 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia que norteia o presente trabalho. Para tanto, este capítulo está dividido em duas partes que discutem a natureza da pesquisa e as etapas da pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de natureza quali-quantitativa, propondo-se a analisar as representações identitárias de minorias sociais em dois LD do 3º ano do EM do primeiro e terceiro bloco trienal do PNLD, referentes aos ciclos 2012-2014 e 2018-2020, e propondo-se a analisar as ocorrências de representações imagéticas das minorias sociais selecionadas nos mesmos livros. Somando-se a isso, pretendemos analisar os critérios de avaliação do PNLD para a aprovação de livros de LE e analisar o paralelo entre a evolução dos critérios no que diz respeito à diversidade nos LD e a evolução dos livros didáticos a esse respeito.

Esta pesquisa também se configura a partir de uma perspectiva interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo a autora, esse tipo de pesquisa entende que o mundo e as práticas sociais são indissociáveis, e que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (p. 32). No que se relaciona à pesquisa qualitativa, é importante ressaltar que ela não “procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador, nesse sentido, está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente, e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (p. 34). No que se relaciona à aplicação da pesquisa interpretativista e o presente trabalho, ela se propõe a analisar o livro didático com vista à problematização de seu possível impacto social. Relacionando-se a isso, e no que diz respeito ao papel do professor pesquisador, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) ao afirmar que este

não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (p. 46)

Entendemos que, nesta pesquisa, nos propomos a discutir acerca de aspectos didáticos (uma vez que além da utilização do LD em sua prática em sala de aula, o professor também atua enquanto produtor de tais materiais) abrindo espaço para a reflexão acerca das representações identitárias de minorias sociais presentes nos LD.

4.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa se organizou em quatro partes. Inicialmente, definimos o seu *corpus*, selecionando dois livros didáticos de língua inglesa do 3º ano do EM aprovados pelo PNLD do primeiro e do último ciclo trienal desde a inclusão de LE no Programa. Tais livros, selecionados para condução desse trabalho, estão explicitados no Quadro 2.

Quadro 2: Livros Didáticos Selecionados

Título	Escritores(as)	Editora	Ano de publicação	PNLD
Take Over 3	Denise Santos	Lafonte	2010	1º ciclo trienal (2012, 2013 e 2014)
Alive High 3	Vera Menezes, Junia Braga, entre outros	Edições SM	2016	3º ciclo trienal (2018, 2019 e 2020)

Escolhemos utilizar esses dois LD do primeiro e do último ciclo trienal até o momento para analisar como a diversidade de representações identitárias está presente com a evolução dos livros de LE desde sua inclusão no PNLD no ano de 2009. Ainda, pretendemos consultar os editais publicados pelo PNLD dos anos em questão para analisar como os critérios para a aprovação dos LD no Programa mudaram com o passar dos ciclos e qual a influência deles nas novas publicações nos anos seguintes. Somando-se a isso, decidimos utilizar os dois livros do 3º ano do EM para manter o máximo de regularidade possível em nossa análise, fornecendo o olhar dos livros selecionados voltados à mesma série da educação básica. Por fim, a escolha dos livros selecionados se deu por familiaridade e facilidade de acesso da pesquisadora: o livro *Take Over 3* (2010) em detrimento aos demais oferecidos no primeiro ciclo trienal, se deu por nossa familiaridade com o material por meio de nossa atuação no PIBID (UFPB) nos anos de

2014 e 2015; já o livro *Alive High* (2016) foi escolhido por ser um material didático que a pesquisadora tinha acesso à sua versão física, tornando mais confortável sua análise.

Nossa participação se deu no projeto intitulado “A Licenciatura, A Educação Básica e a Formação do Professor - Subprojeto Língua Inglesa”, coordenado pela professora doutora Maura Regina da Silva Dourado no seguimento do EM, no qual atuamos. Durante nossa participação no PIBID, fomos alocadas, em períodos distintos, em duas escolas públicas de EM na cidade de João Pessoa. No tocante à nossa pesquisa, aqui citamos a escola em que atuamos no ano de 2015, Escola Cidadã Integral Professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity, onde utilizamos durante oito meses os livros *Take Over 1, 2 e 3*. Este foi um momento de grande importância para o ensino público de LE, uma vez que foi o segundo ano em que o LD dessas disciplinas foi distribuído pelo PNLD e FNDE. A partir dessa experiência e tendo em vista que pretendemos analisar como a evolução dos critérios propostos pelo PNLD para aprovação de LD os influenciou no que diz respeito à diversidade, acreditamos que nossa vivência na utilização do livro *Take Over 3* (2010) agregará valor à nossa análise neste trabalho.

Sobre a condução da análise dos livros didáticos, quantificaremos as ocorrências de representações imagéticas das minorias sociais selecionadas será realizada. Em um segundo momento, a análise acontecerá de forma a questionar a propriedade das representações identitárias encontradas, ou não, em seu *corpus*. Salientamos que, em um terceiro momento, os dados textuais serão discutidos com base na GDV de Kress e Van Leeuwen (2006) fazendo uso do modelo tridimensional de Fairclough (1989), nosso aparato teórico-metodológico para discutir sobre a presença e/ou ausência das representações identitárias nos livros didáticos selecionados, bem como a qualidade de tais representações. Em um quarto momento, faremos uma análise comparativa com relação tanto aos critérios estabelecidos pelo PNLD para os ciclos escolhidos, como acerca da influência que estes exerceram para as mudanças observadas nos LD.¹²

¹² Acrescentamos que inicialmente esta pesquisa se propunha a desenvolver uma quinta etapa, sendo essa a aplicação de questionário para o público de professores de língua Inglesa da rede pública de ensino de maneira a comparar a percepção destes profissionais com as nossas, advindas de nossas análises. Para tanto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada. Optamos, entretanto, por aplicar os questionários posteriormente, em trabalhos futuros, sendo esse o motivo de não terem sido inseridas informações em anexo sobre o parecer consubstanciado do CEP.

5 REPRESENTAÇÕES NA PRÁTICA: QUEM ESTÁ NO LIVRO DIDÁTICO?

Neste capítulo, visamos (1) analisar as representações identitárias de minorias sociais encontradas, ou não, nos dois LD selecionados com vistas a discussões sobre diversidades; e (2) analisar os critérios de avaliação do PNLD para a aprovação de livros de LE no tocante à diversidade, e a evolução que os livros selecionados, do primeiro e do último ciclo trienais publicados até então, tiveram a esse respeito.

Para tanto, o presente capítulo está dividido em três seções. A primeira trata de uma análise quantitativa e comparativa das imagens encontradas nos dois LD. A segunda seção trata de análise qualitativa de representações das minorias nos LD, com base na ACD e na GDV. A terceira seção fará uma associação entre a evolução dos critérios para aprovação de LD do PNLD e a como esses critérios são refletidos nos LD analisados.

5.1 Representações imagéticas nos livros didáticos: um olhar quantitativo

Esta seção da análise faz um apanhado quantitativo das representações identitárias imagéticas encontradas em ambos os LD analisados. Esta, por sua vez, está organizada em duas subseções: a primeira quantifica as ocorrências de representações imagéticas de grupos sociais minoritários nos livros *Take Over 3* (2010) e *Alive High 3* (2016) e discorre sobre o processo de seleção de imagens para a análise quantitativa, e a segunda compara quantitativamente as representações imagéticas encontradas nos dois livros e discute como os dados obtidos refletem, ou não, a população brasileira e quais os possíveis impactos destes resultados nos alunos que utilizam tais livros.

5.1.1 A organização imagética nos livros didáticos

Durante uma análise preliminar e puramente imagética dos livros didáticos que propomos analisar, vimos a necessidade de não apenas analisar pontualmente representações identitárias específicas, mas quantificar as imagens presentes nos LD de maneira a capturar uma visão geral do que está acontecendo neles e como as representações identitárias se apresentam em sua extensão. Para tanto, contabilizamos o número de imagens nos livros que continham representações de pessoas, sejam elas fotografias ou ilustrações, e, após termos o montante, contabilizamos o número de

ocorrências de cada uma das minorias sociais que nos propusemos analisar, bem como outras categorias de análise que julgamos pertinente para o presente trabalho, tais como a diversidade de nacionalidades e países.

Em meio à nossa análise preliminar dos livros selecionados, constatamos que as imagens neles expostas se diferenciam no que diz respeito aos seus gêneros multimodais. Categorizamos, assim, as imagens encontradas de três maneiras: fotografias, ilustrações originais e ilustrações independentes. A categoria de fotografias, nesse trabalho específico, se refere a qualquer imagem capturada por câmera em que seja possível identificar a presença de pessoas, independentemente da quantidade de indivíduos, ângulo, tamanho, zoom etc. A categoria de ilustrações originais se refere a qualquer ilustração que tenha sido criada especialmente para o livro didático em questão e que tenha em si a representação de uma pessoa. Estas ilustrações são provenientes do trabalho de um ilustrador que, pensando nas atividades e textos propostos em cada seção do livro e de maneira colaborativa com a equipe de produção do LD, desenvolveu ilustrações originais que se adequem a elas. A terceira categoria, de ilustrações independentes, se refere às imagens expostas que não são exclusivas do livro, não foram criadas com o propósito exclusivo de ilustrar uma atividade. Assim como as outras, contabilizamos apenas as ilustrações que contêm representações de pessoas, e estas se apresentam por meio de gêneros textuais diversos, como charges, tirinhas, mapas visuais etc. e existem independentemente do LD.

Assim, constatamos que no livro *Take Over 3* (2010) o número total de imagens é de 72 ao longo de suas 152 páginas, sendo elas 48 fotografias, 20 ilustrações originais e 4 ilustrações independentes. Já no livro *Alive High 3* (2016), o número total de imagens é de 140 em suas 192 páginas, sendo elas 110 fotografias e 30 ilustrações independentes, não tendo sido encontradas ilustrações originais. A quantificação em porcentagem das representações imagéticas se apresenta conforme a Figura 16:

Figura 16: Meios de representações imagéticas de pessoas na extensão dos LD



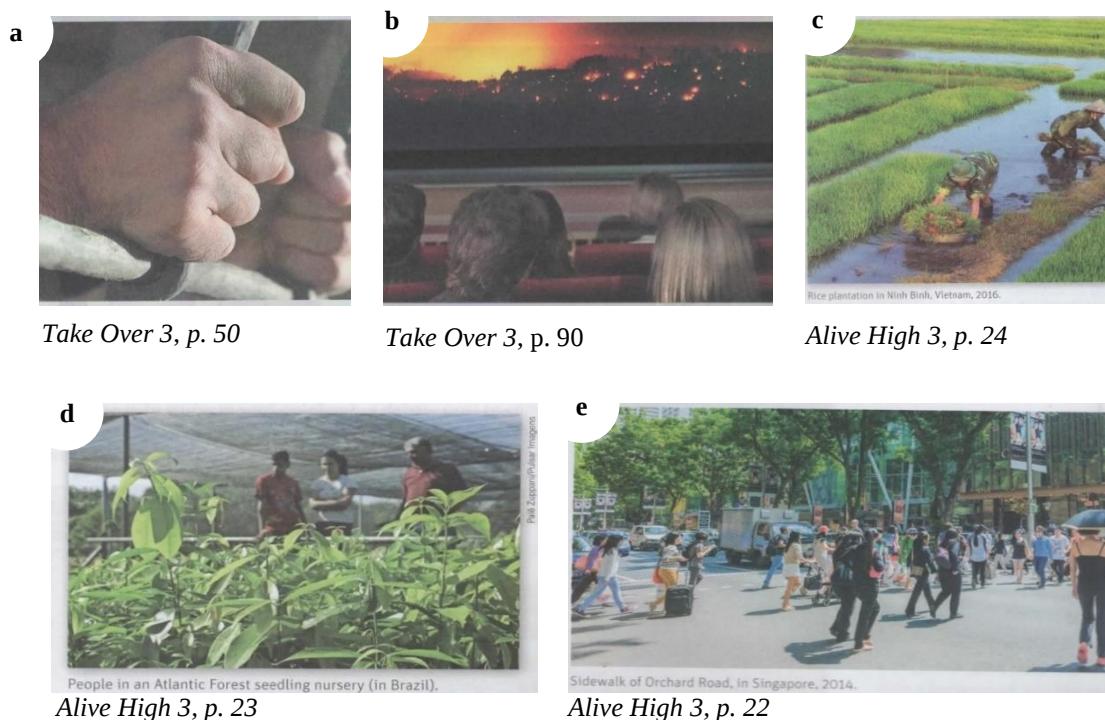
Fonte: Autoria própria

Gostaríamos de explicitar, além das porcentagens mostradas na Figura 16, o número de imagens presentes em cada livro de maneira a iniciar uma discussão sobre nossa segunda questão de pesquisa exposta na introdução: Há diversidade suficiente nos livros didáticos para evitar a construção de estereótipos? Levantamos, aqui, este ponto, pois, apesar de a diversidade a que nos referimos nessa questão não se referir à quantidade de imagens e, sim, à sua pluralidade no tocante às representações identitárias, acreditamos que um maior número de imagens pode contribuir positivamente para a não criação de estereótipos, uma vez que um grupo minoritário pode ser apresentado de diversas formas maior seja sua presença nas imagens.

Observamos, a partir destes dados que o livro *Alive High 3* (2016) possui quase o dobro de imagens do que *Take Over 3* (2010), o que nos levou a supor que a diversidade no tocante às representações identitárias se materializaria de maneira mais pronunciada no *Alive High 3* (2016).

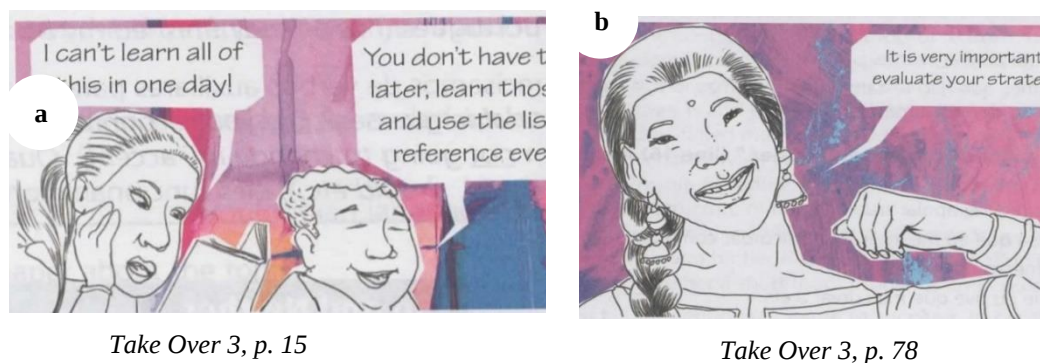
Para continuarmos nossa análise, focando nos grupos sociais que selecionamos nesta pesquisa, gostaríamos de esclarecer por que algumas representações imagéticas contabilizadas na Figura 16 (imagens em que é possível identificar a presença de pessoas) não foram consideradas nas análises quantitativas presentes na subseção 4.1.2. Essa exclusão de algumas imagens se deu uma vez que nelas não é possível identificar com precisão quantidade de pessoas, gênero, cor ou raça etc. Em outras palavras, apesar de ser possível identificar a presença de uma ou mais pessoas, estas não estavam claras, seja por ser um recorte de uma parte do corpo, por estar embaçada, pelas pessoas estarem distantes, contra a luz, de costas etc. A seguir estão alguns exemplos de fotografias indistintas:

Figura 17: Fotografias indistintas nos livros didáticos



Além das fotografias, também foram desconsideradas, para algumas categorias de análises, parte das ilustrações originais presentes no livro *Take Over 3* (2010), uma vez que o estilo de ilustração (feitas apenas com traços lineares e sem a utilização de cores) impossibilitou, por vezes, a identificação de cor ou raça das pessoas retratadas. A seguir se encontram situações em que as ilustrações foram ou não, consideradas em determinadas categorias de análise:

Figura 18: Ilustrações originais no livro *Take Over 3* (2010)



Em meio à nossa contabilização inicial de representações imagéticas no livro *Take Over 3* (2010), tivemos dificuldade em identificar cor ou raça nas ilustrações originais, uma vez que elas são, em sua maioria, desenhos que possuem características que poderiam ser atribuídas a múltiplas raças, como representado na Figura 10a. Esta ambiguidade, entretanto, apesar de se apresentar na maioria das ilustrações originais, tem exceções, como mostrado na Figura 18b, no qual a raça do indivíduo se torna clara a partir da presença de acessórios típicos da cultura indiana. Sendo assim, no que diz respeito às categorias de cor ou raça, foram excluídas da análise a maioria das ilustrações originais. Estas ilustrações, entretanto, foram utilizadas para contabilizar a categoria de gênero, uma vez que é possível identificar nelas características relacionadas aos gêneros masculino e feminino. Ressaltamos aqui que uma vez que o livro *Alive High 3* (2016) não apresenta ilustrações originais ou ilustrações independentes ambíguas, não tivemos dificuldades ao identificar nossas categorias de análise. Assim, acreditamos que a mais clara identificação de cor e raça apresentada pelo *Alive High 3* (2016) é um fator que proporcionou maior diversidade nas representações identitárias em comparado com o livro *Tale Over 3* (2010). No que diz respeito aos LD selecionados, foram identificadas, entre fotografias e ilustrações, 10 imagens indistintas no livro *Take Over 3* (2010) e 30 no livro *Alive High 3* (2016) que, portanto, não foram incluídas nos percentuais da Figura 16, uma vez que não farão parte de nossa análise.

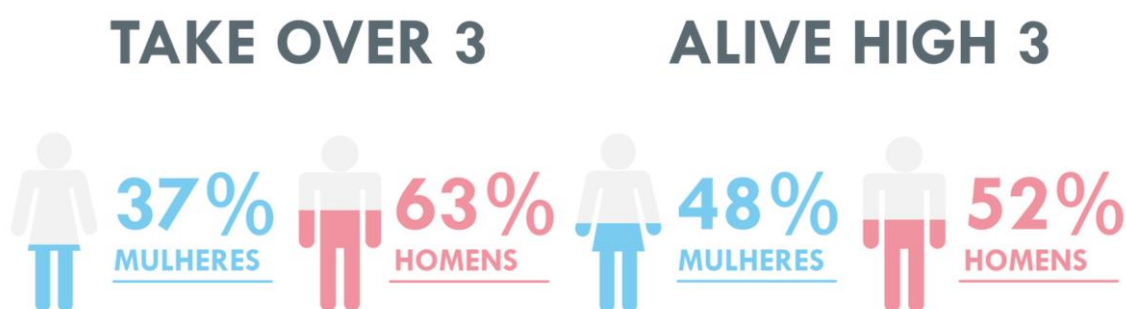
5.1.2 Que Brasil é esse?

Em nossa contabilização quantitativa das representações imagéticas presentes nos livros didáticos, nos propomos não apenas a comparar os livros selecionados um com o outro, mas também buscamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante IBGE) para identificar se o Brasil representado neles é ou não o Brasil em que vivemos. Assim, e de maneira a responder nossa primeira questão de pesquisa, contabilizamos o número de ocorrências de membros dos grupos sociais que nos propomos a analisar (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIA+) para identificar se estes estão ou não representados nos livros didáticos selecionados.

Para a melhor compreensão das porcentagens e para não repetir dados, organizamos nossa análise quantitativa em quatro categorias distintas: gênero; cor ou raça; pessoas com deficiência e pessoas da comunidade LGBTQIA+.

No tocante ao gênero, compreendemos que esta categoria vai além do que se pode identificar em uma imagem. Acreditamos que a utilização de padrões de gênero para identificar se uma pessoa é “masculina”, “feminina” ou não é uma maneira arbitrária de encarar identidade de gênero e que esta identificação deveria considerar em primeiro lugar a percepção do indivíduo sobre si mesmo e como ele se reconhece neste sentido. Diante disso, observamos que nenhum dos LD analisados menciona qualquer identidade de gênero não binária ou explicita a identidade de gênero com a qual as pessoas representadas em imagens se identificam. Assim, e de maneira a conduzir uma análise quantitativa, buscamos classificar as imagens de acordo com o que pode ser observado no tocante às características associadas ao feminino e ao masculino. Enfatizamos, também, que não consideramos que essa análise é definitiva ou imutável, uma vez que realizamos uma coleta de dados baseada puramente nas construções sociais do que compõem os gêneros binários e que as imagens analisadas estão abertas à interpretação. Tendo isso em vista, a quantificação das representações imagéticas de homens e mulheres se apresenta conforme a Figura 19:

Figura 19: Representações de gênero na extensão dos LD



Fonte: Autoria própria

Identificamos que, no universo das 97 representações de pessoas nas imagens selecionadas no livro *Take Over 3* (2010), 36 se configuram como sendo de mulheres, enquanto 61 representações se configuram como sendo de homens. Ressaltamos que apesar de termos contabilizado 72 imagens que apresentam pessoas neste livro, como consta na subseção 4.1.1, algumas imagens são compostas por mais de uma pessoa, o que

nos permitiu ter um total de 97 representações de pessoas distintas. Ao calcular a presença de homens e mulheres nos livros, nos questionamos sobre a fidedignidade dessa porcentagem em relação à população brasileira.

Sendo “mulheres” um dos grupos de minorias sociais que analisamos e observando as porcentagens encontradas no livro *Take Over 3* (2010), a visível predominância dos homens no LD em detrimento das mulheres nos intrigou. Tendo em vista que ambos os livros foram escritos no Brasil por autores brasileiros e selecionados para utilização por alunos brasileiros, esperávamos que estes, aqui especificamente o livro *Take Over 3* (2010), refletissem a realidade do nosso país. Tentando compreender esta disparidade, buscamos o ano de publicação do livro *Take Over 3* (2010) que, apesar de ter sua utilização no PNLD a partir do ano 2012, teve sua primeira edição no ano de 2010. Assim, analisamos os dados sobre a população do Brasil no ano de 2010 a fim de identificar se a porcentagem de mulheres representadas no LD se dá na mesma proporção que no nosso país. Segundo o IBGE, a população brasileira neste ano tinha um total de 194.890.682 pessoas, sendo 50,99% (99.377.384) deste total composto por mulheres e 49,01% (95.513.298) composto por homens¹³. Isto constitui uma discrepância de 14% entre o que é representado no LD e o Brasil, desconsiderando, inclusive, o fato de a população de mulheres ser maioria no nosso país e nos fazendo crer que sua intenção não pode ter sido refletir o Brasil.

No livro *Alive High 3* (2016), por outro lado, identificamos um total de 212 representações de pessoas distintas nas imagens selecionadas, 102 delas se configurando como sendo de mulheres e 110 como sendo de homens. Ao comparar os dados com os do livro *Take Over 3* (2010), vemos que *Alive High 3* (2016) tem uma porcentagem mais balanceada entre os dois grupos analisadas e que, ainda que este não reflita fielmente a composição do nosso país, está bem próximo da real população do Brasil. Segundo o IBGE, a população brasileira no ano 2016 (publicação da segunda edição do livro *Alive High 3* que analisamos neste trabalho) era composta por um total de 205.156.587 de pessoas, sendo 51,07% (104.976.947) deste total composto por mulheres e 48,93% (100.379.640) por homens. Constatamos, então, que a discrepância entre a população do

¹³ Fonte: IBGE, Projeções e Estimativas da População do Brasil e das Unidades da Federação, disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock

Brasil e a população representada nos livros aprovados diminuiu de 14% para 3%, um grande progresso em um intervalo de seis anos entre as publicações.

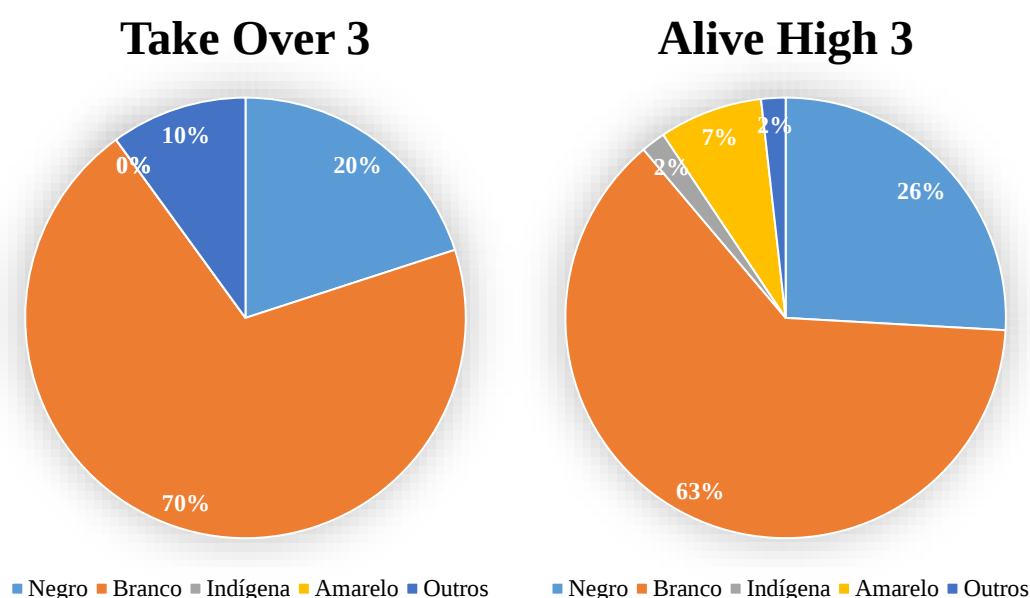
No tocante à segunda categoria de análise, o IBGE compreendeu raça de diversas maneiras ao longo dos anos. Este conceito começou a ser investigado a partir de 1872, no período pré-abolição da escravidão, tendo contado com diferentes nomenclaturas como: branca, parda, preta, cabocla, mestiça, amarela, indígena e outras (GOMES; MARLI, 2018, p. 18-19). Cada uma destas nomenclaturas possuiu significados diferentes a depender do seu momento de utilização, mas algumas delas tiveram certa constância em suas definições e se repetiram no decorrer dos anos. Dentre as que mantiveram constância, as classificações étnico-raciais oficiais utilizadas pelo IBGE desde o ano de 1991 são: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Atualmente, em seus levantamentos de dados, o IBGE utiliza pesquisas fechadas, dando as cinco opções pré-definidas para que a população possa se enquadrar. Quando, entretanto, o instituto realizou pesquisas abertas, mais de 300 autodeclarações foram feitas, como: branca, morena, clara, escura, misturada, açai, jambo, entre outras (GOMES; MARLI, 2018, p. 16). No levantamento por autoclassificação realizado em 2008 pelo IBGE, 97,5% das etnias declaradas se dividiam entre branca, morena, parda, negra, morena clara, preta, amarela, brasileira, mulata, mestiça, alemã, italiana e indígena, e 2,5% foram catalogadas como “outras”, tendo em vista o reduzido número de ocorrência destas na pesquisa (PETUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 37). Estes levantamentos de dados mostram não apenas a pluralidade das identidades étnico-raciais em nosso país, mas a importância da autoclassificação no processo de construção identitária, uma vez que a identificação étnico-racial tem grande influência nas relações sociais. A este respeito, o levantamento de dados do IBGE realizado em 2008 identificou que 63,7% da população brasileira afirma que sua cor ou raça produz influência em suas vidas ((PETUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 32).

Apesar de as cinco classificações étnico-raciais utilizadas atualmente pelo IBGE terem se concretizado a partir de uma longa história de levantamentos de dados, ela não deixa de ter falhas. Acreditamos que a identidade racial de um indivíduo deve ser entendida por ele próprio e que a classificação do outro, historicamente, foi utilizada para segregar e perseguir. Entendemos a classificação de grupos sociais como uma simplificação da realidade, porém, em nosso trabalho, utilizamos dessa estratégia com o único objetivo de identificar os grupos sociais de maneira a evidenciar desigualdades.

Tendo isto em vista, e uma vez que pretendemos realizar uma análise sobre as representações étnico-raciais presentes nos LD, ainda considerando que não temos acesso à autoclassificação dos indivíduos retratados nas imagens analisadas, utilizaremos aqui as nomenclaturas em vigor no censo do IBGE, identificando-as a partir da interpretação dos fenótipos presentes nas imagens. Além disso, devido à tênue linha entre as classificações preta e parda, utilizaremos o termo “negra” adotado pelo IBGE para nos referirmos às duas categorias juntas de maneira a não quantificar erroneamente nenhuma das categorias. Assim, apresentamos no gráfico a seguir a quantificação de cor ou raça nos LD:

Gráfico 2: Representações de cor ou raça na extensão dos LD

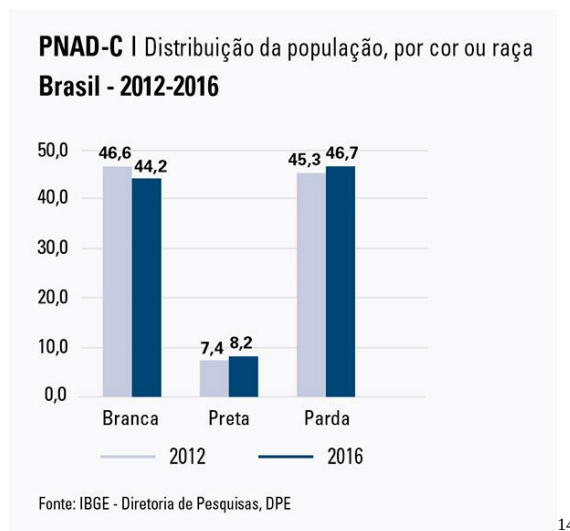


Fonte: Autoria própria

Ao notarmos que as representações identitárias presentes em ambos os livros se referem em maioria a pessoas brancas, nos questionamos se esta seria a realidade racial da população brasileira. Gostaríamos, também, de esclarecer que em ambos os livros foram identificadas quatro ocorrências de indianos, incluídos nos gráficos na porção “outros”, correspondendo a 10% das representações no livro *Take Over 3* (2010) e 2% no livro *Alive High 3* (2016). Achamos esses dados interessantes ao considerarmos que no livro *Take Over 3* (2010) não há qualquer referência a pessoas indígenas ou amarelas, e que no livro *Alive High 3* (2016) essa porcentagem se iguala à dos indígenas. Para esclarecer se as representações nos LD foram fiéis à população brasileira, apresentamos

no Gráfico 4 dados sobre a população do Brasil entre os anos de 2012 e 2016, anos aproximados de publicação e utilização de ambos os livros:

Gráfico 3: IBGE: Distribuição da população brasileira por cor ou raça (2012-2016)



14

Podemos observar, a partir de comparação entre os gráficos, que a realidade racial apresentada nos livros didáticos é altamente destoante da realidade do nosso país. Vemos que no Brasil, em 2012, ao invés dos 20% apresentados pelo livro *Take Over 3* (2010), 52,7% da população se identifica como negra (preta e parda), totalizando uma discrepância de 32,7% nos dados. Já no ano de 2016, 54,9% da população se identifica como negra, ao invés dos 26% representados pelo livro *Alive High 3* (2016), uma discrepância de 28,9%. A escolha de representações tão destoantes da nossa realidade certamente não ocorre por acaso, ela faz parte de uma longa história racista da qual nosso país ainda não se libertou. A partir disso, vemos que esses alunos observam, em seu dia a dia escolar, imagens que não os representam, são alunos que se fazem presente no ambiente escolar, mas que não estão presentes nos instrumentos de ensino. Acreditamos que ausências como essa são prejudiciais em vários âmbitos na vida dos alunos, influenciando a maneira que eles se observam e observam a sociedade ao seu redor. Ainda, ressaltamos que, uma vez que podemos notar um visível avanço entre os livros *Take Over 3* (2010) e *Alive High 3* (2016) no que diz respeito à fidelidade da realidade

¹⁴ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>

do nosso país, acreditamos que também os livros que os sucedem farão o mesmo, aproximando-se cada vez mais da verdadeira pluralidade brasileira.

5.2 Minorias sociais nos LD

Nesta seção, apresentamos a análise das minorias sociais nos LD a partir da ACD e GDV, assim como a relacionamos com os achados quantitativos apresentados na seção 5.1. Para tanto, a organizamos em cinco momentos específicos de maneira a focar em cada um dos grupos que nos propomos a analisar: mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas da comunidade LGBTQIA+.

5.2.1 O marcador social “gênero” nos LDs

Como vimos na seção 5.1.2, é visível que, dentre a quantidade de representações de pessoas no livro *Take Over* (2010), a ocorrência de mulheres nestas imagens é significativamente menor do que a dos homens, enquanto no livro *Alive High* (2016) ela se aproxima da realidade registrada pelo IBGE. Para além disso, nesta seção gostaríamos de traçar um perfil destas mulheres representadas nos LD: quem elas são, o que fazem, com quem estão e o que estas representações podem dizer sobre o papel deste grupo na sociedade.

Identificamos o número de fotografias em que mulheres são representadas em ambos os livros, sendo 36 no livro *Take Over 3* (2010) e 47 no livro *Alive High 3* (2016). Nestas fotografias podem ser observadas mulheres em diversos papéis sociais, realizando diferentes atividades cotidianas, sozinhas ou acompanhadas, e a partir desta observação geral, alguns padrões emergiram. O primeiro deles diz respeito ao papel da mulher enquanto profissional. Para ilustrar este ponto, trazemos a seguir imagens retiradas do livro *Take Over 3* (2010):

Figura 20: O papel da mulher como profissional no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 11

Figura 21: O papel da mulher como profissional no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 108

Observamos que as imagens nas Figuras 20 e 21 são as duas únicas ocorrências de mulheres exercendo qualquer atividade que se relacione explicitamente ao exercício de alguma profissão. Em ambas as imagens podemos ver mulheres representadas como formandas. Na Figura 20, podemos identificar pelo texto exposto na capa de revista que se trata possivelmente de uma formatura de curso superior, enquanto na Figura 21 identificamos a partir do texto na página 108 do livro *Take Over 3* (2010) que se trata de uma formatura de EM. Ambas as imagens retratam mulheres completando algum nível de escolaridade, mas não encontramos no LD nenhuma ocorrência de mulheres de fato exercendo alguma profissão. Ressaltamos, neste sentido, que encontramos cinco imagens de mulheres famosas no decorrer do LD e que tiveram, no texto, suas profissões citadas, estas são J.K. Rowling (escritora), Madre Teresa de Calcutá (freira), Rosa Parks (ativista), Coco Chanel (designer de moda) e Kristen Stewart (atriz), mas que, mesmo nesses casos, estas não eram retratadas nas imagens exercendo suas profissões. Também, chamamos atenção para o fato de que a Figura 21 é a única no livro *Take Over 3* (2010) que apresenta uma mulher negra e que, mesmo assim, esta se encontra apagada, com o rosto encoberto pela beca de outro participante.

Ainda nos referindo ao livro *Take Over 3* (2010), no tocante às imagens em que mulheres aparecem sozinhas ou mesmo na companhia de outras mulheres, as representações encontradas eram genéricas, de mulheres exercendo atividades como falar ao telefone, comemorar um aniversário ou colocar moedas em um cofrinho, como vemos na Figura 22:

Figura 22: A mulher no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 12

Figura 23: A mulher no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 64

Figura 24: A mulher no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 108

Consideramos preocupante este número reduzido de representações de mulheres em ambientes profissionais ou exercendo algum trabalho ou estudo. Como discutimos no decorrer do capítulo 1, o LD é um material que reflete a sociedade e, ao mesmo tempo, a influencia. Tendo isso em vista, se considerarmos que as representações presentes nos LD são reflexos da sociedade, a falta de representações de mulheres exercendo profissões, ou mesmo buscando se capacitar profissionalmente, pode nos levar a entender que tais papeis não são normalmente ocupados por mulheres na sociedade. Esta ideia pode ser reforçada ao notar que são frequentes as representações de homens exercendo profissões no decorrer do LD. Esta ausência de representações femininas em detrimento à dos homens no âmbito profissional evidencia a relação de poder que existe entre os dois gêneros.

A luta por igualdade de gênero é um tópico amplamente discutido nas últimas décadas, e apesar de esta ser uma batalha que ainda não terminou, é fácil identificar discursos que diminuem esta causa ao afirmar que homens e mulheres já atingiram a igualdade social. Representações superficiais de como as mulheres podem contribuir socialmente, como as encontradas no livro *Take Over 3* (2010), corroboram com tais

discursos ao sugerir que as mulheres já alcançaram tudo que poderiam e contribuem para a manutenção de ideologias machistas em uma nova geração. Ainda, a utilização de mulheres famosas, e até históricas, nas únicas imagens de mulheres profissionais causam um distanciamento entre estas mulheres e os alunos que utilizarão este material, o que pode levar, novamente, a entender que não é comum que mulheres ocupem estes papéis.

Outro padrão que gostaríamos de destacar é o lugar da mulher em relação ao homem no livro *Take Over 3* (2010). Para tal, apresentamos a seguir as imagens nas quais podemos ver a representação de mulheres ao lado de homens:

Figura 25: A mulher em relação ao homem no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 97



Take Over 3, p. 89



Take Over 3, p. 95



Take Over 3, p. 97



Take Over 3, p. 95



Take Over 3, p. 97

As imagens da Figura 25 foram retiradas da unidade 7 do livro *Take Over 3* cujo tema principal é “A sétima arte”. Podemos ver que as representações de mulheres que encontramos nesta unidade são quase que exclusivamente da mulher como parte de um relacionamento amoroso. Ressaltamos que em nenhuma imagem desta unidade há ocorrências de mulheres sozinhas ou mesmo na companhia de outras mulheres, mas ao mesmo tempo podemos encontrar imagens de homens sós ou na companhia de outros homens. Entendemos que a representação descredita a mulher enquanto um indivíduo por

si só, como uma pessoa independente. Somado a isso, estas representações podem levar à compreensão de que para ser considerada, a mulher precisa se estabelecer em um relacionamento amoroso, ela precisa ser creditada pela presença de um homem. Ocorrências como essa podem dar a entender que mulheres tem menos valores que homens, uma vez que eles não precisam estar em um relacionamento amoroso com uma mulher para serem representados, eles estão presentes independente delas, são indivíduos por si mesmos. A utilização de representações femininas exclusivamente na companhia de um parceiro romântico acrescenta ao imaginário popular e contribui para a manutenção de relações de poder hegemônicas entre os dois gêneros. Quando elas não são representadas como parte de um casal, entretanto, elas ainda se encontram em número reduzido, quase inexistente, em relação aos homens como observado na imagem:

Figura 26: O lugar da mulher no livro *Take Over 3* (2010) a partir da GDV



Take Over 3, p. 95

Para analisar o papel desempenhado pela (única) mulher presente na Figura 26, utilizamos a GDV. Inicialmente, podemos identificar um processo classificatório com taxonomia implícita da metafunção conceitual na Figura 26, uma vez que ela é composta por vários participantes que possuem atributos semelhantes (a utilização de uniformes aparentemente do exército) e que estão organizados de maneira relativamente simétrica a partir da movimentação em filas. Ao mesmo tempo, podemos notar que os três participantes que se encontram no centro da imagem utilizam roupas diferentes dos demais soldados. Entre eles, podemos observar uma mulher no lado direito que, apesar

de utilizar um uniforme semelhante ao dos soldados, o utiliza na cor cinza, o que indica possível superioridade com relação aos demais. Já os outros dois participantes da imagem utilizam roupas distintas de todos os outros indivíduos, por não fazerem parte do exército.

No que diz respeito à metafunção composicional, analisamos o valor da informação presente no posicionamento da mulher na margem da imagem. A partir desta metafunção, podemos interpretar que, enquanto o homem ao meio representa a informação principal do texto, a mulher encontrada na margem possui o valor de informação complementar, acessória em relação ao homem.

A partir destas informações podemos interpretar, assim como fizemos na análise da Figura 25, que a presença da mulher nesta imagem está atrelada à do homem. Enquanto o masculino é tido como protagonista da fotografia e existe independentemente da mulher, ela precisa do homem para estar representada. Mais uma vez entendemos que tais representações que trazem a mulher como acessório ou como relevante apenas quando fazem parte de um relacionamento amoroso podem influenciar e disseminar a ideia de que mulheres necessitam de uma presença masculina para terem valor. Das vezes que a mulher aparece sozinha na imagem ela está exercendo atividades que não tem destacada relevância social e, principalmente, em nenhuma delas a mulher atua como exercendo uma profissão.

As imagens selecionadas no livro *Take Over 3* (2010) perpetuam estereótipos femininos advindos de uma longa história de machismo em nossa sociedade. A escola como instituição de ensino deve trabalhar ativamente para romper com qualquer tipo de preconceito e extinguir representações estereotipadas de grupos sociais que contribuem para diminuição desses grupos em relação às suas contrapartes hegemônicas.

No livro *Alive High 3* (2016), entretanto, observamos uma visível mudança em relação ao *Take Over* (2010) no que diz respeito ao papel da mulher enquanto profissional e em seu lugar em relação ao homem. Relembramos, primeiramente, que o livro *Alive High 3* (2016) possui 102 representações imagéticas de mulheres, portanto, apresentamos aqui uma seleção das imagens que julgamos mais pertinentes para realizar as análises em questão. Nas Figuras 27 a 34, retiradas do livro *Alive High 3* (2016), podemos perceber, em todas elas, a presença de várias mulheres exercendo seus trabalhos e atuando de maneira profissional na sociedade.

Figura 27: A mulher cientista no livro *Alive High 3* (2016)



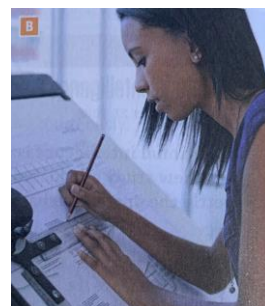
Alive High 3, p. 24

Figura 28: A mulher dentista no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 53

Figura 29: A mulher designer de interiores no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 86

Figura 30: A mulher técnica de museu no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 86

Figura 31: A mulher intérprete no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 86

Figura 32: A mulher atriz no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 86

Figura 33: A mulher escritora no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 120

Figura 34: A mulher jornalista no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 156

Podemos ver mulheres exercendo diversos cargos profissionais, conforme descrito nos títulos das figuras¹⁵. A partir disso, e comparando estas representações com aquelas encontradas no livro *Take Over 3* (2010), podemos perceber que a mulher deixa de ser uma participante coadjuvante e passa a contribuir profissionalmente na sociedade. Apesar de os dois livros analisados terem apenas seis anos de diferença entre suas publicações, é visível a mudança na representação identitária das mulheres, principalmente considerando que estas foram apenas oito imagens selecionadas para esta etapa de análise.

Além do visível aumento de mulheres em representações imagéticas, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que apenas uma (Figura 32) das dez mulheres apresentadas é famosa. Acreditamos que esta escolha imagética do LD em questão abre espaço para que seus usuários vejam mulheres reais desempenhando diversos papéis, exercendo atividades remuneradas, profissões e contribuindo socialmente. Além disso, diferentemente do livro *Take Over 3* (2010), onde encontramos apenas duas menções de mulheres desempenhando algum tipo de atividade escolar, no livro *Alive High 3* (2016) estas ocorrências são muito mais expressivas. A seguir selecionamos alguns exemplos destas imagens:

Figura 35: A mulher estudante no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 19



Alive High 3, p. 77



Alive High 3, p. 92



Alive High 3, p. 103

¹⁵ As descrições das profissões apresentadas nas imagens foram retiradas do livro *Alive High 3* (2016).

No tocante às representações de mulheres e seu papel em relação aos homens, percebemos que, uma vez que o valor da mulher nas representações imagéticas do livro *Take Over 3* (2010) estava, na maioria das ocorrências, atrelada à presença de um ou mais homens, no livro *Alive High 3* (2016), como discutimos anteriormente, já podemos ver a mulher ocupando seu próprio espaço, sem necessidade de validação pela presença de outro participante. A evolução mostrada entre os livros de LI do primeiro e terceiro ciclo trienal do PNLD se deu não apenas ao trazer representações de mulheres como único ator de uma imagem, mas ao mostrá-las em situações de igualdade em relação aos homens. Na Figura 36, mostramos algumas destas representações imagéticas:

Figura 36: A mulher em relação ao homem no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 12



Alive High 3, p. 16



Alive High 3, p. 37



Alive High 3, p. 122

Nesta figura podemos ver mulheres atuando com homens em papéis que não estão restritos ao de par romântico. Podemos, sim, ver casais ou núcleos familiares¹⁶, porém o relacionamento destas pessoas não é o foco das imagens, e sim as atividades que cada um desempenha no momento: colher alimentos de sua horta, cultivar vegetais no interior, separar materiais recicláveis e buscar uma localização no GPS, respectivamente.

¹⁶ Informação retirada das descrições das imagens em questão do livro *Alive High 3* (2016).

Destacamos as imagens da Figura 36, referentes às páginas 12, 37 e 122, para realizar uma análise, a partir da GDV, de modo a identificar as relações de poder entre seus participantes. No que diz respeito à metafunção composicional, analisamos o valor da informação presente no posicionamento do homem e da mulher na parte central da imagem. A partir disto, podemos interpretar que ambos possuem o mesmo valor de informação no texto. Não apenas isso, mas em cada imagem os participantes de ambos os gêneros se encontram exercendo as mesmas atividades e, inclusive, a mesma função interacional de contato. Na imagem relativa à página 12 podemos ver que os dois participantes apresentam uma relação interacional de contato de demanda, uma vez que ambos estão olhando para o leitor. Já nas imagens referentes às páginas 16, 37 e 122, os participantes apresentam uma relação de oferta, nenhum deles olhando diretamente para o leitor. A partir disso, podemos inferir que a relação de poder entre homens e mulheres representados nas imagens é igual não apenas em relação um ao outro, uma vez que exercem a mesma função, mas também em relação ao leitor, a partir do contato de oferta ou demanda.

Figura 37: O valor da informação da mulher no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 132

Na Figura 37, podemos observar uma mulher exercendo uma atividade comumente associada ao gênero masculino, jogar videogame. Nela, identificamos uma representação narrativa que envolve três participantes, dois homens e uma mulher, da esquerda para a direita. No que diz respeito à representação narrativa, a mulher em questão exerce um processo acional não-transacional, uma vez que a atividade que ela exerce – jogar – envolve apenas ela e que o outro participante – o jogo – que não está

visível na imagem. Também percebemos um processo reacional não-transacional, representado pela linha do olhar de cada um dos três participantes em direção a algo que não está visível na imagem. Quanto à metafunção interacional, observamos que a distância social dos três participantes é diferente. Enquanto os dois homens são representados por uma distância de *long shot*, ocasionando uma interação impessoal entre estes participantes e o leitor, a mulher é representada a partir de uma distância *medium shot*, possibilitando uma relação social entre a participante e o leitor. Também na função interacional, destacamos que a relação de poder dos homens da imagem é de poder em relação ao leitor uma vez que a eles são representados através de um ângulo baixo. Já a mulher possui uma relação de igualdade com o leitor a partir da sua representação no nível do olhar.

Entendemos a partir destes dados que, ao mostra uma mulher em um lugar comumente associado ao masculino, o LD *Alive High 3* (2016) inicia a quebra dos padrões estabelecidos histórica e culturalmente para cada gênero, pensando o indivíduo enquanto humano, e não segregado pelo marcador social de gênero. Isto abre espaço para que os usuários do LD possam buscar atividades com que se identificam, não se limitando pelo que é socialmente aprovado para cada gênero. Ainda, ao apresentar a mulher pela distância *medium shot* e no nível do olhar, o LD aproxima a participante dos leitores, fazendo desta uma atividade alcançável para seus usuários. Representações como essa desconstroem a cultura historicamente machista e questiona os papéis de gênero de forma e instituir uma nova prática social onde identidades marginalizadas, neste caso a mulher, podem ocupar outros locais de fala, na Figura 37, o local de gamer.

Por fim, é visível que a mulher assume diversos papéis sociais no livro *Alive High 3* (2016), ela deixa de ser passiva e passa a lutar por igualdade. Tais representações não estavam presentes no LD seis anos atrás, mas agora passam a incentivar seus usuários a lutar por seus direitos. A seguir, destacamos representações de mulheres atuando ativamente em causas sociais:

Figura 38: Fight for equality – Alive High 3 (2016)



Alive High 3, p. 92

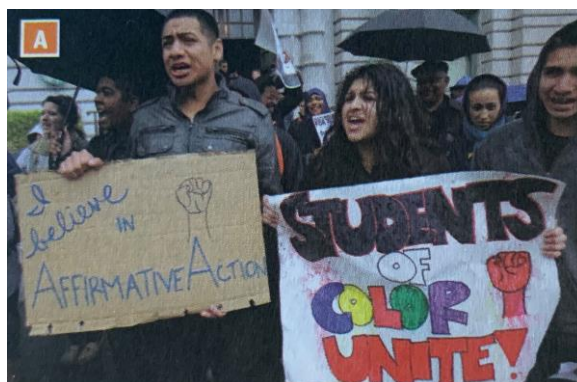
Figura 39: We wait for equal right – Alive High 3 (2016)



Alive High 3, p. 100

Nas duas imagens apresentadas, podemos ver a presença de mulheres carregando cartazes em manifestações. Os Enunciados nos cartazes (Meta) segurados por mulheres das Figuras 38 e 39 dizem, respectivamente, “Luta por igualdade” e “Nós esperamos por “direitos iguais”. Chamamos atenção, na figura 39, para a presença de um homem, atrás da mulher, segurando um cartaz que diz “Homens de qualidade respeitam a igualdade das mulheres”. Nesta imagem identificamos uma representação narrativa acional transicional composta por estes dois participantes, Ator e Aтора, segurando seus respectivos cartazes que, por sua vez, compõe um processo verbal. Quanto ao valor da informação desta imagem, destacamos que, apesar dos dois participantes se encontrarem no centro da imagem, indicando serem ambos a informação principal, destacamos que o homem se encontra atrás da mulher e obscurecido pelo seu próprio cartaz. Levando em consideração que a natureza do protesto em questão é em prol da igualdade de gênero e pela falta de definição do Ator devido ao seu obscurecimento causado pelo cartaz, entendemos essa imagem como simbólica da luta contra as práticas sociais machistas. Diante destes pontos, podemos inferir alguns significados nesta imagem: (1) a mulher é e deve ser protagonista na luta por seus direitos, tendo sido privada de voz pela hegemonia patriarcal por muito tempo, e (2) a presença do homem se faz necessária na luta por igualdade, mas ele é apenas um coadjuvante neste cenário, uma vez que estes já decidiram o destino das mulheres por tempo demais.

Figura 40: Students of color unite – Alive High 3 (2016)



Alive High 3, p. 92

De maneira semelhante, destacamos a Figura 40 como outro exemplo de luta por igualdade protagonizado por mulheres. Identificamos, nesta imagem, um processo narrativo acional transacional composto por duas pessoas, um homem (Ator) e uma mulher (Atora), segurando cartazes que compõe um processo verbal. O Enunciado presente no cartaz (Meta) do Ator diz “Eu acredito em ações afirmativas”, e o da Atora “Alunos de diferentes raças unidos!”. Quanto ao valor da informação, vemos que a mulher se encontra no centro da imagem, entre dois homens, ao segurar o maior e mais chamativo cartaz (devido as cores vibrantes), o que indica que ela é a participante principal nesta imagem. Apesar de, nesta representação, a mulher estar em minoria com relação aos homens, interpretamos que o fato de ela ocupar o centro da foto e produzir o Enunciado mais visualmente chamativo, a mostram enquanto protagonista desta luta por igualdade.

Destacamos, também, o fato de que nesta imagem podemos ver a interseccionalidade desta minoria social quanto ao marcador social gênero e de cor/raça. A partir desta representação podemos ver os diversos sistemas de opressão sofridos por minorias sociais, em especial quando estes possuem diversos marcadores sociais que se opõe ao poder hegemônico.

Concluimos, assim, que os LD de LI selecionados apresentaram um grande avanço entre o primeiro e terceiro ciclo trienal do PNLD. Atribuímos isso não apenas ao comprometimento dos professores produtores dos LD em promover um discurso sem preconceitos e que dê visibilidade aos grupos minoritários até então estereotipados, mas também ao avanço do Guia do PNLD. Conforme discutimos na seção 2.3.3, este passou a incluir como critério para aprovação dos LD, no ano de 2018, a promoção de discursos que abracem a pluralidade dos grupos marginalizados e lutem contra o preconceito e

criação de estereótipos. A partir disso, podemos ver nos LD mulheres ocupando os mesmos lugares sociais que homens e reivindicando estes espaços. Exemplos como estes mostram, não apenas aos usuários mulheres do LD, mas a todos que é possível e necessário lutar por seus direitos.

5.2.2 O marcador social “cor ou raça” nos LDs

No tocante às análises relativas ao marcador social “cor ou raça”, como anteriormente descrito, enfatizamos negros e indígenas. Como mostrado na seção 4.1.2, a porcentagem de pessoas negras nos LD *Take Over 3* (2010) e *Alive High 3* (2016) é de 20% e 26%, respectivamente, mostrando um aumento de 6% entre as publicações. De modo a fazer uma análise comparativa quanto ao marcador social cor ou raça e gênero, também chamamos atenção para a porcentagem de mulheres presentes nos dois livros, que consiste em 37% e 48% das representações, respectivamente, com um aumento de 11% entre as publicações. Ainda, ressaltamos que a porcentagem destes grupos na população brasileira é muito próxima, visto que, de acordo com o censo do IBGE entre 2012 e 2016, a porcentagem de brasileiros que se identificam como negros e mulheres é de 54,9% e 50,99%, respectivamente.

Tendo em vista estes dados, percebemos que, apesar de o percentual da população negra ser maior do que a de mulheres no Brasil, o número de representações do marcador social raça que analisamos no LD é muito inferior em comparado com o de gênero. Enquanto o percentual de mulheres nos LD apresentou, em 2016, uma discrepância de apenas 6,9% com relação aos dados do IBGE, o percentual de negros nos LD é 24,99% menor do que sua realidade na população brasileira. Isso nos mostra como, se por um lado o número de representações destas minorias sociais tem aumentado nos LD, por outro ainda há um grande caminho até a plena representação da população brasileira em seu interior.

Apesar do baixo percentual de aumento do marcador social raça/cor, entretanto, podemos ver que as diferenças se dão não apenas no volume de representações, mas em como a raça/cor negra é apresentada. A seguir, vemos a diferença de uma maneira prática a partir das Figuras 41 e 42 que, apesar de terem um conceito quase idêntico, são muito distintas.

Figura 41: Trabalho em grupo no livro *Take Over 3* (2010)



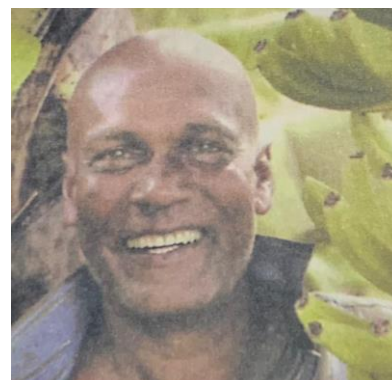
Take Over 3, p. 37

Figura 42: Trabalho em grupo no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 92

Figura 43: A representação da raça/cor negra no livro *Take Over 3* (2010)



Take Over 3, p. 38

Ambas as imagens mostram um amontoado de mãos sobrepostas umas sobre as outras em um gesto que poderia significar união, trabalho em grupo etc., porém o que elas sugerem é totalmente diferente. Na Figura 41, podemos inferir que todos os participantes neste gesto são brancos. Ainda, podemos identificar que as pessoas da foto são adultos e que vários estão vestidos com camisa social ou de manga comprida, o que pode indicar um ambiente de trabalho. Podemos interpretar, então, que em ambientes como esse, profissionais, não há espaço para uma pessoa negra, ela não está sequer presente. Esta ausência compactua com o pensamento abissal (BOAVENTURA SANTOS, 2007), conforme discutimos no capítulo 2.1. Ao ver um ambiente de trabalho representado apenas por pessoas brancas, qualquer pessoa não branca passa a ser “o outro lado da linha” e, conseqüentemente, é ilegítimo para ocupar esse espaço.

As duas imagens destacadas apresentam um processo analítico da função representacional, onde apenas as mãos dos sujeitos são relevantes. A distância social da Figura 42, entretanto, apresenta um *close-up*, estabelecendo intimidade entre ela e o leitor e, ao mesmo tempo, impossibilitando a identificação da vestimenta, idade ou gênero dos participantes. Sendo assim, não podemos supor o contexto social em que a foto foi tirada, porém podemos observar que, diferentemente da Figura 41, aqui há diferentes raças/cores representadas. Corroborando com a ausência de diversidade na Figura 41, notamos que das oito imagens de pessoas negras no livro *Take Over 3* (2010), apenas duas delas não se tratava de pessoas famosas, a Figura 3 e a Figura 43.

Dentre as pessoas representadas no livro *Take Over 3* (2010), podemos observar que seis delas são pessoas famosas, e quatro foram encontradas na mesma seção do livro intitulada “Words for Thought”, no português “Palavras para pensamento”. Nesta seção do LD, encontramos diversas citações de pessoas famosas, as que destacamos aqui são Martin Luther King, ministro e ativista dos Direitos Civis; Kofi Annan, diplomata e Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (ONU); Madre Teresa, freira humanitária, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz e Rosa Parks, ativista dos Direitos Civis. As outras duas representações de famosos negros são imagens ilustrativas de atores em filmes no início de unidades. Das imagens com pessoas não famosas, as duas imagens foram retiradas da mesma unidade, intitulada “Do something amazing”, que significa “Faça algo incrível”. Na Figura 3, podemos observar um homem negro exercendo a profissão de médico, porém esta foi utilizada apenas como ilustração, dentre outras imagens, para a página de abertura da unidade, portanto não temos mais informações sobre seu contexto de produção. Já na Figura 43 encontramos um fazendeiro, Conrad James, que cultivava bananas no Reino Unido e cuja imagem foi utilizada para ilustrar sua história que perdeu sua plantação de bananas em 2007 e luta para reconstruí-la.

Chamamos atenção para quem são estas oito pessoas, pois gostaríamos de ressaltar como a pessoa negra foi retratada com apenas dois perfis, um de pessoa bem-sucedida, famosa ou de relevância histórica (atores, ativistas, diplomatas, religiosos etc.), que serve como inspiração os demais, e o lavrador que ainda exerce a mesma profissão que os negros exerciam no período de escravidão. Esta pessoa negra ainda se encontra no campo e tem uma trágica história de perda onde ele precisa trabalhar ainda mais para recobrar seu sustento. Não encontramos no livro *Take Over 3* (2010) um meio termo para a pessoa negra, ela é representada como herói histórico ou como trabalhador braçal. Ainda, chamamos atenção para a categoria de distância social da metafunção interacional ao analisarmos a Figura 43, na qual vemos o Participante numa distância de *close-up*, aproximando o leitor do Participante lavrador, e *medium shot* na Figura 3, estabelecendo uma distância social do Participante médico. Tendo em vista a escolha de utilizar imagens de tais profissões nas duas únicas representações de negros não famosos, apresentando as respectivas distâncias sociais apontadas, pode, mesmo que superficialmente, aproximar o aluno negro da profissão de trabalhador braçal e distanciá-lo da posição de profissional formado.

Além disso, ainda no tocante ao livro *Take Over 3* (2010), não há nenhuma ocorrência de crianças ou estudantes negros, ou pessoas negras exercendo alguma prática

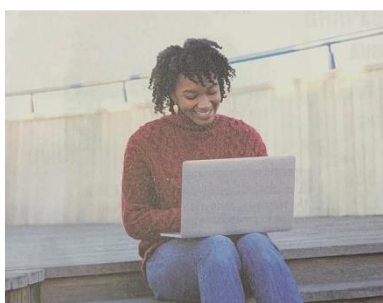
letrada. Estas ausências nos inquietam pela falta de diversidade nos exemplos de carreiras em que jovens negros possam se espelhar e pela sua falta de representatividade nos espaços escolares. O aluno negro está na escola, mas a escola não o representa. Estas escolhas imagéticas, assim como a falta delas, desvaloriza o negro e o reduz a trabalhos de menor valia social, como se a ele restassem apenas ocupações que não necessitam de formação, enquanto para os brancos (os demais participantes encontrados nos LD, como vimos no Gráfico 3) estão disponíveis os cargos de maior prestígio social, perpetuando, assim, uma ideologia racista em nosso país.

No livro *Alive High* (2016), entretanto, não apenas estudantes negros estão representados, mas é dada a eles a liberdade de estar em lugares sociais diversos, ocupar espaços que não lhes era permitido no LD do primeiro ciclo trienal do PNLD e se colocar ativamente em sociedade através de sua voz, conforme podemos observar nas Figura 44:

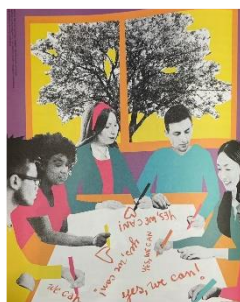
Figura 44: O aluno negro no livro *Alive High* 3 (2016)



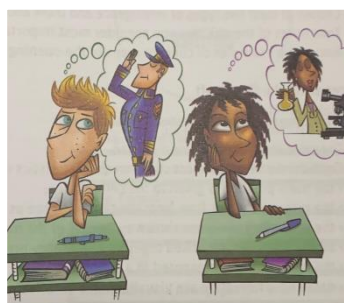
Alive High 3, p. 27



Alive High 3, p. 43



Alive High 3, p. 78



Alive High 3, p. 87

Podemos perceber que a Figura 44 é composta por representações identitárias de pessoas negras no ambiente escolar. As imagens referentes às páginas 43 e 78 ilustram mulheres negras desempenhando atividades letradas ao utilizar seu computador e participar de uma produção textual em grupo, respectivamente, representações que não

estavam presentes no livro *Take Over* (2010). Nas imagens referentes às páginas 27 e 87, também podemos inferir que os participantes negros adentram o ambiente escolar, uma vez que percebemos a presença de lápis, carteiras e livros nas representações. Observamos que nestas duas figuras estão mobilizados potenciais de significação da metafunção de representação, em sua função narrativa, ao vermos, por exemplo, que o aluno, na imagem da página 27, está envolvido em processos mental e verbal representados pelos balões de fala e de pensamento vazios. Além disso, a imagem da figura 87 traz um processo mental indicado pelo balão de pensamento.

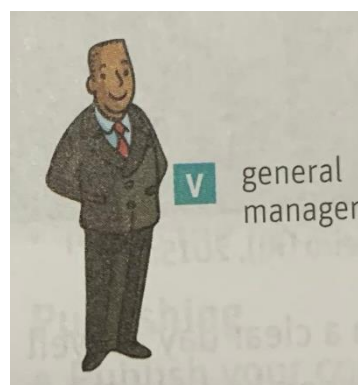
A partir destas representações no livro *Alive High 3* (2016) percebemos que o negro ganha espaço de fala o LD e passa a desenvolver atividades letradas. As crianças negras, em específico, aparecem no LD expressando seus pensamentos e pretensões, como podemos ver na Figura 44, e a elas é apresentada a possibilidade de vocalizar seus desejos e almejar qualquer profissão, inserindo no LD práticas discursivas que incluem o indivíduo negro em diversas áreas do convívio social. No tocante à representações de negros exercendo trabalhos remunerados, destacamos as Figuras 29, 32 e 33, citadas anteriormente na subseção 5.2.1, que retratam as profissões de designer de interiores, atores e escritora, respectivamente. Destacamos, também, as Figuras 45 e 46:

Figura 45: O negro como planejador de convenções no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 117

Figura 46: O negro como gerente geral no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 117

As Figuras 45 e 46 foram retiradas de uma atividade referente à indústria hoteleira do livro *Alive High 3* (2016). No lado esquerdo desta página, podemos ver a presença de nove ilustrações que representam oportunidades de emprego para trabalhadores com diversos níveis de escolaridade, cada uma enumerada com números romanos de um a

nove e o nome da função escrito ao lado. Já no lado direito da página encontramos textos classificados com letras de “A” a “I” que descrevem às habilidades e requerimentos de cada uma das profissões ilustradas. Para realizar a atividade o aluno deve ler a descrição de cada profissão e relacionar à ilustração e nome correspondente.

Observamos nas Figuras 45 e 46 uma função conceitual de processo classificatório, uma vez que os participantes dessas imagens são agrupados devido seus cargos em um hotel, com taxonomia explícita, já que estas apresentam suas funções descritas ao lado de cada ilustração. Estas figuras descrevem seus participantes como sendo planejadora de eventos e gerente geral, respectivamente, e apresentam dois funcionários negros. Destacamos, sobre esta atividade, que apesar de haver nove ilustrações de profissões, apenas as duas das Figuras 45 e 46 são ocupadas por pessoas negras e as demais por pessoas brancas. Os cargos representados por pessoas brancas são referentes a camareiro, porteiro, cozinheiro, caixa, gerente de limpeza, chefe de garçons e agente de reservas. Notamos, então, que dentre as quatro funções de supervisor, dois deles são representados por pessoas negras e dois por brancas. Ao compararmos estas representações com as presentes no livro *Take Over 3* (2010), vemos que o participante negro deixou de desempenhar, em sua maioria, funções tidas como “inferiores”, como a de trabalhador braçal apontada no início desta subseção, e passa a ocupar cargos de gerente e que requerem alto nível de escolaridade, rompendo com a concepção racista de que aos negros restam apenas o papel de subalterno.

Chamamos, também, atenção para o fato de as Figuras 29, 32, 33 e 45 apresentarem mulheres negras no ambiente profissional. Tais representações não estavam presentes no LD de 2010 e mostram a interseccionalidade, como já citamos na subseção 5.2.1, de dois marcadores sociais da diferença de grupos não hegemônicos. A presença de tais representações nos LD mostra a seus usuários a identidade como sendo multifacetada, onde uma pessoa pode se identificar com diversos marcadores sociais e ser ativo em lutas por igualdade, de gênero e racial, por exemplo, sem renunciar a nenhuma de suas identidades sociais. Esta interseção de identidades trabalha de modo a quebrar os padrões hegemônicos que ainda são muito presentes no imaginário popular e abrir espaço para as vozes do sul (MOITA-LOPES, 2006, p. 40).

No tocante à representações identitárias de indígenas no livro *Take Over 3* (2010), não encontramos, em seu interior, nenhuma imagem que retrate este povo. Consideramos esta ausência preocupante tendo em vista que os não ditos no LD também podem levar o leitor à criação de estereótipos sobre esse grupo social e à concepção de que eles não têm

importância ou direito de representação. Já no livro *Alive High 3* (2016), encontramos duas representações imagéticas deste grupo social, dispostas nas imagens a seguir:

Figura 47: O indígena no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 31

Figura 48: O indígena no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 81

A Figura 47 mostra representações de integrantes da tribo Yawalapiti, situada em Gaúcha do Norte (MT), que possivelmente se encontram em uma oca de sua tribo. Nela podemos identificar três participantes que se encontram nas margens da foto e realizam um ritual chamado de Kuarup, que tem como finalidade homenagear os mortos. Identificamos, assim, que a Figura apresenta uma metafunção composicional cujo valor da informação dos participantes é acessório, enquanto o valor central da imagem é a realização do ritual Kuarup.

Já na Figura 48 há a representação de Davi Kopenawa Yanomami, xamã, escritor e líder político da tribo Yanomami, situada na floresta Amazônica. Nesta representação podemos perceber que Davi Kopenawa, diferentemente dos indígenas representados na figura 47, não se encontra em sua tribo, mas realizando um discurso. Observamos, através da metafunção interacional, que ele é representado através de uma distância social de *close-up*, conferindo intimidade entre ele e o leitor. Destacamos, também, que esta imagem se encontra em uma seção do livro intitulada “Genius Criativos: As Maiores Mentes do Mundo” ao lado de Mozart, Gandhi, Chomski, Einstein, entre outros. O fato de termos um indígena representado entre cientistas corrobora com a noção do pensamento pós-abissal de Santos (2007, p. 25), que “tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”.

Apesar de percebermos que o livro *Alive High 3* (2016) apresentou grande avanço em relação ao *Take Over 3* (2010), não podemos deixar de destacar que estas foram apenas duas representações deste grupo no LD. Vimos que o material apresentou os indígenas em duas circunstâncias diferentes, em sua tribo realizando um ritual e realizando um discurso em uma conferência, e de tribos localizadas em regiões diferentes. Apesar disto, porém, a falta de outras representações desta minoria social pode levar a reforçar estereótipos e à crença de que esta é uma cultura homogênea e estática.

5.2.3 O marcador social “pessoas com deficiência” nos LDs

Assim como ocorreu com o povo indígena que analisamos na seção 5.2.2, as pessoas com deficiência não estão representadas no livro *Take Over 3* (2010). Esta ausência compactua com a noção histórica de que pessoas com deficiência devem ser excluídas do convívio em sociedade, e corrobora com a manutenção deste pensamento. Ressaltamos que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Brasil 2015) determina que a escola deve estar preparada para receber alunos com necessidades educacionais específicas, ou seja, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa se adaptar ao aluno. Acreditamos, então, que assim como é um direito assegurado que todos os alunos devem ter acesso à educação, também eles devem estar presentes no material de ensino utilizado nesse espaço. A falta de representação de pessoas com deficiência no material escolar pode insinuar que eles não têm direito a este espaço social.

Já no livro *Alive High 3* (2016) encontramos três representações de pessoas com deficiência. Destacamos duas delas a seguir:

Figura 49: A pessoa com deficiência física no livro Alive High 3 (2016)



Alive High 3, p. 42

Figura 50: A pessoa com deficiência física no livro Alive High 3 (2016)



Alive High 3, p. 122

Podemos identificar nas Figuras 49 e 50 a presença de duas pessoas com deficiências físicas. A Figura 49 foi retirada da abertura da parte dois do livro Alive High 3 (2016), intitulada “Vida Saudável”, e engloba as unidades três e quatro do livro que tratam de alimentação saudável e corpo sadio. Nesta imagem, podemos identificar um cadeirante segurando uma bola de basquete, porém, devido ao fato de esta ser uma imagem de apresentação de uma seção do livro, não temos mais informações sobre o participante. Identificamos nesta imagem uma representação narrativa transacional composta por seis participantes. Destes, quatro participantes se encontram no plano de fundo da imagem, representado pela cor verde, e se executam a ação de pular. Os demais participantes se encontram em primeiro plano, sendo eles um homem cadeirante segurando uma bola de basquete e uma mulher vestida como bailarina e executando um movimento de ballet.

Consideramos intrigante que, na imagem de abertura de uma seção relacionada a saúde, apenas dois dos seis participantes executam atividades relacionadas a este tema. Sendo assim, achamos significativo o fato de um desses participantes ser um cadeirante, indicando que ele está apto a realizar atividades esportivas assim como pessoas não cadeirantes. A presença desta representação, nesta seção do livro em particular, propicia um momento de reflexão acerca da presença da pessoa com deficiência na sociedade e acreditamos que isso auxilia na desmistificação do que estas pessoas podem ou não fazer.

Já na Figura 50 identificamos um processo acional não-transacional, representado por um participante que tem, também, uma deficiência física. Neste caso, observamos

que a imagem retrata Xiau Feng, uma criança chinesa de quatro anos utilizando próteses nas duas pernas e executando a ação de andar. Destacamos, ainda, que esta representação se encontra na abertura da unidade oito do livro *Alive High 3* (2016), intitulada “Avanços Tecnológicos” e tem como finalidade ilustrar avanços científicos na área médica, não sendo discutida no decorrer da unidade. Ainda, destacamos a Figura 51:

Figura 51: O braile no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 129

Identificamos na Figura a representação de uma possível pessoa com deficiência desempenhando uma metafunção narrativa com processo acional transacional ao mostrar uma pessoa lendo um texto em braile. Esta imagem foi utilizada também na unidade oito do livro *Alive High 3* (2016) e, na atividade proposta na página 129, ela compõe um mapa multimodal que ilustra a história da tecnologia da comunicação. Assim como o ocorrido na Figura 50, a menção à pessoa com deficiência serviu apenas como ilustrativa para o tema central da unidade, que é avanços tecnológicos e não volta a ser citada após isso. Compreendemos que o LD do ano de 2016 apresenta um avanço significativo no tocante às representações de pessoas com deficiência, entretanto, achamos que seria importante que esse material utilizasse a oportunidade gerada pelas Figuras 49 a 51 para se aprofundar em questões sociais de inclusão.

Não podemos falar sobre a inclusão efetiva de pessoas com deficiência em sociedade sem discutir a necessidade de políticas públicas que de fato lhes assegurem seus direitos. Pessoas com deficiência enfrentam diversas dificuldades em seu convívio social, variando desde a dificuldade de locomoção por falta de infraestrutura inclusiva à desinformação acerca deste grupo. Esta desinformação tem como base uma ideologia

hegemônica que não considera grupos marginalizados como parte integrante da sociedade, por isso entendemos que a presença desses grupos nos LD auxilia na desmistificação de preconceitos para com eles.

5.2.4 O marcador social “pessoas da comunidade LGBTQIA+” nos LDs

Igualmente como na seção anterior, não identificamos, no decorrer do livro *Take Over 3* (2010) representações imagéticas de pessoas da comunidade LGBTQIA+. No livro *Alive High 3* (2016), entretanto, identificamos apenas uma representação identitária desta minoria social, conforme mostramos a seguir:

Figura 52: Pessoas da comunidade LGBTQIA+ no livro *Alive High 3* (2016)



Alive High 3, p. 100

A Figura 52 consiste em uma fotografia tirada na Austrália, em 2015, durante um protesto por direitos iguais. Nela, podemos identificar uma metafunção representacional a partir de um processo analítico. Interpretamos que a escolha de focalizar este cartaz específico em meio a um protesto serve o propósito de evidenciar a causa que este grupo defende. O cartaz em questão é na verdade uma bandeira de arco-íris, utilizada mundialmente como símbolo da comunidade LGBTQIA+, e tem a frase “Orgulho de ser união” nela escrita. Além disso, podemos identificar do lado esquerdo do cartaz a presença de dois símbolos do sexo masculino lado a lado e, semelhantemente, do lado direito do cartaz há dois símbolos do sexo feminino lado a lado.

A partir da Figura 52, podemos ver um exemplo de representação identitária desse grupo minoritário que se mostra ativamente em sociedade e busca a asseguuração de seus direitos. Representações como essas tem o poder de aproximar o leitor desse grupo minoritário, e desconstruir concepções preconceituosas disseminadas na sociedade.

No atual momento sócio-histórico em que nos encontramos, vemos que esta comunidade é comumente atacada e hostilizada por grupos hegemônicos. Em 2020 o Brasil foi, pelo 12º ano consecutiva, o país que mais mata travestis e trans do mundo¹⁷. Tendo em vista estes dados, é imprescindível que o LD use seu espaço de fala para lutar ativamente contra discursos de preconceito, homo e transfobia. A ausência de representações imagéticas dessa comunidade nos LDs contribui para a desinformação da população sobre esse grupo e a perpetuação do preconceito.

¹⁷ Fonte: Revista Exame, disponível em: <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida foi motivada pelo desejo e pela necessidade de uma investigação maior no que se relaciona às representações identitárias de minorias sociais nos livros didáticos de Língua Inglesa, com vistas às discussões sobre diversidades, e sobre como se dão estas representações, considerando os possíveis impactos sociais. Para tanto, realizamos uma análise de dois livros do 3º ano do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, do primeiro (*Take Over 3*, Santos, 2010) e terceiro (*Alive High 3*, Menezes et al., 2016) ciclos trienais do programa.

Para conduzir a análise, utilizamos conceitos e categorias da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e da Análise Crítica do Discurso, tendo em vista o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989), de modo a evidenciar tanto os discursos como as relações de poder presentes nas representações imagéticas dos grupos minoritários analisados. A seguir, retomamos as nossas questões de pesquisa de forma a melhor conduzir as nossas considerações:

- De que maneira as minorias sociais listadas (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIA+) estão representadas nos livros didáticos selecionados?
- Quais os possíveis impactos sociais dessas representações, ou ausências delas, nos livros didáticos?
- Até que ponto os critérios de avaliação do PNLD para aprovação de livros de Língua Estrangeira dizem respeito à diversidade social brasileira? Esses pontos influenciam, de algum modo, a visão dos livros didáticos a esse respeito?

Tendo por base as questões acima elencadas, e focando de forma mais específica a nossa análise, pudemos identificar que a presença das minorias sociais que nos propusemos a observar, se apresentou de maneira distinta em cada um dos livros do PNLD.

No tocante ao livro *Take Over 3* (2010), percebemos que apenas dois dos cinco grupos sociais selecionados foram contemplados, a saber, mulheres e negros. Os demais grupos (indígenas, pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIA+) não constavam em representações imagéticas. Tais ausências constroem, no LD, o retrato de

uma sociedade homogênea, evidenciando as relações de poder intrínsecas em nossas práticas sociais. Dentro dessa perspectiva, verificamos que:

- os maiores detentores de poder social são aqueles presentes no material, enquanto os grupos não hegemônicos se apresentam marginalizados.
- a ausência destas minorias sociais evidencia o poder do pensamento abissal ao invisibilizar esta parcela da população, não apenas distanciando estas identidades do que é “correto”, de acordo com a dicotomia da linha metafórica abissal, mas apagando-as.

Entendemos, dentro desse contexto, que o não dito que se faz presente no livro *Take Over 3* (2010) contribui para a manutenção do poder hegemônico, desqualificando as identidades que nele estão ausentes. Percebemos, a partir de nossa análise que, ao representar a população brasileira de maneira uniforme, o LD abre espaço para a intolerância face ao diferente.

Destacamos também que, mesmo tendo encontrado representações de mulheres e de negros no LD do primeiro ciclo trienal, a frequência destas representações, proporcionalmente, representou um número significativamente inferior ao que estes grupos correspondem no Brasil, conforme apresentado na seção 5.1. A quantidade de representações destes grupos não apenas configura-se como reduzida, mas se apresentam de maneira homogênea, colaborando para a criação e manutenção de ideologias preconceituosas na sociedade.

Destacamos, ainda, no tocante à representação de mulheres no livro *Take Over 3* (2010), o papel acessório que esta desempenha em relação ao homem, sendo representada apenas como coadjuvante em relação ao seu parceiro hegemônico, o que evidencia a relação de poder sexista ainda presente na prática discursiva. A mulher, neste LD, é invisibilizada enquanto sujeito independente, tendo sua validade diretamente relacionada ao homem.

De maneira semelhante, destacamos que a representação de negros no LD se dá de forma extremamente reduzida e homogênea. Dentre as imagens encontradas deste grupo, há apenas duas representações identitárias que não dizem respeito a pessoas historicamente reconhecidas.

Salientamos, igualmente, que não há representação de crianças ou estudantes negros no LD. A utilização de representações limitadas deste grupo aponta que, em meio a um país que tem mais da metade de sua população composta por pessoas negras, é a população hegemônica branca que ainda ocupa os principais espaços no LD.

Diante dos dados encontrados em nossa análise, fica evidente a carência de representações de minorias sociais no LD *Take Over 3*, o que contribui para a criação de estereótipos sobre estes grupos. Percebemos, também, que as ideologias racistas presentes na sociedade brasileira contribuem para a cristalização de relações de poder entre os diversos grupos sociais. Nesse sentido, percebemos que a população hegemônica branca ainda é a detentora da fala e dos espaços de atuação, apesar de ser minoria numérica no Brasil, o que impacta no apagamento histórico dos negros e de suas vozes.

No tocante ao livro *Alive High 3* (2016), pudemos encontrar representações de todos os grupos minoritários que nos propusemos a analisar. Percebemos, em relação ao marcador social “gênero”, que as mulheres não apenas são mais representadas quantitativamente em relação ao LD do primeiro ciclo trienal, mas que elas passam a ocupar lugares profissionais e pessoais que independem de sua relação com o homem. Vimos que, neste livro, a mulher é representada por si só e passa a exercer atividades letradas e a representar profissões que requerem diversos níveis de escolaridade. A possibilidade de a mulher ser representada como um indivíduo, e não por sua relação com seu oposto hegemônico, permite que os usuários deste LD observem mulheres independentes na sociedade e internalizem como modelos possíveis.

De forma semelhante, encontramos no livro *Alive High 3* (2016) maior quantidade e diversidade nas representações de pessoas negras. Pudemos perceber que este grupo social passa a ser representado enquanto indivíduo, estudante e trabalhador, atuando profissionalmente no mercado de trabalho e contribuindo na sociedade.

Quanto aos grupos minoritários que não estavam representados no livro *Take Over 3* (2010), passamos a ver, no LD do terceiro ciclo trienal, suas vozes emergindo. Mesmo que a quantidade de representações destes grupos tenha sido pequena (sendo duas representações de indígenas, três de pessoas com deficiência e uma da comunidade LGBTQIA+, totalizando apenas seis imagens no universo das 140 encontradas no LD), consideramos este um avanço importante na trajetória do LD. Estes grupos, até então invisibilizados, passam a ter poder de fala e a oportunidade de serem representados nas representações do LD.

Atribuímos esta mudança nas representações imagéticas nos LD ao Guia do PNLD de 2018 que, pela primeira vez na história do LD de LI no Programa, traz direcionamentos sobre as representações identitárias destas minorias sociais como critérios para aprovação dos materiais didáticos.

Dentre esses direcionamentos, destacamos que o Guia de 2018 estabelece que os discursos presentes no LD devem representar positivamente a imagem de minorias sociais, trazendo representações diversificadas destes grupos de maneira a não criar estereótipos e se posicionando contra o preconceito (BRASIL, 2017, p. 12). Vemos, então, que o Guia do PNLD de 2018 se propõe a dar voz às identidades marginalizadas e a incluir minorias sociais no LD.

A partir das diferenças observadas entre os dois LD de LI, achamos necessário enfatizar, por fim, a importância do discurso na criação e manutenção de práticas sociais, sendo imperativo que os LD trabalhem ativamente para a extinção de discursos preconceituosos e estereotipados de maneira a tirar estas identidades marginalizadas da invisibilidade.

Ao fim desse trabalho reflito sobre minha experiência em sala de aula, mais especificamente durante o programa PIBID no ano de 2015 quando tive a oportunidade de trabalhar com o livro *Take Over 3* (2010) por oito meses. Durante esse período, ainda em meu segundo ano do curso de graduação em Letras – Inglês, fiz a escolha (inconsciente) de focar em outros aspectos do material didático, tais como gramática e vocabulário, em detrimento às representações identitárias de pessoas nesse material. Vejo, então, como minha visão acerca dos LD mudou no decorrer dos anos e principalmente ao final deste trabalho. Sai que, se tivesse que utilizar novamente este LD teria uma prática didática diferente e faria dessa uma oportunidade de problematizar diversas questões sociais relacionadas ao apagamento das minorias sociais observadas no livro *Take Over 3* (2010).

Acreditamos e esperamos, tendo em vista que um dos papéis do professor é o de contribuir para a diminuição de problemas sociais, que esse trabalho impulse novos pesquisadores a se questionar a respeito de representações identitárias de minorias sociais em LD, contribuindo para que os discursos obscurecidos pelo poder hegemônico venham à tona, dando voz aos grupos que foram apagados. Entendendo o LD como material capaz de disseminar mais do que conteúdos programáticos, mas, sobretudo, cultura, crenças e ideologias, é imperativo que este represente, da melhor maneira possível, grupos minoritários, contribuindo para apagar a linha abissal entre estes e os grupos até então hegemônicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

ANDRADE, Eliane Righi de. Representações de idosos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: CORACINI, Maria José e CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. (Orgs.), *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editora, 2014, p. 139-161.

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid modernity*. Cambridge, Malden: Polity Press, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. *Guia de livros didáticos. PNLD 2018. Inglês: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017, 87 p.

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

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a, p. 17-26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b, p. 33-43.

CORDEIRO, Ana Beatriz de Albuquerque Aragão; LIMA, A. A. S; SOUZA, C. L. Adapting Activities for Blind and Low Vision Students in English Classes at ICP. Poster

apresentado no III EPPI: Encontro Paraibano de Professores de Inglês. João Pessoa – PB. 2016.

CORDEIRO, Ana Beatriz de Albuquerque Aragão. *A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, p. 75. 2017.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 19-32.

DIAS, Rainildes. Critérios para a avaliação do Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (Orgs.) *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Londres: Longman, 1989.

_____. *Critical Discourse Analysis*. Londres, Nova York: Longman, 1995.

_____. [1989] *Language and power*. 3. ed. Londres, Nova York: Longman, 2015.

_____; WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. In Van Dijk, Teun Adrianus. (Ed.), *Discourse as social interaction: discourse studies 2 (A Multidisciplinary Introduction)*. Londres: Sage, 1997, p. 258-284.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad; Izabel Magalhães, Brasília: Editora UnB, 2001.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Ideologia no livro didático*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE FILHO, João. *Mídia, estereótipo, e representação das minorias*. Revista Eco-Pós, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 45-71, ago./dez, 2004.

GARCIA, Tânia Braga. *Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento: entrevista*. [14 de junho, 2011]. Portal do Professor Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>> Acesso em: 04 de outubro, 2017. Entrevista concedida a Nilson Garcia.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. *As cores da desigualdade*. Retratos: A Revista do IBGE, Rio de Janeiro, v. 11, p. 14-19, maio. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 39-58.

KRAMSCH, Claire J. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, Ariel. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. [1996] *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 2nd ed., 2006.

MACHIN, David. *Introduction to multimodal analyses*. Londres: Hodder Arnold, 2007.

MEDRADO, Betânia Passos. Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa. In: _____. (Orgs.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 21-31.

MENESES, Vera. *Et Al. Alive High: Ensino Médio – volume 3. 2. 2d*. São Paulo: Edições SM, 2016.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: _____. BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 227-247.

NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. Linguagem e Ensino, v. 14, n.2, 2011, p. 529-552.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista*. Entrevista concedida a Tatiana Fávaro. Globo Universidade, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. História do Material Didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (Orgs.) *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PETUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. *Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=263405&view=detalhes>

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O Livro Didático de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: Papeis, Avaliação e Potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (Orgs.) *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

SALAS, Marlene Ramírez. *English Teachers as Materials developers*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educacion. Costa Rica. Volume 4. Número 2. Julho-Dezembro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março de 2008, p. 11-43.

SANTOS, Denise (Ed.). *Take Over: Ensino Médio* – v. 3. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record. 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Modernidade, identidade e cultura de fronteira*. Tempo Social, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52. 1993.

_____. *Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais*. In: _____. (Orgs.) *Discursos de Identidades*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. *A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal*. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março de 2008, p. 11-43.

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

TAJFEL, Henri. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

TILIO, Rogério Casanovas. Cultura, livro didático e ensino de língua estrangeira. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA)*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

TILIO, Rogério Casanovas. *A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva*. São Paulo, the ESPECIALIST, vol. 31, nº 2, 2010, p. 167-192.

TOMLINSON, Brian. Introduction. In: _____. (ed). [1998] *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004a. p.1-24.

_____. *Materials development*. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge, 2004b, p. 66-71.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. [online] Volume VIII. Número XXX. Julho-Setembro, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653>>. Acesso em: 12 de outubro, 2017.

WATTHIER, Luciene. *A Discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos*. Maringá, PR, revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar. DCS/UEM – ISSN 1519-6178 Nº 16 – ago./set./out./nov, 2008.