

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

**POLYANA DE SOUZA SANTOS**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IMAGENS DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM  
INSTITUTO FEDERAL EM UM VIÉS DECOLONIAL**

**UBERABA - MG**

**2023**

**POLYANA DE SOUZA SANTOS**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IMAGENS DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM  
INSTITUTO FEDERAL EM UM VIÉS DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

**UBERABA - MG**

**2023**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

S59e Santos, Polyana de Souza  
O ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação profissional:  
uma análise discursiva de imagens de livros didáticos de língua inglesa  
do ensino médio integrado de um Instituto Federal em um viés decolo-  
nial / Polyana de Souza Santos – 2023.  
117 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) -  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2023.

1. Livro didático de língua inglesa. 2. Decolonialidade. 3 Análise  
do discurso. 4. Imagens. 5. Diversidade racial. I. Marques, Welisson.  
II. Título.

CDD 423



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

*POLYANA DE SOUZA SANTOS*

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IMAGENS DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM  
INSTITUTO FEDERAL EM UM VIÉS DECOLONIAL**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 20/12/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e  
orientador:**

**Prof. Dr. Welisson Marques**

IFTM Campus Uberaba

**Membro Titular**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Antônia Ribeiro**

IFTM Campus - Uberlândia

**Membro Titular**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Carvalho de Paula Brito**

IFTM Campus Uberaba

**Membro Titular**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gyzely Suely Lima**

IFTM - REITORIA

Local: Sala de Videoconferência - Google meet - [meet.google.com/tuq-yuho-hwr](https://meet.google.com/tuq-yuho-hwr)

**WELISSON MARQUES  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**



Documento assinado eletronicamente por WELISSON MARQUES, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 22/12/2023, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO  
UFU - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE Mestrado/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO, UFU - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE Mestrado/PÓS-GRADUAÇÃO, em 22/12/2023, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

GYZELY SUELY LIMA  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por GYZELY SUELY LIMA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 22/12/2023, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ELISA ANTONIA RIBEIRO  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ELISA ANTONIA RIBEIRO, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 22/12/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **FE89365** e o código CRC **67AA9FAC**.

Referência: NUP: 23200.011168/2023-94

DOCS nº 0000560128

*Aos meus pais, que me deram algo que nunca  
pode ser roubado, eu dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois, se cheguei até aqui, foi porque fui imensamente abençoada por uma força maior que me sustentou.

Agradeço aos meus tão amados pais, José Mauro e Valda, que tanto me incentivaram a alcançar novos voos, que nunca me deixaram desistir e que compreendem que a minha ausência pelo trabalho diz respeito aos sonhos que temos para nós. Amo vocês e serei eternamente grata por tanto esforço e dedicação. A vocês, devo tanto do que sei e sou.

Ao José Mauro dos Santos Filho, meu irmão, parceiro de vida, que alegra meus dias com as mais lindas melodias e que torce por mim como ninguém.

À minha amiga fiel e de longa data, Maria Clara, pelas inúmeras vezes em que foi meu sustento, mãos estendidas e escuta ativa durante as minhas fragilidades.

Ao meu namorado, Felipe Borges, pela presença serena, amizade, parceria incondicional e pelo incentivo nos momentos árduos desse trajeto.

Às professoras Cristiane Carvalho de Paula Brito, Elisa Antonia Ribeiro, Gyzely Sueli Lima, membros da minha banca de Qualificação, pela tecitura de contribuições tão valiosas ao meu trabalho.

Às minhas queridas amigas de turma, Kelry Aurea, Bruna Campos e Lucilene Lamounier, por terem colaborado diretamente com essa pesquisa e terem me feito acreditar na possibilidade de concluí-la. Agradeço, ainda, pelos momentos nos quais compartilhamos nossas angústias, vitórias e derrotas ao longo desse processo.

Ao Prof. Dr. Welisson Marques, meu orientador, pelo respeito com que me tratou desde nosso primeiro contato, pelo tempo disponível e pelas grandes contribuições.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Fonseca Guilherme, quero expressar minha profunda gratidão pela oportunidade de adentrar o mundo da pesquisa acadêmica durante a minha graduação, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal e pela belíssima mensagem, tão cheia de afeto, enviada durante a minha qualificação. Minha referência de postura pessoal e profissional.

Também quero agradecer aos professores que fazem parte do programa de mestrado, os quais tive o imenso prazer de conhecer e que contribuíram imensamente com o meu amadurecimento acadêmico ao longo desses dois intensos anos.

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente. A conclusão dessa etapa é uma vitória que devo a todos vocês.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

(Freire, 2005, p. 213)

## RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, os livros didáticos (LDs) de língua inglesa (LI) adotados em todas as séries do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba (IFTM). Desse modo, para que essa proposta fosse viável, buscamos desenvolver uma abordagem inter/transdisciplinar que estabelecesse uma interface entre Linguística Aplicada (LA) e Análise do Discurso (AD) de linha francesa, utilizando como sustentáculo o entendimento das noções de sujeito, sentido, discurso, história, memória, poder, intericonicidade, heterogeneidades, pressupostos teóricos desenvolvidos por Michel Pêcheux (1988, 1997), Courtine (2009) e Foucault (2004, 2013). O objetivo central é investigar, a partir de imagens que representem pessoas e/ou os espaços que elas ocupam geograficamente e socialmente, a presença de elementos que evidenciem ou não características decoloniais nesses livros didáticos, buscando observar como as identidades de raça estão socialmente representadas. A pesquisa também se pauta nas problemáticas que versam sobre o ensino emancipatório, integrado e decolonial da língua inglesa, utilizando-se de autores como Fanon (2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), dentre outros. O *corpus* da pesquisa constitui-se de 17 imagens selecionadas ao longo da coleção de livros *Circles*, adotada pelo IFTM em 2019. De um modo geral, as discussões teóricas realizadas e as análises feitas nesta pesquisa demonstram a proficuidade da articulação dos pressupostos teóricos que buscamos articular. Nesse sentido, a hipótese de que as imagens que constituem o *corpus* também se constituem como materialidades discursivas e que passam pelo processo de significação discursiva, apontando sentidos específicos em seu interior, se confirmou. Buscamos analisar como essas imagens se apresentam nesses materiais, qual posição e tamanho elas ocupam nas páginas, compreendendo que todas essas escolhas produzem significados. Destarte, as análises feitas neste estudo demonstram que os LDs ainda tornam evidente que o fenômeno da exclusão dos grupos minoritários não é apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles conhecidos como historicamente e socialmente dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. O enfrentamento dessa problemática exige um comprometimento contínuo com a luta pelos direitos já conquistados, especialmente por meio das leis que embasam políticas públicas voltadas à promoção da justiça social e racial. Ao abraçarmos o desejo de luta e a tentativa de desconstruir os mecanismos de exclusão presentes nos materiais didáticos, contribuímos não apenas para uma educação mais inclusiva, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que a conscientização acerca dessas questões permeie não apenas o ambiente acadêmico, mas também a sociedade como um todo, de modo a garantir que avanços não sejam retrocessos e que a diversidade seja celebrada e respeitada em sua plenitude. Como produto educacional, será apresentado um guia didático destinado a educadores, com o objetivo de problematizar o tema da inclusão dos grupos minoritários dentro dos livros didáticos de língua inglesa, propondo reflexões que contribuam para uma formação decolonial, crítica e emancipadora, direcionada para a formação omnilateral.

**Palavras-chave:** livro didático de língua inglesa; decolonialidade; análise do discurso; imagens; diversidade racial.

## ABSTRACT

This study aimed at analyzing, from a discursive perspective, the English language textbooks (ELTs) adopted in all grades of Integrated High School at the Triângulo Mineiro Federal Institute of Education – *Campus* Uberaba (IFTM). To accomplish this goal, the research was conducted using an inter/transdisciplinary approach that sought to encompass an interface between Applied Linguistics (AL) and French discourse analysis theory (DA), relying on the understanding of notions such as subject, meaning, discourse, history, memory, power, intericonicity, and heterogeneities. The theoretical framework was based on the work of Michel Pêcheux (1988, 1997), Courtine (2009), and Foucault (2004, 2013). The central objective is to investigate, using images representing people and/or the spaces they geographically and socially occupy, the presence of elements that reveal decolonial characteristics in these materials, aiming to observe how racial identities are socially represented. The research is also based on issues related to emancipatory, integrated, and decolonial teaching of the English language, drawing on authors such as Fanon (2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), among others. The research *corpus* consists of 17 images selected from the Circles book collection, adopted by IFTM in 2019. In general, the theoretical discussions and analyses conducted in this research demonstrate the productivity of articulating the theoretical assumptions we sought to address. In this sense, the hypothesis that the images constituting the *corpus* also function as discursive materialities and undergo the process of discursive signification, pointing to specific meanings within them, was confirmed. We aim to analyze how these images present themselves as materials, the position and size they occupy on the pages, understanding that all these choices generate meanings. Thus, the analyses conducted in this research demonstrate that textbooks still clearly reveal that the phenomenon of the exclusion of minority groups is not just an educational gap but a power mechanism deeply rooted in the complex relationships between these groups and those historically and socially recognized as dominant. The omission of racial and ethnic diversity, particularly of black and indigenous minorities, reveals a concerning erasure that contributes to the perpetuation of stereotypes and prejudices. Addressing this issue requires a continuous commitment to the fight for rights already achieved, especially through laws that underpin public policies aimed at promoting social and racial justice. By embracing the desire for struggle and attempting to deconstruct the mechanisms of exclusion present in educational materials, we contribute not only to a more inclusive education but also to the construction of a fairer and more egalitarian society. It is crucial that awareness of these issues permeates not only the academic environment but also society as a whole, ensuring that advancements do not result in setbacks and that diversity is celebrated and respected in its entirety. As an educational product, a teaching guide will be presented for educators with the aim of problematizing the theme of inclusion of minority groups within textbooks, proposing reflections that contribute to a decolonial, critical, and emancipatory education, directed towards omnilateral formation.

**Keywords:** english language; textbooks; decoloniality; discourse analysis; images; racial diversity.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capa do livro <i>Circles 1</i> .....	6060
Imagem 2 - Capa do livro <i>Circles 2</i> .....	60
Imagem 3 - Capa do livro <i>Circles 3</i> .....	60
Imagem 4 - Campanha <i>Can you see past the label?</i> .....	63
Imagem 5 - Fotos sobre diversidade e estereótipos .....	63
Imagem 6 - Mapa das línguas indígenas presentes na América Latina .....	64
Imagem 7 - Poster de uma campanha californiana que celebra a diversidade.....	655
Imagem 8 - Artistas de hip hop indígenas da Austrália.....	68
Imagem 9 - Milton Santos (geógrafo brasileiro) .....	69
Imagem 10 - Homem com o lado paralisado vestindo roupa de robô em Takasaki .....	722
Imagem 11 - Alunos quenianos em uma sala de aula.....	722
Imagem 12 - Cerimônia de graduação do programa “Aprendiz Legal” .....	733
Imagem 13 - Moradores do subúrbio fazendo parte do programa Richmond BUILD .....	733
Imagem 14 - Efeitos da imigração no Brasil .....	755
Imagem 15 - A família Teiko embarcando no Arabia-maru para o Brasil .....	78
Imagem 16 - Africanos em um barco procurando asilo na Europa .....	78
Imagem 17 - Poster do filme <i>Antonieta</i> .....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise de Discurso de Linha Francesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EMI	Ensino Médio Integrado
FAE	Fundação de Assistência ao Aluno
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INL	Instituto Nacional do Livro
INSPIR	Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LDs	Livros Didáticos
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGET	Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA</b> .....	17
<b>2.1 Contextualização e motivação da pesquisa</b> .....	17
<b>2.2 Objetivos</b> .....	20
2.2.1 Objetivo geral .....	20
2.2.2 Objetivos específicos .....	20
<b>2.3 Justificativa</b> .....	21
<b>3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	22
<b>3.1 Fundamentação epistemológica</b> .....	22
3.1.1 Trabalho, educação e formação omnilateral .....	23
3.1.2 Entendendo a decolonialidade .....	26
3.1.3 Os livros didáticos, a Linguística Aplicada (LA) e o ensino de Língua Estrangeira .....	32
3.1.3.1 <i>O PNLD e os livros didáticos nos Institutos Federais</i> .....	38
<b>3.2 Fundamentação metodológica</b> .....	44
3.2.1 A Análise do Discurso de Linha Francesa.....	44
3.2.2 Sujeito, discurso, memória discursiva e sentido .....	46
<b>3.3 Intericonicidade e memória das imagens</b> .....	49
3.3.1 A noção de poder em Foucault .....	52
<b>4 O CORPUS EM ANÁLISE</b> .....	56
<b>4.1 O corpus da pesquisa</b> .....	56
<b>4.2 Resultados e discussões</b> .....	59
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	81
<b>5.1 Produto educacional: descrição e objetivos</b> .....	81
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAIS</b> .....	88
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado intitulada “O ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação profissional: uma análise discursiva de imagens de livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal em um viés decolonial”, que aqui apresentamos, compõe não apenas uma inquietude de pesquisadora, mas também o compilado de reflexões cuidadosamente construídas por meio de diálogos, trocas e observações desenvolvidas ao longo de mais de 12 anos em que estive presente em salas de aulas de língua inglesa como professora. A partir da minha graduação no curso de Letras, que se deu no ano de 2011, pela Universidade Federal de Uberlândia, dei início à minha prática docente, atividade que se dá até o momento presente, ano de 2023.

Durante esses anos em salas de aulas, tive a oportunidade de trabalhar em escolas regulares de iniciativa privada e institutos de idiomas, nos quais o uso do livro didático é terminantemente obrigatório. Isso me fez perceber que, durante a grande maioria desse tempo ocupando o lugar de professora de língua inglesa, doravante LI, o assunto em voga era predominantemente o uso de novas metodologias (Método Comunicativo, Abordagem *Communicative Language Teaching*, Método *Lexical Approach*, dentre outros), abordagens de ensino e, conseqüentemente, muito incentivo e cursos acerca dessa temática nos eram ofertados como meio de estímulo a uma formação continuada. Todavia, os livros didáticos, doravante LDs, permaneciam fora de pauta, absolutos e inquestionáveis, talvez por possuírem a chancela de editoras mundialmente conhecidas e respeitadas. Desta feita, entendo este trabalho como uma oportunidade para melhor desenvolver mais reflexões acerca deste tema que me é tão caro.

Sendo assim, pensando na importância que os LDs possuem dentro do processo de ensino-aprendizagem e na sua ampla adoção e utilização em sala de aula, observa-se um avanço contínuo em termos de conteúdo e tecnologia. Existe uma ampla variedade de materiais disponíveis que proporcionam acesso a inúmeros recursos altamente tecnológicos e avançados. Contudo, é notável a escassez de atenção dedicada às questões raciais e sociais nesse contexto. Diante disso, manifestamos nosso interesse em promover uma educação na qual as relações étnico-raciais sejam objeto de discussão e implementação efetiva nas instituições de ensino.

Esta pesquisa de Pós-Graduação faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica – PPGET, na linha de pesquisa 1, que tem como principal objetivo trabalhar Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, este trabalho visa analisar e problematizar, dentro de uma perspectiva decolonial (sobre a qual discorrerei em detalhes nas seções seguintes), algumas imagens presentes nos LDs de língua

inglesa utilizados em todas as séries do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba (IFTM)<sup>1</sup>. Meu interesse, neste trabalho, está em lançar um olhar discursivo sobre os efeitos de sentidos que essas imagens produzem, procurando compreender os discursos subjacentes a elas.

Para dar conta do desenvolvimento do presente trabalho, nos valem dos estudos desenvolvidos por Michel Pechêux, filósofo francês e figura medular do círculo de intelectuais franceses que fundaram a Análise do Discurso Francesa (ADF). Pechêux se faz importante neste estudo por ter sido um dos primeiros estudiosos a se preocupar com a análise de outras materialidades que não apenas a palavra em si. De acordo com o estudioso<sup>2</sup>, as imagens também produzem sentidos sendo, portanto, passíveis de estudo, interpretação e análise. Como corrobora Orlandi (1995):

A Análise do Discurso permite trabalhar não exclusivamente com o verbal (o linguístico), pois restitui ao fato da linguagem sua complexidade e sua multiplicidade, isto é, aceita a existência de diferentes linguagens, o que não ocorre com a Linguística, que, além de reduzir fato (de linguagem) à disciplina (que trata da linguagem), reduz também a significação ao linguístico. O importante para a AD não são só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (Orlandi, 1995, p. 34).

Em consonância com a autora, compreendemos que as imagens que serão ora analisadas ocupam um lugar sócio, histórico e ideológico e que, por isso, são passíveis de análise, mesmo que se constituam como um *corpus* não-verbal. Vale também ressaltar que, enquanto sujeito enunciativo deste trabalho, assumo aqui minha incompletude. Isso se deve ao fato de que ocupo múltiplas posições, desempenhando os papéis de professora de língua inglesa, bem como aprendiz desse idioma, além de atuar como pesquisadora que se dedica a dialogar questões oriundas da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso (AD), filiando-me teoricamente à obra filosófica de Michel Pêcheux e sua filosofia da linguagem. Nessas distintas posições que ocupo, sou constituída por diversas vozes que ecoam nos discursos, refletindo a linguagem em suas diversas dimensões históricas, políticas, ideológicas, institucionais e acadêmicas, bem como os sentidos que emergem delas, todos os quais desempenham um papel significativo na elaboração deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Tendo em vista a grande quantidade de siglas, em alguns momentos, optarei por escrevê-las por extenso, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

<sup>2</sup> Cumpre ressaltar que Pechêux deu início ao estudo discursivo da imagem. Todavia, devido à sua morte precoce, o autor não teve tempo de desenvolver mais sua pesquisa. Sendo assim, nos basearemos em Courtine que, por sua vez, se aprofundou e deu continuidade a esses estudos.

Nesse sentido, na seção 1, é apresentada a contextualização da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, bem como o motivo pelo qual acreditamos ser um trabalho que pode contribuir com a discussão.

A seção 2 aborda questões como trabalho, educação e formação humana, o que situa a pesquisa dentro desse programa de mestrado. Além disso, busca fazer o percurso teórico-metodológico no qual serão apresentados e discutidos os elementos teóricos e metodológicos que orientam o estudo. Buscamos, principalmente, delinear os conceitos-chave como decolonialidade e livro didático, dentro dessa seção. Trazemos também a descrição detalhada da metodologia adotada para analisar e interpretar os dados desta pesquisa. Buscamos esclarecer qual é a base teórica deste trabalho, quais teorias ou abordagens utilizamos e como desenvolvê-la por meio desses estudos.

A seção 3 traz o *corpus* de análise da pesquisa, as imagens dos livros didáticos e se propõe a analisar como as identidades de raça são socialmente representadas nesses materiais.

A seção 4 explica do que se trata o produto educacional e como ele foi desenvolvido.

A seção 5 discorre sobre os resultados da pesquisa.

Desta feita, me dedico agora à contextualização da pesquisa.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA

A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter-e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco [...] (Cavalcanti, 2013, p. 226).

A presente seção inaugura o caminho rumo ao entendimento abrangente da pesquisa proposta, delineando o cenário no qual ela se insere. A contextualização é fundamental para estabelecer as bases sobre as quais se ergue a estrutura deste estudo, permitindo uma compreensão mais profunda das problemáticas que motivam a investigação. No segundo momento da presente seção, delinearemos com os objetivos que orientam este estudo. Os objetivos gerais fornecem a visão macro do que se busca alcançar, enquanto os específicos desdobram-se em metas tangíveis, delineando os passos necessários para atingir o propósito maior deste trabalho.

Por último, apresentaremos a justificativa que sustenta a relevância desta pesquisa. Este é o espaço onde demonstraremos o motivo pelo qual este estudo se faz importante no contexto atual, explorando lacunas no conhecimento existente e destacando possíveis contribuições que se espera obter com a realização deste trabalho.

### 2.1 Contextualização e motivação da pesquisa

Ainda envoltos pelas celebrações do cinquentenário do livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, mas que somente seria publicado pela primeira vez no Brasil em 1974, destacamos a necessidade de investigarmos caminhos mais profícuos para desenvolvermos práticas educativas que apreendam a educação como ato político (Freire, 2020). Na seara do ensino de LI, esse ato político se traduz na necessidade de ensinar não apenas habilidades comunicativas, uma vez que falar o idioma parece ser a habilidade mais almejada pelos aprendizes, como também propiciar aos alunos o pensamento crítico para que eles possam se posicionar, fazer com que suas vozes sejam ouvidas e lutar contra injustiças e desigualdades.

Como já mencionado anteriormente, os livros didáticos selecionados para análise neste estudo são os livros de LI que foram adotados pelo IFTM no ano de 2019. O IFTM é uma instituição de ensino técnico e tecnológico localizada na região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, Brasil. O instituto foi criado em 2008, como parte da expansão da rede federal de educação tecnológica no Brasil, conforme a Lei Federal nº 11.892/2008 e, desde então, tem oferecido uma ampla gama de cursos técnicos, cursos de graduação e programas de pós-

graduação, além de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e promoção da educação tecnológica na região em que está situado.

Ainda sobre o instituto, é de suma importância ressaltar que este oferece cursos de ensino médio integrado em suas unidades, que são instituições de ensino técnico e tecnológico. Os cursos de ensino médio integrado oferecidos pelo IFTM combinam o currículo do ensino médio com a formação técnica em diversas áreas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos em suas áreas de interesse.

Os cursos de EMI em institutos federais como o IFTM têm como objetivo preparar os estudantes tanto para a continuação dos estudos em nível superior quanto para o mercado de trabalho, fornecendo uma formação abrangente e de qualidade. Desse modo, interpela-nos analisar se, em meio aos processos formativos do EMI do IFTM, os LDs se configuram como uma possibilidade de uma formação pautada na integralidade do ensino por um viés politécnico, científico e humanista assim como preconizam os documentos formadores dos institutos em geral. Mais do que isso, interessa-nos também buscar se algumas imagens presentes nesses materiais propiciam uma formação decolonial e crítica que, por sua agenda, distancia-se das características tecnicistas que caracterizam a Nova Ordem Mundial<sup>3</sup> sob a qual vivemos. Essa Nova Ordem Mundial foi moldada, por anos, por uma sociedade colonizadora (muitas vezes, de países como os Estados Unidos e Europa) ávida por resultados, eficácia e cumprimento de metas e que, por isso, atualmente, sucumbe às tentações do imediatismo desenfreado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa visa questionar também o imaginário criado de que a escola pública não se configura como lugar para aprendizagem de línguas estrangeiras e que, quando essa suposta aprendizagem ocorre, trata-se de “Educação Bancária” (Freire, 2020), ou seja, “acrítica, pautada na necessidade de ‘encher’ os educandos de conteúdos apresentados como retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2020, p. 79-80).

É sabido que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 1996), no artigo 26 inciso 5º, afirma-se que “será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”, ou seja, apesar de gozar da obrigatoriedade nos currículos das escolas brasileiras, o que se fala e o que se ouve é que o ensino-aprendizagem desse componente curricular foi e continua sendo marcado pelo insucesso. Leffa (1999) afirma que, desde a sua implementação, o ensino de línguas nas escolas

---

<sup>3</sup> Ordem que caracteriza a era Pós-Moderna em que vivemos, que se pauta na mercantilização e fetichização da mercadoria.

regulares sofre pela dificuldade de adequação de metodologias e de administração competente, ou seja, esse pode ser um dos fatores principais que contribuem para que a ineficácia seja recorrentemente relacionada às línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Esse imaginário tem se traduzido em insatisfação, conforme pontua Celani (2005). Segundo a autora, não é recente o sentimento de insatisfação que tem prevalecido no Brasil em relação aos resultados obtidos no ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Para essa autora, gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de línguas estrangeiras na escola para, “ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues” (Celani, 2005, p. 12).

Compreendemos que, assim como a prática docente e os materiais desenvolvidos pelos professores, os LDs também representam um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, defendemos que, para ter relevância e cumprir o seu propósito (que basicamente é o de facilitar e reforçar a aprendizagem), os temas dos livros didáticos distribuídos nas instituições de ensino precisam ir de encontro com a realidade na qual estamos inseridos, ou seja, uma realidade de diversidade e pluralidade de gênero, raça e classes sociais. Em 2011, por exemplo, o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) preconizava que as coleções de livros didáticos deveriam proporcionar o devido reconhecimento dessas marcas identitárias, uma vez que o público-alvo é multifacetado, misto e heterogêneo.

Coadunamos com as autoras Araújo e Ferreira (2018), que afirmam que

É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando, assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre evitados nos livros didáticos (Araújo; Ferreira, 2018, p. 127).

Esse pensamento também coaduna com a perspectiva freiriana de que, se aquilo que é ensinado e discutido em sala de aula se distancia daquilo que o discente experiencia em sua vida, o resultado mais provável será a frustração, o desestímulo e o insucesso, por se distanciar daquilo que ele conhece e se identifica. Dessa maneira, nos interessa desenvolver uma análise profunda e cuidadosa de imagens dos LDs do IFTM, pautada nos estudos da Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, para buscar compreender o que elas têm a nos dizer e se vão de encontro com a grande diversidade que temos em território brasileiro em termos de raça, gênero e classes sociais.

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 Objetivo geral

Por meio desta pesquisa, nosso objetivo geral é analisar os LDs de língua inglesa utilizados em todas as séries do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba IFTM, a fim de analisar se há elementos que evidenciem um material com características decoloniais ou não. Essa análise se dará a partir da investigação de algumas imagens presentes nesses livros, na busca de compreender em que medida os LDs de LI se inscrevem discursivamente em um viés (de)colonial de ensino-aprendizagem. Sobrelevamos a importância desse objetivo, pois entendemos que a busca por uma formação crítica e integral, além de estar presente nas diretrizes que regem o instituto, se configura como um ponto crucial e de indispensável discussão para o momento em que vivemos no campo da educação.

### 2.2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, buscamos:

- a) observar como as identidades de raça estão socialmente representadas nos livros didáticos adotados nos três anos do EMI do IFTM. Este objetivo busca compreender como os diferentes grupos étnicos são retratados e quais estereótipos podem estar presentes ou não. Será dada atenção especial à representação de minorias étnicas e a presença de pluralidade racial nas imagens;
- b) analisar as imagens que representem pessoas e/ou os espaços que elas ocupam geograficamente e socialmente, com a intenção de compreender os efeitos de sentido que elas produzem, as representações de diversidade e inclusão a partir delas e em que medida aspectos que reforcem a perspectiva (de)colonial de ensino se fazem presentes;
- c) analisar, a partir das imagens, quais lugares sócio-discursivos são construídos e reforçados ao longo dos livros;
- d) apresentar um guia didático que pode ser utilizado pelos professores que fazem uso desse material, a fim de apresentar reflexões iniciais acerca do tema decolonialidade e do uso crítico do livro didático de língua inglesa.

### 2.3 Justificativa

Atualmente, o mundo tem sido pensado sob um olhar de fluidez e movência, sobretudo por estarmos diante de uma série de mudanças econômicas, culturais, sanitárias, ecológicas, tecnológicas e de convívio social. Isso tem feito com que tenhamos que conviver com discursos que, perigosamente, podem nos conduzir ao pensamento único que propaga as ideologias de uma globalização excludente, que beneficia uma pequena parcela da população e que cria verdades as quais, rapidamente, atravessam todas as regiões do mundo. Portanto, (re)pensar o mundo nessa perspectiva significa corroborar uma mudança social, individual, local e institucional.

Tais fatos nos levaram a entender que, no estudo de Mestrado, analisar se os LDs de LI e algumas de suas imagens se encontram voltados para uma perspectiva decolonial, seria essencial para melhor compreender o alcance das mudanças propostas por meio da inclusão de uma perspectiva integral, crítica e decolonial.

Por entender a importância que a LI representa na nossa sociedade atual e seu caráter, por inúmeras vezes, excludente no mercado de trabalho, entendemos que é necessário buscarmos compreender como os livros didáticos adotados pelo IFTM colaboram ou não com o rompimento da perspectiva tecnicista e de subalternidade da nossa língua materna em detrimento da LI. Em outras palavras, buscamos analisar se, em consonância com os documentos que regem o instituto e com a perspectiva freiriana, eles são delineados de modo a proporcionar uma educação crítica e emancipadora.

Não obstante, é válido retomar aqui a discussão de que, também, há diversas instâncias que buscam defender o imaginário de que uma escola pública não configura lugar para aprender a língua inglesa, ou seja, quem deseja aprender uma língua estrangeira, sobretudo o inglês, deveria buscar um instituto de línguas. Conceber a escola pública como um não-lugar para a aprendizagem de línguas estrangeiras é, na visão da autora desta dissertação, resultado de um discurso que circula sócio-histórico e ideologicamente, o qual permite e sustenta a existência de um mercado explorador e hegemônico que precisa vender um dos seus mais novos e rentáveis produtos: a educação privada.

Isso posto, entendemos que “precisamos de significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos sobre quem somos na vida social, construídos para atender a um mercado livre neoliberal que nos afeta globalmente” (Moita Lopes, 2003, p. 44). E é com esse pressuposto em vista que surge a interpelação para o desenvolvimento do presente trabalho.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O homem é um movimento para o mundo e para o seu semelhante. Movimento de agressividade, que engendra a sujeição ou a conquista; movimento de amor, entrega termo final do que convencionou ou chamar de orientação ética. Toda consciência parece poder manifestar, simultaneamente ou alternativamente, estas duas componentes. Energeticamente, o ser amado apoiar-me-á no assumir na minha virilidade, enquanto que o cuidado de merecer a admiração ou o amor de outrem tecerá, ao longo da minha visão do mundo, uma superestrutura valorizante (Fanon, 2008, p. 56).

Na seção 3 serão detalhadas as estratégias empregadas para coleta, análise e interpretação dos dados, delineando a percurso que guiará a exploração do objeto de estudo. A metodologia, como baliza deste trabalho, define os contornos que buscam garantir solidez e confiabilidade ao processo investigativo.

Junto à metodologia, a fundamentação epistemológica representa os alicerces filosóficos que sustentam a construção do conhecimento nesta pesquisa. Exploraremos as bases teóricas que informam nossa compreensão do objeto de pesquisa, refletindo sobre os paradigmas e perspectivas que moldam nossa abordagem. Esta seção busca elucidar não apenas o "como" da pesquisa, mas também o "porquê" das escolhas epistemológicas, revelando a coerência entre a abordagem metodológica e os fundamentos filosóficos que a embasam.

#### 3.1 Fundamentação epistemológica

Para que seja possível desenvolver a pesquisa que aqui apresentamos, utilizamos o método de análise da realidade, desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx, mais conhecido como materialismo histórico-dialético. Nesse modo de interpretação e análise, a materialidade resultante da posição que os indivíduos ocupam nos arranjos sociais que estabelecem deve ser levada em consideração e, por isso, se encontra dentro deste trabalho. Acreditamos que as imagens presentes dentro desses LDs analisados, inseridas dentro desse contexto histórico atual em que vivemos, refletem parte daquilo que somos enquanto sociedade.

Outrossim, conforme pontua Fernandes (1984), esse foi um método revolucionário no momento histórico em que foi concebido, pois rompeu e subverteu a lógica de análise da realidade vinculada a elementos de princípios espirituais vigentes na época, atendo-se apenas à materialidade e às relações que os indivíduos estabelecem ao longo da história.

Além disso, F. Engels desdobra o ângulo essencial a partir do qual o materialismo histórico deve ser considerado. Ele se vincula, como método e como teoria, às exigências práticas do socialismo proletário ou do comunismo revolucionário. Não pode ser, pura e exclusivamente, um método científico ou uma teoria científica. Tem de produzir um conhecimento “dinâmico” da sociedade, que permita explicar seu movimento histórico real, prever o curso geral desse movimento, servir de base à prática política proletária e passar por seu crivo de verdade (ou seja, de verificação de sua veracidade: a experimentação na história esboça-se como uma “experimentação prática”) (Fernandes, 1984, p. 16).

Além de romper com os princípios espirituais que faziam parte das análises até a revolução do materialismo histórico, o método de Marx também carrega consigo a ideia da práxis, em outras palavras, a união entre teoria e prática como ação capaz de transformar a realidade. Segundo o autor,

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a fundação real sobre a qual se eleva um edifício jurídico e político e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina sua existência; ao contrário, é a sua existência social que determina sua consciência (Marx, 2003[1859], p. 5).

Isso posto, os temas serão distribuídos e apresentados do seguinte modo: 2.1.1. *Trabalho, educação e formação omnilateral na EPT*: neste, discutiremos os principais fundamentos inerentes à formação omnilateral; 2.1.2. *Entendendo a decolonidade*. Aqui, abordaremos o que entendemos sobre esse conceito e o porquê da necessidade de falarmos sobre ele dentro da academia; 2.1.3. *Os Livros Didáticos, a Linguística Aplicada (LA) e o ensino de Língua Estrangeira e 2.1.3.1 O PNLD e os Livros Didáticos nos Institutos Federais*: seções nas quais nos debruçaremos em definir, problematizar a construção, o uso e a posição que esses materiais ocupam em sala de aula. Além disso, falaremos sobre a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF<sup>4</sup>) nesse contexto.

### 3.1.1 Trabalho, educação e formação omnilateral

<sup>4</sup> CONIF é a abreviação empregada para se referir ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do qual todos os Institutos Federais são membros e cujas reuniões contam com a participação dos reitores de cada Instituto Federal.

Trabalho e educação são temas que, há muito, ocupam as principais discussões acerca não só daquilo que é, como daquilo que, por sua vez, constitui a formação humana. Ao longo da história, com as evoluções e transformações da nossa espécie, vimos esses conceitos serem transformados e readaptados de acordo com as novas demandas e realidades que a humanidade experienciava. Além disso, a transformação dos seus modos de organização ao longo do tempo contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da sociedade.

Este trabalho coaduna com as ideias desenvolvidas por Marx e Engels de que a natureza humana está diretamente ligada à inserção do homem dentro das comunidades e às relações que eles estabelecem entre si. É dentro dessas comunidades que o homem se expressa, existe em completude e se diferencia dos outros animais. Por isso, quando posto fora delas, é como se sua natureza lhe fosse negada, ou seja, torna-se impossível a dissociação de homem e o meio em que vive. Ainda dentro da seara da formação humana, outro aspecto fundamental é o trabalho que, por sua vez, se configura como uma dimensão que dá vida àquilo que entendemos por ser social.

Diferentemente dos animais que produzem respondendo a estímulos puramente biológicos de modo a garantir a sobrevivência e continuidade de suas espécies, o homem na sociedade

faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade [*Bestimmtheit*] com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital do animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre (Marx, 2006, p. 84).

Com essa afirmação podemos entender que, ao passo que os animais e o seu trabalho se fundem em uma só coisa numa relação de necessidade vital, ou seja, imprescindível à manutenção de suas próprias vidas, o homem se apropria conscientemente de sua atividade, desenvolvendo-a em liberdade e não como modo único de sobrevivência. Como afirma Lukács (2004, p. 84), “esta separação entre sujeito e objeto que se fez consciente é um produto necessário do processo de trabalho e, ao mesmo tempo, o fundamento da forma de existência especificamente humana”.

Nessa perspectiva, a compreensão de base marxista acerca da existência humana abre caminho para a contemplação da mutabilidade, uma vez que o indivíduo não é predefinido de maneira inquestionável, mas sim adquire sua humanidade por meio das interações que se desenvolvem no âmbito do mundo material. Essas interações, por sua vez, são resultantes da construção coletiva dos seres humanos na sociedade. Consequentemente, o trabalho e a

educação emergem como atividades moldadoras da condição humana, intimamente vinculadas à realidade específica de cada sociedade e, simultaneamente, agentes de transformação dessa mesma realidade.

O trabalho representa a ação do ser humano sobre a natureza, possibilitando sua alteração e a produção de cultura, enquanto a educação abarca o conhecimento adquirido a partir das relações entre os indivíduos e o ambiente que os circunda. Ambos, assim, mantêm uma interconexão intrínseca, desempenhando um papel fundamental na maneira como as sociedades geram cultura e transmitem-na de uma geração à seguinte. Ao abraçar a premissa de que a atividade laboral humana desempenha um papel fundamental na formação da estrutura social, o marxismo contempla-a como uma condição ontológica inerente à essência do ser humano, independente de quaisquer deduções lógicas derivadas unicamente da razão pura. Apenas no âmbito da sociedade capitalista é que os indivíduos estabelecem uma relação de apatia em relação às suas ocupações vitais.

O marxismo, ao considerar o trabalho humano como uma das principais forças formadoras da sociedade, argumenta que essa atividade é intrinsecamente ligada à existência humana. Em contraste com uma dedução puramente lógica, essa visão marxista sustenta que a natureza do trabalho transcende a mera racionalidade, sendo uma parte fundamental da condição humana. No entanto, o marxismo ressalta que é na sociedade capitalista que os indivíduos frequentemente experimentam uma desvinculação entre o significado e a realização de suas atividades vitais. Nesse contexto, as relações de produção, a exploração econômica e a alienação social desempenham papéis significativos, conduzindo a uma relação de indiferença ou desencanto com as atividades laborais que, de outra forma, poderiam ser mais intrinsecamente significativas para a existência humana.

Nesse sentido, a presente pesquisa destaca a pertinência dessas ideias no contexto contemporâneo. Ela busca examinar até que ponto o sistema capitalista, apesar de suas promessas de igualdade e oportunidades para todos, ainda falha em proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo e igualitário. Um aspecto crucial que emerge e que será corroborado na análise dos dados é a persistente marginalização de grupos historicamente desfavorecidos, como negros, indígenas e outras minorias étnicas e de gênero.

A desigualdade de oportunidades e acesso a recursos econômicos e sociais, muitas vezes baseada em características étnicas, étnico-raciais ou culturais, continua sendo uma realidade preocupante dentro do contexto capitalista. Isso sugere que o sistema ainda não conseguiu cumprir plenamente a promessa de uma sociedade justa e igualitária. Portanto, a presente pesquisa problematiza como esse sistema, em sua forma atual, ainda falha em proporcionar um

espaço verdadeiramente equitativo para todos os membros da sociedade, desafiando, assim, a visão predominante de que o sistema é um modelo de sucesso universal.

### 3.1.2 Entendendo a decolonialidade

Esta pesquisa tem como temas centrais o modo como os livros didáticos de língua inglesa utilizados pelo IFTM se constituem e os estudos desenvolvidos acerca do assunto decolonialidade<sup>5</sup>. Atuando há mais de uma década como professora de língua inglesa, a autora desta dissertação sempre se viu incomodada com o modo que as pessoas reagem quando ela diz o que faz. Apesar do cenário educacional ser de muito descaso e desprestígio há anos, esta ouve comentários como: “ai, que chique!”, “que fina!” ou ainda “nossa, preciso aprender”.

Por ter clareza do lugar que ocupa e vivenciar o contrário de uma profissão fina ou chique, a pesquisadora se dedicou a ir em busca de entender de que lugar essas falas vinham e os motivos delas existirem. Foi nesse ensejo que se deparou com os estudos decoloniais e que, a partir disso, teve acesso a elementos que a têm ajudado a melhor compreender o imaginário dos brasileiros em relação às culturas europeia e estadunidense, principalmente, e que discorrerá de forma mais detalhada a seguir.

Voltando à história, é sabido que o Brasil começou a ser colonizado em 1530 por Portugal e que, apesar de hoje ser um país independente e ex-colônia há 200 anos, é facilmente possível perceber que não rompemos completamente com o modo de “ser” colonial. Em outras palavras, o fato de, atualmente, não sermos mais colonizados por um país europeu, como fomos no passado, não fez com que deixássemos de tomá-los como referência em muitos âmbitos da vida. Exemplificando, esse fato torna-se explícito quando observamos o número de palavras da LI que adotamos em nossa língua materna, a supervalorização que atribuímos à cultura, ao modo de ser, pensar e agir desses povos, dentre tantos outros aspectos culturais, sociais e econômicos.

Como professora da língua do colonizador, a autora deste estudo se preocupa em não reforçar esse imaginário, trazendo a LI para o mais próximo possível da realidade de seu aluno,

---

<sup>5</sup> Optamos pelo uso dos termos “decolonial” e “decolonialidade”, exatamente como são utilizados nas línguas em que foram cunhados: inglesa e espanhola. “Descolonial” e “descolonialidade” são traduções que se mostram possíveis em língua portuguesa, todavia, estão diretamente relacionadas ao processo político e jurídico que deu fim, no papel, à colonização. Por outro lado, “decolonial” e “decolonialidade” foram termos criados a fim de ultrapassar essas noções, trazendo também aspectos que vão em busca de romper com “a matriz colonial que é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (Mignolo, 2010, p. 12). De acordo com Mignolo, esses níveis contemplam aspectos econômicos, sociais, sexuais, de autoridade, gênero, dos recursos naturais e da subjetividade do conhecimento.

buscando elementos que façam parte daquilo que ele vive e experiencia em solo brasileiro. Compreendo que essa não é uma prática que dê conta, por si só, de romper com esse mecanismo estrutural de colonização, mas que contribui para tal. Sendo assim, compactuamos com o pensamento decolonial que coloca tanto a Europa, como os Estados Unidos numa posição de horizontalidade e igualdade com as outras culturas e modos de existir ao redor do mundo, compreendendo que a língua se configura como formas de poder, dominação e resistência.

Por entender o fim da nossa colonização como um processo ainda em curso, a nossa preocupação enquanto professora consiste em refletir diariamente sobre a prática e materiais que utilizamos, de modo a contribuir com o rompimento desse nó que nos silencia e nos diminui enquanto povo, por isso a necessidade dos estudos decoloniais na atualidade se faz tão presente.

Os estudos sobre decolonialidade tiveram início, de forma sistematizada, no final dos anos 1990, com o que Escobar (2003, p. 52) denominou como “programa de investigação da modernidade/colonialidade”. Dentre os nomes que integravam o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e que se debruçaram sobre o tema, estão: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein entre outros. Segundo o professor Mota Neto (2016),

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade [...] O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que *a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade*, que a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América-Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por esses autores em pôr suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser (Mota Neto, 2016, p. 17-18).

Ainda sobre a origem do termo, vale retomar os estudos de Walsh (2014), que nos aponta que, apesar do coletivo modernidade/colonialidade ter começado a usá-lo de fato no ano de 2004, Frantz Fanon, em 1950 e 1960, já concebia a descolonização como algo muito similar ao que se entende por decolonialidade atualmente. Mais tarde, as feministas *chicanas queer*<sup>6</sup> Chela Sandoval e Emma Perez também já se apropriavam do termo em 1980 e 1990, sem contar os

<sup>6</sup> *Chicanas queer* são mulheres de descendência mexicana que residem nos Estados Unidos. *Queer* é um termo que faz referência a pessoas cuja orientação sexual de identidade e gênero não segue os padrões da normatividade.

mais de 500 anos da luta colonial enfrentada pelos povos indígenas. Em suas palavras, “o coletivo não inventou o conceito ou o finalizou. Em vez disso, contribuiu para a sua visibilidade (particularmente no mundo acadêmico-intelectual) e seu uso analítico<sup>7</sup>” (Walsh, 2014, p. 29), ou seja, trouxe para o campo da consciência e ao universo acadêmico de pesquisa aquilo que já era vivido em forma de luta e resistência.

Ainda de acordo com as palavras de Mota Neto (2016), a decolonialidade deve ser compreendida

Como um questionamento radical em busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação [...] A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial (Mota Neto, 2016, p. 44).

A decolonialidade surge, então, em oposição ao colonial, a partir dos movimentos de luta que trazem consigo o desejo de mudança, libertação e, sobretudo, a urgência de evidenciar, a partir de uma problematização histórica, tudo aquilo que vem sendo negado aos povos em forma de submissão, exclusão, discriminação e diminuição intelectual ao longo dos anos. Esse movimento de reivindicação de reconhecimento do seu lugar no mundo é o que se entende por *virada* ou *giro decolonial*. Termo originalmente cunhado por Maldonado-Torres, o giro decolonial

representa uma inversão do esquema de subjugação da colonialidade. A virada decolonial é composta de pelo menos dois movimentos ou reposicionamento: (1) um movimento, ou mudança de atitude, que leva os colonizados a relacionarem-se positivamente uns com os outros e verem a colonização moderna e a modernidade ocidental, em vez de eles mesmos, como problema, e (2) outro movimento, no caminho do compromisso, que os leva a conceber a descolonização (entendida como descolonização do ser, poder e saber e não a modernidade ocidental) como um projeto coletivo no qual devem se envolver (Maldonado-Torres, 2017). Nesse sentido, a virada decolonial refere-se tanto a uma mudança de atitude quanto à afirmação de um projeto de ação que envolve intervenções políticas, artísticas, intelectuais, epistemológicas, entre outras (Maldonado-Torres, 2020, p. 3)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Texto original: En este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visibilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica.

<sup>8</sup> Texto original: El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas como agentes que plantean problemas (ver Gordon 2000). El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadx s a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como descolonización del ser, del poder, y del saber y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs (Maldonado-Torres, 2017). En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos.

O autor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, militante e grande expoente da literatura africana, é ainda mais radical ao denunciar a herança colonial e os processos de aniquilamento cultural, psicológico e social aos quais os povos africanos, latino-americanos e asiáticos ainda estão submetidos. Em sua obra *Decolonizing the Mind – The Politics of Language in African Literature* (Decolonizando a mente – A Política da Língua na Literatura Africana), Thiong’o chama de *bomba cultural* os resquícios existentes e o desafio diariamente enfrentado por esses povos explorados e oprimidos, em sustentarem suas origens sem sucumbirem às formas de dominação cultural ainda claramente presentes. Em suas palavras:

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seu ambiente, em sua herança de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, em si mesmos. Faz com que vejam seu passado como um deserto de não realização e os faz querer se distanciar desse deserto. Faz com que eles queiram se identificar com o que está mais distante de si mesmos; por exemplo, com as línguas de outras pessoas em vez das suas próprias. Faz com que se identifiquem com o decadente e reacionário, todas aquelas forças com as quais deteriam suas próprias molas de vida. Planta até mesmo sérias dúvidas sobre a retidão moral da luta. As possibilidades de triunfo ou vitória são vistas como sonhos remotos e ridículos. Os resultados pretendidos são o desespero, o desânimo e um desejo coletivo de morte<sup>9</sup> (Thiong’o, 2011, p. 3).

Ao pensarmos nessa hegemonia cultural e manutenção de poder que se sustentam ao longo dos anos, é impossível deixar de lado o papel que a língua inglesa assumiu no mundo a partir do século XIX. De acordo com o filósofo britânico Terry Eagleton, em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, esse processo de dominação da língua inglesa tem início com a tentativa da Inglaterra de se reorganizar e de reconsolidar uma nova ordem social duramente abalada a partir da Guerra Civil, guerra esta que posicionou as classes sociais umas contra as outras.

Aos poucos, tanto na América como na França, os velhos regimes coloniais ou feudais foram sendo paulatinamente derrubados com o levante da classe média, enquanto a Inglaterra seguiu se desenvolvendo industrialmente, até tornar-se a primeira nação capitalista industrial do mundo. Com a queda da era vitoriana, de seus preceitos que cerceavam o modo de vida das pessoas e de seu domínio religioso, a literatura passa a ser vista como espaço para a

---

<sup>9</sup> Texto original: The effect of a cultural bom bis to annihilate a people’s blief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of strugle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them sse their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with Other people’s languages rather than their own. It makes them identify with that which is decadente and reactionary, all those forces with which would stop their own springs of life. It even plants serious doubts about the moral rightness of strugle. Possibilities of triumph or victory are seen as remote, ridiculous dremans. The intend results are dispair, despondency and a collective death-wish.

problematização, reflexão e ferramenta capaz de dar voz aos que desejavam falar sobre as transformações pelas quais passava a nação.

Nesse ensejo, a LI, que até esse dado momento histórico não tinha nenhuma relevância dentro daquilo que se estudava na época, passa a ganhar notoriedade sumária dentro das universidades de Cambridge e Oxford, por “promover a simpatia e o sentimento de identidade entre todas as classes” (Eagleton, 2019, p. 37) por meio da literatura. Com o resultado da Primeira Guerra Mundial, o sentimento de orgulho nacional foi retomado, resultando numa onda de patriotismo nacional.

A partir de 1930, a língua inglesa ganha espaço definitivo nos currículos das universidades e passa a ter não só uma posição de destaque dentro da sociedade, “como também era o modo de vida mais importante que se poderia imaginar [...] O inglês não era apenas uma disciplina entre outras, mas a mais importante de todas, imensamente superior ao direito, à ciência, à política, filosofia ou história” (Eagleton, 2019, p. 49), em outras palavras, foi nesse momento histórico que se deu a construção da hegemonia da língua inglesa dentro da própria Inglaterra.

Por compreender esse fato pouco mencionado na seara do ensino da língua, é que trazemos a proposta de olharmos criticamente os livros didáticos bem como a prática dos professores que, infelizmente, não será possível analisar neste trabalho por conta do curto espaço de tempo de 24 meses. Buscamos aqui encontrar direcionamentos possíveis para um olhar atento e vigilante, principalmente, de nós, professores de língua inglesa que, diariamente, lidamos com um instrumento que pode libertar ou oprimir os estudantes, dar oportunidades ou segregar mais ainda.

Em sua obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008), logo no primeiro capítulo, sinaliza a posição fundamental que a linguagem ocupa nas relações sociais. De acordo com o psiquiatra,

falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização [...] um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é explícito (Fanon, 2008, p. 33-34).

O ensino de um outro idioma requer responsabilidade, reconhecimento do fato de que a língua pode se configurar como forma de dominação e o entendimento de como não cair nessa “armadilha”. Esse entendimento deve partir de nós professores que não podemos estar também na posição de “refêns” dessa dominação silenciosa herdada pelo colonialismo que perpetua e que perpassa os anos. Como parte de um povo que foi colonizado, devemos constantemente

repensar nossas práticas, de modo a rompermos, dentro de nós também, todas as formas de dominância que nos foram ensinadas.

Ainda de acordo com Fanon (2008),

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva (Fanon, 2008, p. 34).

Se na posição de sujeito-professor também tivermos complexo de inferioridade em relação à cultura dos países que ocupam uma posição central enquanto falantes de língua inglesa (Estados Unidos e Europa), seremos apenas mais uma ferramenta de manutenção desse sentimento de eterna colônia. Fanon (2008, p. 28) explica que “só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico, - em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. A partir dessa afirmação, entendemos que a mudança de pensamento começa em nós, educadores.

É nesse sentido que, mesmo antes da sistematização dos estudos decoloniais, é possível perceber, de forma clara, que Paulo Freire já caminhava na trilha da ruptura da manutenção da alienação, da subserviência, do apagamento do sujeito colonizado, em busca da defesa da autonomia. Como afirma o autor em sua obra *Educação como prática de liberdade*, é necessário que escolhamos estar em uma sociedade descolonizada que esteja atenta ao “dilema básico” que enfrentam os países subdesenvolvidos. Em suas palavras, seu esforço em se debruçar sobre as questões da educação brasileira consistiu em algumas opções. A saber: “opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (Freire, 2021, p. 52).

Outra pessoa de fundamental importância e que também contribuiu amplamente com essa discussão é bell hooks, autora conhecida mundialmente pelo seu ativismo na educação, nas lutas antirracista e feminista. Em sua obra “Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade”, bell hooks explora suas ideias sobre pedagogia, educação e transformação social. No terceiro capítulo do livro, a autora aborda o tema “Abraçar a mudança”. Nele, ela enfatiza a importância de se dispor à mudança como parte fundamental de uma educação transformadora. No contexto do ensino, hooks argumenta que os educadores devem estar dispostos a desafiar as normas estabelecidas e a abraçarem a mudança para criarem ambientes de aprendizado mais inclusivos, relevantes e envolventes.

Logo no início do capítulo, a autora traz uma importante provocação a nós, educadores

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprende a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2017, p. 51).

Ao abraçar a mudança, hooks sugere que os educadores devem ser flexíveis em relação ao currículo e aos métodos de ensino. Eles devem estar dispostos a adaptarem o conteúdo e os métodos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, bem como com as mudanças nas circunstâncias educacionais e sociais. Além disso, ela ressalta a importância de reconhecer e valorizar as diversas experiências dos alunos. De acordo com hooks, os educadores devem se esforçar para incorporarem perspectivas diversas e culturalmente relevantes ao currículo, a fim de tornarem a educação mais significativa para todos os estudantes.

hooks também menciona a necessidade de questionar as normas e estruturas tradicionais de ensino. Isso envolve desafiar abordagens educacionais convencionais que podem perpetuar desigualdades e criar espaço para novas maneiras de abordar o ensino e a aprendizagem. A autora também acredita que os educadores devem capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Isso significa cultivar habilidades de pensamento crítico e capacidade de questionar e desafiar as estruturas injustas.

No cerne da abordagem de hooks, está a noção de que a mudança é essencial para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, transformadores e significativos. Ao abraçarem a mudança, os educadores podem cultivar a capacidade dos alunos de se adaptarem a um mundo em constante evolução, promovendo uma educação que esteja alinhada com os valores de liberdade, justiça social e empoderamento.

Foi pensando no legado de todos esses autores mencionados neste subitem e nos problemas que ainda enfrentamos dentro do ensino de língua inglesa que este trabalho foi desenvolvido. O intuito é lançar luz sobre essas amarras invisíveis que nos atam a comportamentos de inferioridade e descrédito de quem somos.

### 3.1.3 Os livros didáticos, a Linguística Aplicada (LA) e o ensino de Língua Estrangeira

O presente subitem tem como objetivo discutir o lugar de destaque ocupado pelos livros didáticos na prática dos professores de língua inglesa, o modo como eles impactam diretamente o ensino e, também, compreendê-los enquanto produções sociais inseridas em um determinado

tempo e espaço, tendo em vista problematizar a posição de verdade absoluta em que foram entendidos durante muito tempo na história da educação.

Por ser uma relevante ferramenta didático-pedagógica dentro da maioria das escolas brasileiras desde o ensino básico ao ensino superior e, por vezes, o único material que o professor tem acesso de uso em suas aulas, o livro didático tem recebido lugar de destaque entre os estudiosos da Linguística Aplicada (doravante LA), que tem como função lançar um olhar de perspectivas diversas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no país.

Surgida no Brasil entre o período de 1980 e 1990, vale ressaltar que a LA não significa uma mera aplicação da linguística, mas que se trata de uma ciência que vem se desenvolvendo ao longo do tempo. Esse campo do saber configura-se como um amplo espaço de investigação e pesquisa em busca de tratar as questões inerentes à linguagem com diferentes enfoques. De acordo com Cavalcanti (1986, p. 5), a LA nasce como uma “tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas” ou, ainda, mais adiante na história com Pitt Corder, em 1975, como um produto de consumo que mediava a Linguística e “a maioria das atividades intelectuais” (Celani, 1992, p. 18).

Entretanto, nos últimos anos, a área sofreu um deslocamento e, nos dias de hoje, aponta para o diálogo com outros campos teóricos, a fim de “compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (Moita Lopes, 2006, p. 98). Nesse sentido, a LA, atualmente, se interessa por uma “uma sociedade que clama por soluções práticas, que leve em consideração os problemas mundanos” (Guilherme, 2011, p. 63). Essa reestruturação e mudança de direcionamento aos quais a LA se viu submetida fizeram com que questões inerentes ao uso real da linguagem fossem investigadas, levando em consideração a importância de questões contemporâneas, mestiças, híbridas e inter/trans/indisciplinar (Moita Lopes, 2006), mantendo diálogo com diferentes áreas do conhecimento (Moita Lopes, 1996, 2006, 2008), se tornando em essência um estudo humanista (Celani, 1992), crítico e transgressivo (Pennycook, 2001, 2006) e que assume também uma dimensão de caráter político em suas tarefas (Rajagopalan, 2006).

Conforme afirma Moita Lopes (2006), é natural que esse novo viés de estudo tenha causado desconforto entre os acadêmicos defensores das ciências puras que não articulavam teorias e saberes provenientes dos diferentes campos do saber. Com a mudança de seu curso, quatro adjetivos passaram a ser amplamente utilizados para descrever o modo pelo qual a LA passou a operar enquanto ciência linguística. São eles: *interdisciplinar*, *transdisciplinar*, *indisciplinar* e *transgressiva*.

A LA pode ser entendida como interdisciplinar, pois “tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (Pennycook, 2006, p. 73), em outras palavras, ela estabelece interação com outras disciplinas para investigação de um determinado objeto. Rojo (2006, p. 259), por sua vez, defende que a *transdisciplinaridade* da LA deve ser compreendida “como a *leveza do pensamento* necessária para compreender, interpretar, e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas”. *Indisciplinar* porque transpõe as limitações das disciplinas que se encontram em seus grupos fechados, incorporando em si a mestiçagem que a coloca mais próxima do mundo real.

Por fim, a LA pode ser compreendida como *transgressiva*, pois, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 29-30), transgride “fronteiras entre as disciplinas, destruindo os limites que as separam. Assim, a LA transgressiva envolve a necessidade de pensar diferentemente, de politizar e problematizar o próprio conhecimento que produz” e, ainda, conforme o pensamento de Pennycook (2006, p. 75), ela “vai além dos limites normativos; procura imaginar de forma diferente, mantendo tanto a política do ensinar para transgredir de hooks como também as questões imbricadas no ensino como transgressão, tanto Fanon como Foucault”. É por esse caráter inter/trans/indisciplinar que trazemos aqui a contribuição dos conceitos oriundos da LA, “não para utilizá-los como sustentáculo teórico, mas para problematização de aspectos próprios à temática da pesquisa e à natureza do objeto” (Marques, 2014, p. 115). Isso posto, voltamos à discussão concernente aos livros didáticos de língua inglesa que deu início a essa seção.

Para que seja possível melhor compreendermos os desdobramentos do uso dos livros didáticos, é preciso que retomemos a sua história e o percurso por eles percorrido até o presente momento. Paiva (2009, p. 17) corrobora essa posição e afirma que “é preciso recordar brevemente a história da escrita e do livro”. Em seguida, recorda que o homem, ao longo do seu processo de evolução, não começou registrando os seus escritos no papel, mas que fez uso de outros materiais, como ossos, pedra, conchas etc. Todavia, foi início de seu uso o grande responsável pela revolução “de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais” (Paiva, 2009, p. 17).

De acordo com Mello Jr. (2000) *apud* Paiva (2009, p. 10), “o livro, como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente, por volta do Século II d.C., fruto da revolução que representou a revolução do *Vólumen*<sup>10</sup> pelo *Códex*”. Entretanto, apenas no

---

<sup>10</sup> “O *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo [...] Já o formato *codex* se aproximava mais do livro atual, com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas” (Paiva, 2009, p. 17-18).

século 15, com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg que a produção de livros se estabeleceu criando uma dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Os livros deixaram de ser copiados à mão e passaram a ser produzidos em série (Paiva, 2009, p. 18).

A respeito dos primeiros materiais didáticos que ocuparam as salas de aulas de língua inglesa, Paiva (2009, p. 19) afirma que estes “foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical, tendo como referência a língua escrita”, o que parece resistir até os dias atuais, especialmente, dentro das escolas públicas, em que o foco principal está na escrita, gramática e tradução<sup>11</sup>. Mais adiante, a autora ainda aponta que os primeiros livros que chegaram ao Brasil, logo na primeira metade do século 1920, vieram carregados de falas racistas e excludentes. Ela denuncia que alguns traziam falas explícitas relacionadas à escravidão (mesmo que ela tenha sido abolida antes da chegada desses materiais). Como imagina a hipótese deste trabalho, mais de 100 anos depois, ainda existem livros didáticos seguindo a mesma lógica que silencia e coloca à margem as culturas que não europeias ou estadunidenses, ou seja, ainda não rompemos completamente com o atraso ideológico que traziam os primeiros livros utilizados no Brasil.

Esses materiais baseados na gramática e tradução fazem parte do que ficou conhecido como método tradicional de ensino, em que a concepção da língua era fechada em si mesma, levando em consideração apenas as estruturas gramaticais e aspectos fonéticos que também se tornaram ponto de grande destaque dentro do ensino da língua. A completa desconsideração da realidade dos aprendizes, bem como os aspectos extralinguísticos que perpassam a linguagem, fazia com que o ensino fosse não só descontextualizado, como também um instrumento de reforço desse colonialismo ideológico, cultural, comportamental e linguístico.

Desde os primeiros exemplares, é possível observar que Europa e Estados Unidos da América eram tidos como os únicos que falavam língua inglesa ou os detentores do molde de língua a ser aprendido. Os demais falantes nativos da língua, como os jamaicanos e guianenses, por exemplo, eram e continuam sendo apagados da história do idioma em sua maioria. Sobre isso, Mota-Pereira (2022) afirma que

Os termos britânico e americano também rotulam a variedade de inglês presente em diálogos e textos usados em livros, que comumente expressam uma visão capitalista, heteronormativa e branca. Há uma forte representatividade branca que se tenta neutralizar com o uso de algumas imagens de pessoas negras, indígenas, asiáticas, muitas vezes, estereotipadas ou sem protagonismo, o que reserva a elas o *status* de figurantes. Tais representações conferem ao falante de língua inglesa uma idealização,

<sup>11</sup> Essa prática é, inclusive, endossada pela BNCC e pelos PCNs, que têm como foco o uso escrito da língua e não a oralidade. Essa é uma triste realidade enfrentada pelas escolas públicas, que são amplamente desestimuladas a fazerem uso da língua em contextos de oralidade.

que envolve uma visão sobre as possíveis identidades de um estudante de inglês (Mota-Pereira, 2022, p. 75).

Não só o apagamento de outras culturas dentro desses livros e de práticas completamente homogeneizantes, havia e ainda há uma ânsia sumária em fazer com que os aprendizes copiem o molde “nativo” exatamente como ele é. Para isso, os alunos são submetidos a intensos exercícios de repetição, até que consigam copiar exatamente o modelo de sotaque e entonação. Sobre esse processo de dominação acrítico, Fanon (2008, p. 34) afirma que todo povo colonizado “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”, ou seja, quanto mais os livros didáticos ignoram as outras formas de existir em relação à língua inglesa, maior o prestígio das culturas europeias e estadunidenses nessa escala hierárquica de valor.

Outro ponto relevante, a ser aqui mencionado, é o que percorre também no imaginário dos sujeitos-aprendentes desse idioma, o desejo de se aproximarem o máximo possível do nativo ideal por meio do sotaque e do modo de ser. Compreendemos que, ao aprender um novo idioma, é preciso ter acesso e conhecimento da cultura do povo que o fala, mas o que acontece em relação ao inglês é a constante legitimação de apenas dois povos como donos dessa língua. Cumpre ressaltar que temos consciência da linha tênue que separa o ensino de cultura e língua estrangeira e o reforço dos estereótipos, opressão e subalternidade. A esse respeito, Siqueira (2005) afirma que

O estudo de uma língua (ou de uma literatura) estrangeira abre portas maravilhosas tanto para quem a ensina como para quem a aprende. Embora a relação de dominação entre povos seja algo que se possa pontuar ao longo da história em todas as partes do mundo, a sala de aula jamais poderá se tornar um **locus** em que se perpetue prática tão abominável, muito menos produzir agentes que a fomentem. Ao contrário, esse espaço privilegiado precisa ser dotado de sujeitos transformadores que possam, através do ensino de uma língua ou de uma literatura estrangeira, oferecer aos seus aprendizes um mundo novo e **igualmente imperfeito**, em contraste com a realidade em que estes vivem, levando-os a ser tolerantes para com as diferenças entre culturas, a entenderem melhor a cultura do outro (Siqueira, 2005, p. 11-12).

Não é incomum que, ao procurarem os cursos de língua inglesa ou um professor particular para tal fim, perguntas como “o professor é nativo?” ou “ele já morou fora?” sejam recorrentes. Vale aqui o questionamento: nativo de onde? Fora do Brasil, mas em qual lugar do globo? Essas são perguntas frequentes na seara do ensino de LI e, sobre esse assunto, Jordão (2008) afirma que são efeitos de sentidos que evidenciam uma ideologia pós-colonial. Essa ideologia confere uma imagem de autoridade e superioridade aos professores falantes nativos

de língua inglesa, geralmente, americanos e/ou ingleses, e uma imagem inferiorizada aos professores e falantes não nativos de LI.

Retomando a discussão sobre os livros didáticos, com a expressiva evolução tecnológica e com diversos estudiosos se debruçando seriamente sobre a construção desses materiais, muitas abordagens foram testadas e muitos materiais ocuparam o mercado. Atualmente, mais do que nunca, há uma infinidade de LDs disponíveis para comercialização e adoção. Não só o livro físico, há também inúmeras opções de livros que se encontram em plataformas online com altíssimo desempenho e tecnologia. Além disso, há o livro de professores, que detalha minuciosamente o passo-a-passo das aulas, várias atividades extras e ferramentas disponíveis, o que pode auxiliar sobremaneira o seu trabalho.

Embora isso se configure não apenas como um avanço, mas também como um aspecto positivo que contribui sobremaneira com o trabalho dos docentes, é necessário que nós, professores, estejamos atentos às demandas e especificidades de nossos estudantes, de forma que não incorramos no erro de reproduzir apenas o que está no livro. Segundo aponta Coracini (1999), a escola, enquanto espaço de formação do cidadão, ocupa um espaço de grande poder na nossa sociedade e tem a capacidade de determinar o que é bom ou mau. É nesse contexto que “[...] o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (Coracini, 1999, p. 34), ou seja, se a instituição escolar o escolhe, ele passa a ser legitimado como um material que é bom para os alunos.

Todavia, sabemos que, ao serem utilizados pelos professores, os LDs podem ou não contribuir para a efetividade do ensino a depender do modo como esse processo se dá. Num contexto favorável e ideal, o LD não deveria deter o papel central da sala, conseqüentemente, não deveria ser tomado como recurso único e verdade absoluta, mas sim como uma ferramenta a serviço do educador. Nesse sentido, Mendes (2011) destaca que

Os materiais didáticos, nessa perspectiva, devem apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele, portanto, não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quantos aos desejos e necessidades dos alunos (Mendes, 2011, p. 152).

Desse modo, compreendemos que a formação crítica de professores ocupa um papel fundamental dentro dessa discussão, uma vez que, a depender do modo como o docente utiliza o LD em sala de aula, ele pode apenas reforçar estruturas e discursos homogeneizantes já presentes e postos na sociedade. Entendemos que é necessário compreendermos os LDs como

um território de disputa política e que, por esse motivo, devem ser questionados e analisados criticamente, antes de adentrarem os espaços de ensino e aprendizagem.

A seguir, discorreremos, com maiores detalhes, os livros adotados pelo IFTM.

### 3.1.3.1 O PNLD e os livros didáticos nos Institutos Federais

Para que seja possível orientar e dar conta do ensino brasileiro em esfera federal e estadual, por exemplo, existem importantes documentos vigentes que balizam e padronizam a educação em todo o território nacional. São eles: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular, reformulada em 2017, e o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, sobre o qual discorreremos em maiores detalhes a seguir, dando especial atenção à sua relação com os institutos federais por se constituir como um dos focos principais da presente pesquisa.

Com mais de 600 *campi* no Brasil, os Institutos Federais (IF) fazem parte do PNLD que, de acordo com o Portal do MEC (2022), é um programa que foi “ampliado e aprimorado, incorporando novos públicos e componentes curriculares, além de outros materiais de apoio à prática educativa, como dicionários e livros didáticos em braile, libras e outros formatos acessíveis”. Em outras palavras, o PNLD tem como objetivo a avaliação e a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais que possam servir de apoio aos professores nas redes municipal, estadual, distrital, federal, bem como as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que estejam conveniadas ao Poder Público.

Numa perspectiva histórica, esse programa teve seu início datado em dezembro de 1937, durante o governo do então presidente Getúlio Vargas. O Decreto-Lei 93 resultou na criação do Instituto Nacional do Livro (INL), a partir da iniciativa do atual ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema. O INL tinha como principal objetivo

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Decreto disponível em:

Em seguida, no ano de 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi instituída e a ela imputada a responsabilidade pela primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Essa comissão foi diretamente escolhida pelo Presidente da República e, de acordo com alguns autores, muito mais do que revisar as obras de modo a evitar inexatidões factuais, a sua função tinha um cunho de controle político-ideológico, tendo em vista o momento ditatorial que o país vivia (Freitag; Costa; Motta, 1989; Hallewell, 1985).

O ano de 1966 trouxe consigo mudanças que transformariam o que já vinha sendo feito sobremaneira. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou um acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID), para que fosse criada a Comissão do Livro técnico e Livro Didático (COLTED). A COLTED tinha como principal objetivo coordenar a produção, edição, aprimoração e distribuição dos livros didáticos e técnicos. Apesar desse acordo ter recebido inúmeras críticas por parte dos educadores brasileiros, que se incomodavam com o fato de uma agência estrangeira ter recebido total autonomia para administrar a COLTED, 51 milhões de livros didáticos foram distribuídos em um período de três anos.

Ao longo dos anos, o programa sofreu alterações e apenas 33 anos mais tarde, em 1971, foi que, com a extinção da COLTED e o término do acordo entre MEC e USAID, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Entretanto, apesar da vigência do programa e da política legislativa para que a produção e circulação de livros didáticos acontecessem no país, demorou anos para que todos os segmentos do ensino fossem contemplados.

O INL foi extinto no ano de 1976 e, com isso, ficou sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a execução do PLIDEF. Os recursos para viabilizar a sua execução tinham origem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de contribuições de verba proveniente das unidades federativas. Todavia, esses recursos nem sempre eram suficientes para atender todos os estudantes da rede pública de ensino. Isso comprometia não somente a eficácia do programa, mas também as escolas, professores e alunos que dependiam desse material como apoio.

Sete anos mais tarde, no ano de 1983, a FENAME foi extinta e a administração do PLIDEF alterada mais uma vez. Ficou sob responsabilidade da Fundação de Assistência ao Aluno (FAE) a sua execução. Vale ressaltar que, nessa ocasião, o programa propunha a

---

<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 nov. 2022.

participação dos professores na escolha dos materiais e ampliação do programa, que resultou na inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Por fim, no dia 19 de agosto de 1985, foi promulgado o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do decreto nº. 91.542. Instituído após a ditadura militar, o PNLD surgiu de modo a substituir o PLIDEF e trouxe consigo inúmeras mudanças, como pontua o site anteriormente mencionado do FNDE:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

É inegável a importância da criação do PNLD. Ele tornou-se parte da política pública para educação, tendo como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro, de forma universal e gratuita. Essa distribuição de forma sistemática passou a ser responsabilidade integral do governo.

A partir dos anos 2000, mudanças significativas ocorreram. A saber: no ano 2000, teve início a distribuição de dicionários de Português; em 2001, a distribuição dos livros em braile para os alunos com deficiência visual; em 2002, a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos da 1ª série (atual 2º ano do ensino fundamental) e da 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos do ensino fundamental, respectivamente); em 2003, a distribuição dos dicionários de língua portuguesa atingiu todas as séries do ensino fundamental; em 2004, a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); em 2005, reposição de materiais de todas as disciplinas para todos os alunos do ensino fundamental e distribuição parcial de livros de matemática e português do PNLEM; em 2006, foram entregues para os alunos de 1ª à 4ª séries/1º ao 5º anos dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (LIBRAS/português/Inglês); em 2005, foi a vez do ensino médio e dos alunos de 1ª a 4ª série terem acesso à cartilha e livro de língua portuguesa em LIBRAS e em CD-Rom.

Retomando o ano de 2003, além da distribuição dos dicionários de língua portuguesa, foi promulgada a Lei Federal 10.639/2003, impondo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, independentemente de sua natureza ser pública ou privada. Conseqüentemente, assistimos, desde então, um aumento substancial dos debates relacionados às questões étnico-raciais no ambiente escolar, o que tem instigado o sistema educacional a buscar reestruturar o seu programa de estudos e os docentes

a adaptarem suas estratégias pedagógicas. Em 2008, houve também a criação da Lei Federal nº 11.645/2008, que incluiu, em toda a Educação Básica, pública e privada, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Destarte, a educação se apresenta como uma ferramenta de poder singular, na busca pela resolução dos conflitos de natureza étnico-racial. No entanto, para alcançar tal objetivo, torna-se imperativo efetuar distinções detalhadas referentes às múltiplas metodologias por meio das quais essa temática pode ser integrada ao contexto pedagógico. Esse desafio ganha relevância, principalmente, devido à sobreposição que essa temática tem com a concepção de pluralidade cultural, uma perspectiva já abordada nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No que diz respeito às línguas estrangeiras no âmbito educacional brasileiro, Daher, Freitas e Sant'anna (2013) pontuam que estas

estão presentes nas escolas brasileiras desde o século XIX. Mais especificamente, em 1854, a Reforma Couto Ferraz incluiu, no ensino secundário, o francês, o inglês, o alemão e “huma das linguas vivas do meio dia da Europa” (BRASIL, 1854), que foi o italiano. O espanhol teve sua presença no currículo escolar em 1942, com a Reforma Capanema, também no ensino secundário. Embora seja possível rastrear esse longo histórico, salvo situações pontuais<sup>13</sup>, os primeiros investimentos do governo federal com didáticos da língua estrangeira foram, em 2005, com a aquisição de materiais de língua espanhola para professores do ensino médio, em função da implantação da Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade de oferta do espanhol no ensino médio<sup>14</sup> e, em 2006, a distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue libras/português/inglês para alunos surdos que se comunicam em libras da 1ª a 4ª séries (FNDE, 2013) (Daher; Freitas; Sant'anna, 2013, p. 414).

Se comparadas às demais disciplinas que compõem o currículo escolar brasileiro, a preocupação com as línguas estrangeiras dentro do programa é recente. O edital do PNLN do ensino médio referente ao ano de 2012 foi o primeiro a contemplar o inglês e o espanhol. No documento, não há explicação para que essa integração tenha se dado após quase vinte anos da implementação da LDB de 1996, que já determinava a inclusão de ao menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental.

<sup>13</sup> Nota de rodapé do texto original: Por exemplo, a Gramática da Língua Espanhola. Antologia e exercícios (CARVALHO, CARNEIRO, 1969), editado pela FENAME.

<sup>14</sup> Nota de rodapé do texto original: O processo de seleção de material didático da Língua Espanhola compreendeu a avaliação de obra didática impressa para o professor, organizada a partir de proposta científico-pedagógica, acompanhada ou não de material de apoio audiovisual, em CD-ROM ou DVD; gramáticas impressas em Língua Espanhola; dicionários monolíngues espanhol/espanhol e dicionários bilíngues espanhol/português e português/espanhol com um mínimo de cinquenta mil verbetes. Coube à SEB/MEC a avaliação da documentação e do atendimento a requisitos formais especificados no Edital e a uma comissão, constituída pelo Secretário de Educação Básica mediante a publicação da Portaria no 27, de 28 de novembro de 2005, composta por: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Maria Amorim Vieira (UFMG); Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes (UNB); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Paraquett Fernandes (UFF); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (UFRJ); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Del Carmen Daher (UERJ); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva (UFBA); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Therezinha Maia González (USP).

Por meio desse breve panorama histórico, é possível perceber o número de transformações pelas quais essas instituições passaram. Com o objetivo de garantir o acesso de LDs aos estudantes das escolas públicas de todo o país, grandes foram os esforços para o aprimoramento e garantia desse serviço de grande porte e impacto na educação do país como um todo. Entretanto, cremos ser preciso mencionar também as lacunas existentes no programa, de modo a propormos aqui reflexões acerca de possíveis melhorias.

Ao analisar o PNLD, destacam-se algumas questões críticas que merecem atenção. A entrega tardia dos livros didáticos às escolas é um problema recorrente. Isso pode prejudicar o planejamento dos professores e o acesso dos alunos a materiais essenciais. Críticos também apontam que os livros do PNLD, frequentemente, contêm conteúdo desatualizado, especialmente, em áreas como ciência e história, o que pode resultar em informações incorretas sendo ensinadas nas escolas. Sobre essa temática, Caimi (2014) aponta que

Os problemas mais recorrentes dizem respeito ao predomínio de conteúdos, noções e conceitos abordados na perspectiva político-administrativa e eurocêntrica; textos densos, com excesso de elementos factuais e desarticulados entre si, baixo investimento na problematização do conhecimento histórico e no cotejo de diferentes versões historiográficas; documentos escritos e iconográficos figurando apenas como ilustração dos conteúdos, sem o devido tratamento em sua função de fonte histórica; pouco destaque à cultura material como elementos de educação histórica; atividades e exercícios restritos à compreensão do conteúdo em caráter memorístico; tratamento ainda incipiente de temas como história e cultura da África, inserção dos povos afrodescendentes na sociedade contemporânea, valorização do papel da mulher nas sociedades (Caimi, 2014, p. 13-14).

Caimi (2014) ainda aponta que, de maneira ampla, os livros didáticos não passaram por alterações substanciais na sua abordagem fragmentada, estática e descontextualizada dos conteúdos, resultando em estratégias de ensino que, frequentemente, se mostram dicotômicas e desconectadas das vivências cotidianas e sociais dos alunos. No que diz respeito à interação com os estudantes, persistem concepções pedagógicas que os posicionam de maneira passiva, como meros receptores de informações, priorizando a memorização em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais complexas, como resolução de problemas, formulação de hipóteses, análise, síntese e generalização.

Ainda de acordo com a autora, outro desafio constante reside na dificuldade de promover um diálogo efetivo entre as diversas áreas do conhecimento, prejudicando a adoção de uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar. Os raros esforços para integrar conteúdos, conceitos e noções, geralmente, se limitam a atividades específicas, relegando a tarefa interdisciplinar aos professores ou até mesmo aos alunos, sem os devidos recursos ou intervenções adequadas provenientes dos materiais didáticos.

Isso posto, é importante notar que o PNLD é um programa em constante evolução, sujeito a mudanças de governo e políticas educacionais. Portanto, as críticas e desafios vão variar ao longo do tempo, bem como dependerão das prioridades e perspectivas dos governantes e da sociedade em geral.

Cumpramos também mencionar que, apesar de sua inserção no programa, os IFs não possuem a obrigatoriedade de adotarem esses LDs fornecidos em salas de aula, ou seja, lhes é dada a autonomia de não só escolherem os livros desejados dentro das possibilidades ofertadas pelo PNLD, como eles podem também optar pela não adoção de nenhum deles, que foi o que aconteceu no ano de 2020. Tendo em vista as ações antidemocráticas do governo vigente na época, o IFTM optou pela não adesão ao PNLD daquele ano.

Sendo assim, seguiremos a próxima seção do presente trabalho.

### 3.2 Fundamentação metodológica

Para que seja possível realizar os gestos de interpretação desse modelo de análise, primeiramente, é preciso delimitar o material a ser analisado, constituindo um *corpus*, definido por Courtine (2009[1981], p. 114) como um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso”.

Acerca da não-fixidez do modo de conduzir a pesquisa sob essa perspectiva metodológica, é relevante salientar que a pesquisa qualitativa engloba vários tipos de pesquisas naturalísticas e interpretativas (Denzin; Lincoln, 2003), procurando “compreender holística e indutivamente a experiência humana [...] [em um] ambiente contextual específico” (Godoi; Balsini, 2006, p. 93). Denzin e Lincoln (2003) e Godoi e Balsini (2006) destacam que o principal foco da pesquisa qualitativa é compreender a vida social, as relações nas quais os indivíduos pesquisados estão inseridos e como os significados atribuídos por eles são construídos no contexto natural, como as pessoas envolvidas constroem a realidade que as cerca e como elas a compreendem.

Em relação às características básicas da pesquisa qualitativa, Merriam (1998) e Rees (2008) comentam sobre: o aspecto da pesquisa naturalística que, como o próprio nome remete, atém-se à coleta de dados no ambiente natural, não havendo controle de variáveis; o enfoque na compreensão do fenômeno observado a partir da perspectiva dos participantes e não do pesquisador; o aspecto descritivo do estudo qualitativo. Em consonância com o que foi dito previamente, Denzin e Lincoln (2003, p. 26) argumentam que o pesquisador “torna-se o condutor para fazer [...] [com que as] vozes [...] [dos participantes pesquisados sejam] ouvidas”.

#### 3.2.1 A Análise do Discurso de Linha Francesa

Para dar conta da análise dos dados da pesquisa, nos valem da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), que se constitui como um dos pilares teórico-filosóficos desta investigação. De modo sucinto, a ADF teve o seu início no fim da década de sessenta, na França, com o filósofo Michel Pêcheux, e tinha como principal objetivo estabelecer um diálogo entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, de modo a problematizar e discutir questões oriundas da Linguística vigente na época. Sua obra revolucionária influenciou não apenas a forma como entendemos a linguagem e o discurso, mas também a maneira como consideramos as relações

de poder e ideologia na produção de sentido. De acordo com a professora e sociolinguista Françoise Gadet, no prefácio de *Por uma Análise Automática do Discurso*, publicado em 1969

Na França, a Análise de Discurso é, de imediato, concebida como um dispositivo que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que o suporia uma simples covariação, o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica) (Gadet, 2014, p. 8).

Com a intenção de questionar as duas fortes tendências de estudos linguísticos que triunfavam na época, o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional, Pêcheux, ligado a Althusser, tinha como preocupação a epistemologia das ciências. O filósofo francês objetivava a busca de novas alternativas para os estudos linguísticos e o desenvolvimento da ADF enquanto campo do saber. Esse estudo acabou possibilitando a análise não apenas da materialidade da língua (embora esta também fosse importante), mas também que ela fosse compreendida e analisada por meio de um caráter filosófico-marxista, abrindo caminho para o materialismo histórico, a política e o movimento social (luta de classes). Em outras palavras, com a ADF, foi possível pensar a língua para além de um sistema abstrato, ou seja, foi possível pensar “a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (Orlandi, 2020, p. 13-14).

A base da AD firma-se epistemologicamente em três áreas do saber, que se configuraram como rupturas ao estruturalismo do século XIX, a saber: a Linguística de Saussure, o Marxismo de Althusser e a releitura da psicanálise de Freud por Jacques Lacan, que entende o inconsciente como uma linguagem e, por isso, considera que cada discurso se atravessa por outros, pelo discurso do Outro e pelo inconsciente. O recorte de aspectos pontuais dessas três áreas é articulada e relaciona-se ao compor um novo objeto de estudo: o discurso. Como afirma Orlandi (2020, p. 13), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso, observa-se o homem falando”.

Nesse sentido, a teoria discursiva rompe com a ilusão da existência de discursos como estruturas únicas, construídas apenas por meio da fala como atividade individual mental, descolada dos aspectos sociais e históricos. Entende-se que o processo de interlocução entre indivíduos não se trata apenas de uma ferramenta de transmissão ou troca de informações, mas que, nesse momento, há um processo altamente complexo de constituição de sujeitos. Sujeitos estes construídos historicamente “em relação às diferentes formas de poder” (Orlandi, 2020, p. 50). Desse modo, esta pesquisa inscreve-se na ADF por se tratar de uma prática discursiva

atravessada pela história e pela ideologia, fazendo com que o seu estudo sobre a língua seja atravessado e produza efeitos enunciativos de caráter sócio-histórico e ideológico.

Pêcheux também desenvolveu abordagens metodológicas específicas para a análise do discurso, que serão de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho. Essa abordagem enfatiza a importância de analisar condições de produção do discurso, incluindo o contexto social e histórico em que ele emerge. A análise do discurso, enquanto dispositivo de análise, busca desvelar as relações de poder e ideologia que operam na produção e na interpretação do discurso. Nesse sentido, Orlandi (2020) afirma que

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. A Análise do Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo (Orlandi, 2020, p. 57).

Sob o crivo dos estudos do discurso, considero que a construção dos livros didáticos de língua inglesa é igualmente atravessada e perpassada pelas formações ideológicas, inscrições históricas e práticas de poder em que os sujeitos que os produzem estão inseridos, sendo assim, constitui-se como dispositivo de análise capaz de dar conta dos objetivos principais desse estudo. Desta feita, discorreremos sobre outros conceitos de igual relevância nos subitens a seguir.

### 3.2.2 Sujeito, discurso, memória discursiva e sentido

A base teórica na qual esta dissertação se inscreve nos conduz a discorrer de modo mais detalhado sobre alguns pressupostos teóricos elementares que norteiam a análise dos dados. Nesta seção, as noções de sujeito, discurso e sentido são apresentadas para que possamos evidenciar como os livros didáticos e suas imagens são compreendidos neste estudo.

A começar por um dos conceitos mais importantes da AD, em consonância com os estudos de Michel Pêcheux (1988[1975]), compreendemos que o sujeito dessa ciência é um sujeito heterogêneo, polifônico e discursivo, perpassado e constituído pela sua anterioridade histórica e pelo lugar em que se insere, ou seja, alguém que ocupa uma posição sócio-histórico-ideológica. Dessa forma, como já mencionado anteriormente, Pêcheux rompe com o entendimento que havia até então, de que língua ou é sistema ou é uma estrutura. Segundo o

estudioso, “a língua é a materialidade do discurso que traz a ideologia em si, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia” (Marques, 2010, p. 26).

Conforme pontua Fernandes (2005),

o sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (Fernandes, 2005, p. 30-31).

Ao ser cindido pela historicidade e pelas condições de produção, o sujeito discursivo revela os discursos nos quais se inscreve. Dessa maneira, é possível afirmar que não há sujeitos sem ideologia, uma vez que são constantemente interpelados por ela, mesmo que de modo inconsciente. Cumpre ressaltar que o discurso que aqui mencionamos não tem natureza fixa ou rígida, pelo contrário, ele sofre diversas movências de sentido e é exterior à fala. Ele nada mais é que o conjunto de efeitos que são produzidos a partir dos sentidos que lhes são atribuídos, tendo em vista o momento histórico em que são analisados. Sendo assim, corroboramos as palavras de Fernandes (2005, p. 27), ao afirmar que “a noção de sentidos é dependente da inscrição discursiva da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve sujeitos em interlocução”.

Mesmo que o indivíduo se considere enunciador de um discurso original, ele se ilude ao acreditar que é a origem daquilo que diz. Ao contrário, ele é um

efeito de sua interpelação diante de uma ideologia que o coloca em uma situação de alteridade, oscilando entre um processo de assujeitamento e um processo de constituição (posição/influência) diante dessa ideologia (processo (in)consciente ou não) (Guilherme, 2010, p. 187-188).

Para explicar esse fenômeno, Pechêux (1988) elabora a teoria dos dois esquecimentos que são indispensáveis ao discurso. O esquecimento número 1, que se encontra na ordem do inconsciente, diz respeito à ilusão que o sujeito vive de ser a fonte original dos sentidos, apagando todo e qualquer sentido anterior pré-existente. O esquecimento número 2 está relacionado à sensação que ele tem de que, ao enunciar, suas escolhas são únicas, não havendo outras possibilidades de enunciação. Essa ilusão referencial explícita, de forma muito clara e simples, que ao enunciarmos, escolhemos algumas formas em detrimento de outras. A saber:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*. Por

outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (Pêcheux, 1988, p. 173).

Embora não possamos negar que há sim uma singularidade no modo pelo qual a história e a língua incidem sobre o sujeito discursivo, sua origem não se encontra nele, mas acontece nele a partir de sua materialidade. Desse modo, compreendemos que o esquecimento é parte estrutural na constituição dos sentidos e dos sujeitos. As ilusões que acometem o sujeito “não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos” (Orlandi, 2020, p. 34). Nesse processo de apagamento do já-dito, o sujeito se identifica com o que diz e, assim, se constitui em sujeito.

Em suma, na maioria das vezes, sem que os sujeitos possam se dar conta, eles são interpelados pela ideologia. Assim sendo, o discurso está no lugar em que a língua se materializa através da ideologia. Portanto, não existe a possibilidade de ele se referir a apenas uma mensagem, mas a uma pluralidade delas. Ao discorrer sobre o discurso, Brito (2011) pontua que

pode-se afirmar que ele é entendido como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997a). Efeito justamente porque, ao se refutar as “transparências” (do sujeito, da linguagem, da história, da “realidade”), o que resta ao sujeito são efeitos (de objetividade, de transparência, de comunicação bem-sucedida...). Além disso, o discurso se constitui na articulação do intra e interdiscurso. O primeiro diz respeito ao fio linear, horizontal do dizer – trata-se do funcionamento do discurso com relação a si mesmo, isto é, a relação entre o que eu digo agora, o que eu disse antes e o que eu direi depois. Já o interdiscurso é concebido como a dimensão vertical do dizer. Em outras palavras, é aquilo que fala sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, a memória do dizer (PÊCHEUX, 1997a, p. 163). Dessa forma, entendemos que os discursos têm sentido à medida que se relacionam com outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva. O discurso é, pois, marcado pela alteridade, isto é, por sua exterioridade e historicidade constitutivas (Brito, 2011, p. 635).

A análise de um discurso só se torna viável graças às suas circunstâncias de criação, o que implica considerar tanto a linguagem em si quanto o contexto sócio-histórico e ideológico que o envolve. Essa relação é atravessada pelo interdiscurso, que desempenha um papel fundamental na formação de qualquer enunciado, moldando-o a partir de elementos preexistentes (Pêcheux, 1997). Isso significa compreender a interação entre o sujeito e a situação específica em que o discurso se insere. Em outras palavras, o interdiscurso opera como memória, uma vez que se constitui como o “já-dito”, o pré-construído, estabelecendo uma relação direta com a história e com o social.

Se os estudos progressos à AD apontavam um sujeito gramatical que acreditava em sua completude e no controle de suas palavras, posteriormente, compreendeu-se que, na verdade,

esse sujeito sempre foi “produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder” (Orlandi, 2020, p. 49-50).

No caso desta pesquisa, não se trata apenas de uma análise contextual, trata-se da análise da escolha de algumas imagens que compõem o livro didático *Circles*, o efeito de sentido que elas produzem discursivamente, bem como suas condições de produção. Todavia, conforme aponta Marques (2014, p. 48), a morte prematura de Michel Pechêux “impossibilitou o avanço de seu trabalho em direção a reflexões que estreitariam as relações de discurso com seu suporte”, ou seja, como há poucos estudos desenvolvidos pelo autor sobre análises imagéticas, buscaremos estabelecer um diálogo com outras propostas que viabilizem esta pesquisa e a sustentem teoricamente. Tendo apresentado alguns conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), passamos, a seguir, a discorrer sobre alguns construtos teóricos que também nos auxiliarão na análise das imagens selecionadas.

### **3.3 Intericonicidade e memória das imagens**

Como já mencionado, o intuito da realização da presente pesquisa não se dá somente pela urgência da ampliação do debate acerca dos estudos decoloniais, mas também pela grande e crescente produção de discursos acerca das materialidades imagéticas que se fazem presentes em nosso cotidiano. Ao compreendermos a não existência de discursos neutros, apolíticos ou imparciais, assumimos que o mesmo acontece com as imagens às quais somos amplamente expostos. Por se tratar de materialidades da ordem discursiva do não verbal, nossa análise se pautará nos estudos iniciados por Michel Pechêux e, posteriormente, desenvolvidos por Jean-Jacques Courtine a partir do ano de 2003.

Tal como já foi dito no subitem anterior, poucas foram as chances de contribuição de Michel Pechêux com os estudos que relacionam Análise do Discurso e imagem. Um dos únicos apontamentos deixados pelo estudioso em direção a esse tema se encontra em *Papel da Memória*, um compilado de textos organizados a partir de um colóquio que aconteceu em Paris, no ano de 1983, sobre História e Linguística. Num breve gesto elucidativo em relação ao assunto, Pechêux discute o que é memória, o que se encontra guardado nela e o que é passível de registro nesse lugar. A partir dessa discussão, Pechêux abrange, de modo indireto, a problemática da imagem.

Compreende-se, então, que o elo entre memória e imagem é uma relação discursiva que extrapola a linguística. Nesse sentido, um dos elementos teóricos essenciais para fundamentar

a interpretação de imagens na teoria discursiva de Pêcheux é a ideia de simbólico. De acordo com o autor, não é possível que o sentido exista sem que haja a interligação do simbólico com o político, no sentido de que o simbólico não é simplesmente “uma etiqueta que representa um determinado objeto cuja ordenação, categorização, interpretação preexiste à significação, e político no sentido de que é uma luta pelo poder” (Gregolin, 2003, p. 15).

Nas palavras de Orlandi (1995), entendemos que a

AD permite trabalhar não exclusivamente com o verbal (o linguístico), pois restitui ao fato da linguagem sua complexidade e sua multiplicidade, isto é, aceita a existência de diferentes linguagens, o que não ocorre com a Linguística, que, além de reduzir fato (de linguagem) à disciplina (que trata da linguagem), reduz também a significação ao linguístico. O importante para a AD não são só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (Orlandi, 1995, p. 34).

Dessa maneira, a construção do significado se dá por meio da interação entre o indivíduo, a linguagem e as representações visuais na sociedade, uma vez que cada comunidade desenvolve um conjunto de símbolos compartilhados que alimentam a cultura coletiva e integram o interdiscurso. Desta feita, discorreremos sobre o outro sustentáculo teórico que também nos auxiliará na análise do *corpus* delineado para o desenvolvimento desta pesquisa e que, por sua vez, se trata da ampliação dos estudos de Michel Pêcheux.

O conceito de intericonicidade está diretamente ligado às relações que as imagens estabelecem entre si. Em outras palavras, quando Jean-Jacques Courtine cunha o conceito de intericonicidade, o autor nos mostra que não há imagem que não faça ressurgir outras imagens, ou seja, as imagens entram num movimento no qual sentidos lhes são dados e atribuídos e, conseqüentemente, elas são comparadas entre si. Quem as compara, por sua vez, nesse caso, um sujeito espectador, traz suas memórias de imagens já vistas ou imaginadas e, nesse movimento, uma imagem pode evocar outras. Em um primeiro momento, Courtine tinha como principal objetivo “assinalar o caráter discursivo das imagens para se afastar dos trabalhos que as aproximavam do modelo de língua esboçado no seio do estruturalismo saussuriano (cf. COURTINE, 2013, p. 157; MILANEZ, 2013b)” (Araújo, 2015, p. 2).

Por se tratar de um conceito pensado no seio da Análise do Discurso, Courtine o relaciona à noção de interdiscurso, apontando a ligação existente entre esses dois conceitos. Segundo Pêcheux (1997),

[...] o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante (Pêcheux, 1997, p. 167).

Em consonância com Courtine, Milanez (2015) pontua que há uma transversalidade que deixa, no interior do discurso, rastros que afetam diretamente os sentidos das palavras. Em uma entrevista concedida a Milanez no ano de 2006, Courtine afirma que

[...] a intericonicidade supõe as relações das imagens exteriores ao sujeito como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma genealogia como o enunciado em uma rede de formulação, segundo Foucault. Mas isso supõe também levar em consideração todos os catálogos de memória da imagem do indivíduo. Eu tenho a tendência de dar a essa noção de intericonicidade no momento uma extensão maior do que dei nos cursos dos quais você participou, quando me servia mais de colocar as imagens umas com as outras, da mesma maneira que o discurso é atravessado pelo interdiscurso. Acrescentaria ainda uma dimensão suplementar, indo de um lado mais antropológico para situar o indivíduo, o sujeito, não só como produtor, mas também como intérprete e, de certa maneira, como suporte das imagens dessa cultura (Milanez, 2006, p. 169).

A partir de tal afirmação, é possível compreender que as imagens permeiam a nossa existência sendo produções interiores e exteriores a nós. Isso significa dizer que qualquer imagem ou paisagem mental que criemos, imaginemos ou sonhemos está intrinsecamente ligada às imagens que percebemos por meio de nossos olhos e corpo, que observam tanto o mundo exterior quanto aquilo que se encontra no interior de nós mesmos. Sendo, portanto, “suporte das imagens vistas, vividas, imaginadas e sonhadas, o corpo é o *medium*, segundo Belting (2004), pelo qual armazenamos, criamos, reproduzimos e reconhecemos as imagens que povoam o nosso espaço mental” (Milanez, 2015, p. 201). Nas palavras de Courtine,

toda imagem se inscreve no interior de uma cultura visual e essa cultura visual supõe a existência de uma memória visual no indivíduo, de uma memória das imagens na qual toda imagem tem um eco. Há um “sempre-já” de uma imagem. Essa memória das imagens pode ser uma memória das imagens externas percebidas, mas pode muito bem ser a memória das imagens internas sugeridas pela percepção exterior de uma imagem. Então, a noção de intericonicidade é uma noção complexa, porque ela supõe o estabelecimento da relação de imagens externas, mas também de imagens internas, as imagens das lembranças, as imagens que guardamos na memória, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não nos faça ressurgir outras imagens, tenham essas imagens sido vistas antes, ou simplesmente imaginadas. É isso que me parece essencial, porque é isso que vem colocar a questão do corpo bem no centro da análise [...] (Milanez, 2006, p. 168).

A partir dessas considerações, concluímos que os estudos de Courtine nos levam à incumbência de identificar os elementos semiológicos que compõem a memória distante associada às imagens com as quais nos deparamos. Isso implica tanto em recuperar imagens similares presentes em contextos mais recentes quanto em questionar as circunstâncias que possibilitam a reprodução e circulação de tais cenas. Uma abordagem apropriada diante de um *corpus* formado por imagens implica as seguintes indagações: quais encenações são executadas por essas imagens? Qual estrutura elas revelam? Quais signos podem ser resgatados de uma imagem em particular? Portanto, Courtine nos conduz a uma esfera de contemporaneidade, ou

seja, um conjunto de representações discursivas e icônicas que estão intrinsecamente ligadas a algo que atravessa a imagem, ou seja, um contexto histórico específico, um domínio de memória. Diante do exposto, seguindo nessa perspectiva, avançaremos, no tópico seguinte, discorrendo sobre as noções de poder e as contribuições de Michel Foucault dentro dessa seara.

### 3.3.1 A noção de poder em Foucault

Por tratarmos as imagens de determinados livros didáticos como ponto central nesta pesquisa, julgamos necessária a busca por uma melhor compreensão acerca da relação existente entre corpo e poder. Por esse motivo, nos apoiaremos em Michel Foucault, filósofo francês que buscou, em suas obras, a ampla compreensão desse tema.

O fato de que nossa sociedade se configura como um lugar imensamente excludente e que define a importância das pessoas a partir de sua origem, raça, poder aquisitivo, gênero e sexualidade não é novidade para nenhum de nós. Pelo contrário, quanto mais esse processo acontece, mais o naturalizamos e mais parecemos não dar a ele sua devida e urgente importância. De acordo com Skliar (2002), aqueles que pertencem a grupos de menor prestígio são apagados em suas subjetividades, ou seja, aquele que se encontra à margem não só é excluído nessa sociedade, como também é considerado como um outro que não possui corpo ou rosto, um outro que possui uma identidade quebrada, fragmentada e que se desfaz pela exclusão.

Sobre a exclusão, Honório e Souza (2008) explicam que se trata do

aniquilamento do outro, do seu direito de viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc. Mais do que tudo isso, a exclusão é uma norma, muitas vezes explicitamente legal, que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos - direitos estes, inclusive, à não-mesmidade, à diferença. No interior dessa perspectiva, a exclusão deve ser considerada como um processo cultural que implica o estabelecimento de uma norma que proíbe a inclusão de indivíduos e de grupos em uma sociedade sociopolítica; como um processo histórico em que uma cultura, mediante um discurso de verdade, cria a interdição e a rejeita (Honório; Souza, 2008, p. 58-59).

A partir dessas considerações, compreendemos que a exclusão de grupos minoritários se trata de um mecanismo de poder que se imbrica nas relações existentes entre elas e os grupos historicamente e socialmente dominantes. Para melhor compreendermos como esse mecanismo se dá, adentraremos os estudos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault que, em sua obra *Microfísica do Poder*, rompe com as concepções tradicionais sobre poder. Segundo o autor, não é possível que observemos ou localizemos o poder em uma determinada instituição, no Estado,

nem como algo cedido por meio de contratos jurídicos ou políticos, por exemplo. Não se trata do poder concedido aos líderes pelo indivíduo, como compreendia a visão política clássica dos contratualistas. Foucault entende e conceitua o poder “como uma relação de forças. Desse modo, como relação de forças, o poder está em todas as partes. Todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independentes delas ou alheias a elas” (Brígido, 2014, p. 59-60).

Segundo o próprio Foucault (2004)

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Inexistindo a noção de poder enquanto entidade singular e estática, mas sim como um conjunto de relações de poder dinâmicas, este não se restringe a uma localização específica, mas antes se distribui e exerce influência em toda a sociedade, permeando todos os estratos sociais e individuais. Por meio dos seus dispositivos e mecanismos, o poder opera como uma força que subjuga, normatiza e governa os sujeitos. Conforme delineado por Michel Foucault, as relações de poder são incessantemente geradas e moldadas de acordo com as demandas e circunstâncias peculiares a cada contexto, ajustando-se às necessidades e realidades específicas de cada localidade.

De acordo com Foucault, a abordagem não se concentra na análise do poder em sua essência, uma vez que, como já mencionado anteriormente, ele não pode ser considerado uma entidade tangível, nem na proposição de uma teoria que o examine como tal. Em vez disso, o objetivo é a identificação dos processos históricos que, gradualmente, moldam a subjetividade dos indivíduos. Foucault (2013, p. 274) alega que “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral da minha pesquisa”. Portanto, a ênfase recai na formulação de uma análise capaz de capturar a formação do sujeito ao longo da trama da história. Isso implica a apresentação da evolução das técnicas que, direcionadas aos indivíduos, têm o propósito de transformá-los em sujeitos, quer dizer, em realidades artificialmente construídas. Sobre essa temática, Machado (2006) afirma que

A mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder (Machado, 2006, p. 168).

Esse processo que consiste no ajuste e na renovação das relações atinge um certo patamar de eficácia, e o poder parece adquirir uma considerável medida de autonomia, quase como se evoluísse para uma entidade independente dos indivíduos. O exercício do poder ocorre não apenas por meio da burocracia e das ideologias, mas também por outros meios, permeando e influenciando diretamente os indivíduos e suas subjetividades. Nesse contexto, Foucault (2004, p. 175) afirma que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação de que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Pode parecer quase imperceptível à primeira vista, no entanto, o poder é transmitido, reproduzido e perpetuado por meio das ações dos indivíduos, atuando de maneira elaborada e sutil. O poder disciplinar direciona seus esforços para adestrar os corpos, visando não apenas multiplicar suas capacidades produtivas para a geração de riqueza, mas também para reduzir sua resistência política.

Não apenas sobre o corpo, Foucault também traz, sob sua lupa de análise, a relação que se estabelece entre poder e discurso, tema de fundamental importância para a nossa pesquisa. A esse respeito, o autor afirma que o poder se exerce por meio do discurso, compreendendo-o como uma construção representativa da realidade. Essa perspectiva incita a reflexão acerca da produção do conhecimento veiculado por meio do discurso, bem como sobre as influências exercidas por forças hegemônicas na formação desses discursos e na definição do sujeito, influenciando e posicionando sua identidade e capacidades. Dessa forma, emerge o entrelaçamento entre discurso, saber e poder. Sobre essa temática o autor afirma que

[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (Foucault, 1999, p. 10).

Segundo Foucault, o discurso não se limita meramente a ser um veículo de expressão do conhecimento, mas que, por meio dele, o poder se manifesta e é exercido. Em cada discurso, existe uma vontade de verdade que, ao conter a dicotomia entre o verdadeiro e o falso,

categoriza algo como verdadeiro. Tal desejo, segundo o autor, demanda escrutínio, permitindo uma apreensão das condições subjacentes à formação de um discurso, e a compreensão dos anseios e influências de poder com os quais o sujeito lida e busca a apropriação.

Enfim, compreendendo as imagens selecionadas para análise nesta pesquisa como práticas discursivas, assumimos que o poder também se revela no exercício da mobilização das mesmas tais como são dadas. Isso significa dizer que as imagens possuem seus processos específicos de significância e que, portanto, o gesto interpretativo de análise deste trabalho consiste em buscar identificar quais lugares os sujeitos que nelas estão presentes ocupam e reivindicar, discursivamente, discursos que possam ter sido apagados ou deixados à margem.

## 4 O CORPUS EM ANÁLISE

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros e brancos, e juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil, no Brasil, se chegar ao ponto de efetivamente sermos uma democracia racial (Gonzalez, 2011, p. 289).

Esta seção inaugura a análise detalhada do *corpus* desta pesquisa, centrando-se na exploração de imagens provenientes de livros didáticos de língua inglesa. Aqui, delinearemos criteriosamente a seleção desses materiais, discutindo a importância intrínseca de sua escolha para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Este *corpus*, cuidadosamente escolhido, serve como substrato empírico que sustenta as considerações e conclusões apresentadas ao longo deste estudo.

Além de apresentar o *corpus*, esta seção apresenta discussões resultantes da análise das imagens dos livros didáticos. As discussões aqui apresentadas constituem uma reflexão fundamentada sobre as implicações dos resultados obtidos, conectando-os aos objetivos e à fundamentação teórica delineados nas seções anteriores.

Ao percorrer este capítulo, vislumbra-se a oportunidade de aprofundar-se no universo imagético dos livros didáticos de língua inglesa e de explorar as discussões que emergem dessas representações visuais. Este *corpus* não apenas enriquece a pesquisa com evidências tangíveis, mas também proporciona um terreno fértil para a construção de interpretações e conclusões acerca do tema estudado. Adentremos, portanto, nas imagens que compõem o cerne desta investigação, e nas análises que moldarão as conclusões finais deste estudo.

### 4.1 O *corpus* da pesquisa

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem como intuito central promover cuidadosa reflexão acerca de um instrumento amplamente conhecido e utilizado por professores brasileiros e que ocupa um lugar de grande prestígio na educação: o livro didático. Especialmente na rede pública de ensino, ele acaba se configurando como um dos únicos recursos disponíveis para uso do docente e nos interessa, em específico, quais livros didáticos de língua inglesa estão sendo adotados pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, nas três séries do Ensino Médio, e se eles coadunam com a filosofia que os Institutos Federais adotam em seus documentos fundadores.

Conforme apontam Baladeli e Ferreira (2014),

Em termos educacionais, se o material didático<sup>15</sup> ocupa papel relevante na veiculação da língua e cultura estrangeiras, seu uso exclusivo em sala de aula de forma menos atenta ou crítica, também preocupa, visto que pode deliberadamente perpetuar discursos equivocados construídos sob uma égide de cultura hegemônica sobre minorias étnicas ou grupos sociais menos favorecidos (Baladeli; Ferreira, 2014, p. 87).

Como já mencionado anteriormente, a principal proposta deste trabalho é analisar as imagens dos livros adotados, de modo a buscar compreender em que medida aspectos que reforçam a perspectiva decolonial de ensino se fazem presentes ou não. Nesta pesquisa, coadunamos com Hashiguti (2013), que afirma que

As imagens são, muitas vezes, tomadas pelos autores, designers de livros, professores e alunos como meras ilustrações das situações abordadas nas unidades. Argumenta-se, entretanto, que tais materialidades são, como os textos estritamente verbais, determinantes e igualmente opacas quando se dirige o olhar para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre e na língua estrangeira e que podem ser analisados e trabalhados em sala de aula de maneira a ampliar a compreensão do funcionamento da linguagem e da língua estrangeira (Hashiguti, 2013, p. 36).

Outro motivo que incentivou este trabalho é o fato de os livros de língua inglesa não terem sido submetidos à avaliação do PNLD até o ano de 2011, conforme já dito. Foi apenas no ano de 2010 que o PNLD publicou a avaliação dos livros para línguas estrangeiras – inglês e espanhol, pela primeira vez, por meio do “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna”. Em outras palavras, um olhar crítico e reflexivo em direção a esses materiais é necessário, tendo em vista o curto espaço de tempo em que eles se tornaram parte do programa.

No ano de 2019, o IFTM – *Campus Uberaba* adotou<sup>16</sup> o livro *Circles* para atender à disciplina de língua inglesa nos três anos do Ensino Médio. A obra em questão foi lançada pela editora brasileira FTD e aprovada pelo PNLD no ano de 2016. No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o livro é apresentado por meio de uma “*resenha completa*” e, a seguir, alguns pontos desta serão explicitados.

De acordo com a apresentação disponível no site,

a coleção, ao alinhar-se à visão sociointeracionista de linguagem, privilegia um ensino que supera a visão tecnicista da língua e que propicia discussões acerca de questões

<sup>15</sup> Vale ressaltar que, nesse contexto, as autoras estão utilizando o termo “materiais didáticos”, fazendo clara referência ao livro didático. Compreendemos que os materiais didáticos são as produções feitas pelos professores (textos extras, apresentações em power point, exercícios etc.). Ou seja, são produções diferentes dos livros didáticos ofertados pelas escolas.

<sup>16</sup> A adoção dos livros didáticos dentro da rede federal de ensino ocorre por meio da escolha feita pelos professores que atuam na instituição. O dirigente de cada uma das instituições tem acesso ao sistema online do PNLD, no qual encontra a lista completa das obras disponíveis. Ao compartilhar a lista dos livros e suas respectivas editoras com os professores, eles se reúnem e escolhem o material mais adequado para aquela instituição em específico.

socialmente relevantes, ou seja, sua proposta pedagógica valoriza a capacidade crítica dos(as) estudantes<sup>17</sup>.

Logo de início, é possível perceber uma posição bastante clara de preocupação em relação à importância de entregar aos estudantes um livro didático comprometido a se distanciar de uma “educação bancária”, ou seja, pautada na ausência de aspectos críticos e preocupada apenas com a transmissão de conhecimento. O intuito, segundo o FNDE, é dar protagonismo ao discente, apresentando-lhe a mutabilidade inerente à linguagem, dando destaque também aos “*World Englishes*, que são as variedades da língua tanto como idioma nativo quanto como idioma estrangeiro”.

Ainda de acordo com o site, os textos presentes nas obras foram selecionados a partir da compreensão de que “as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos(ãs) engajados(as) com o seu entorno e com o de outras realidades sociais”. Além disso, no texto, é mencionada a importância de mostrar aos estudantes que a língua inglesa não pertence apenas aos “países considerados como do ‘círculo interno’ (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, entre alguns outros, onde o inglês é primeira língua)”, mas que é preciso falar sobre e valorizar os demais lugares no mundo nos quais a língua inglesa é falada.

O panorama que o site do FNDE apresenta em relação à coleção *Circles* é positivo, pois apresenta grande coerência com o caráter politécnico dos Institutos Federais. De acordo com o texto, o livro tem como intuito propiciar uma educação libertadora, crítica, humanista, pluricultural, contextualizada, questionadora e anticolonialista. Em outras palavras, uma educação capaz de munir os estudantes de ferramentas que os auxiliem na construção de uma autonomia pensante.

Ao adentrar as obras, é importante ressaltar que os livros das três séries contam com a autoria de quatro professoras mulheres, brancas, graduadas em Letras e com especializações diversas dentro da área. As quatro se formaram em universidades do estado ou da cidade de São Paulo (Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Organização Santamarense de Educação e Cultura). Cremos que essas sejam informações importantes de serem compartilhadas, uma vez que nos baseamos no materialismo histórico-dialético para análise. Então, saber quem produz esses livros e de onde suas autoras enunciam são também fatos contributivos para a análise dos dados.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Em consonância com esse pensamento, o professor Marques (2014, p. 84) afirma que “Pêcheux remonta a Marx, com o intuito de sustentar que os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos vinculam-se às posições sociais ocupadas pelos sujeitos nas relações estabelecidas na interlocução”, ou seja, quando um autor ou um grupo de autores produz um material didático, esse material se encontra cindido pelas suas crenças e interpretação de mundo.

Dando sequência, os livros subdividem-se em seis capítulos, que se desmembram em seções. A saber: Abertura (apresentação do tema da unidade), *Warm up* (apresenta o tema principal e propicia discussões de modo a iniciar a reflexão dos estudantes acerca do tema e seus desdobramentos), *Reading* (trabalha atividades de leitura de diversos gêneros e compreensão escrita), *Listening* (apresenta áudios para que os alunos façam atividades de compreensão oral), *Vocabulary* (reforça o vocabulário apresentado ao longo da unidade), *Speaking* (permite que, a partir da realidade do aluno, ele interaja oralmente), *Writing* (sugere a produção escrita dos estudantes), *Wrap up* (momento de discussões complementares acerca do tema desenvolvido ao longo da unidade) e, por fim, o *Self-Assessment* (em que os alunos se autoavaliam). Ao final da unidade 6, a coleção traz outras seções que complementam a atividade pedagógica, são elas: *Grammar Reference*, *World of Literature*, Enem/Vestibulares, *Glossary*, *Audio Scripts*, IPA (*International Phonetic Alphabet*) e *Irregular Verb List*.

Diante do exposto, passamos agora à análise dos materiais.

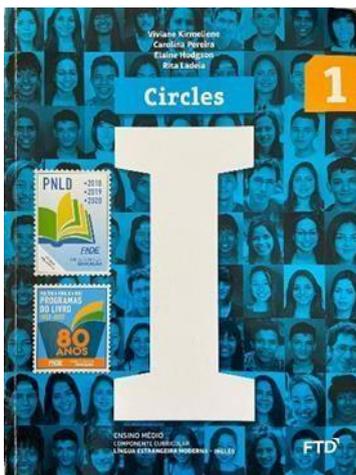
## 4.2 Resultados e discussões

Antes de darmos início à análise do *corpus*, cumpre ressaltar que este estudo não tem como objetivo tecer uma avaliação que tenha origem em nossas percepções e gostos individuais acerca dos livros didáticos selecionados para análise. Antes, visa melhor compreender os efeitos de naturalização e silenciamento de sentidos que se dão a partir das imagens presentes, o que elas representam, tornando possíveis deslocamentos discursivos a partir da nossa interpretação.

Além disso, acreditamos também que possa ser parte do questionamento daqueles que nos leem o porquê de essa ser mais uma pesquisa que vai em busca de problematizar questões raciais lançando luz às desigualdades e exclusões que vivemos em nossa sociedade. Cremos que se trata de um momento histórico único, no qual as classes deixadas à margem ao longo de grande parte da história tenham conseguido avançar por meio de suas lutas sociais, movimentos, sindicatos e associações para fazer com que várias questões, até então inexistentes, possam ser consideradas.

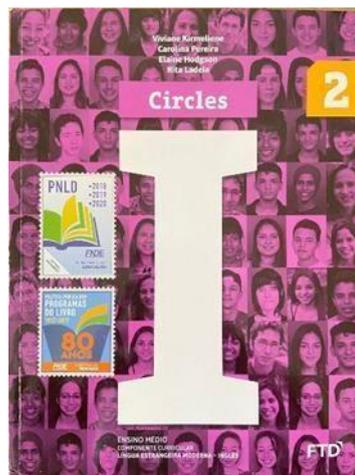
Desta feita, adentrando as obras, os três livros selecionados para análise contam com a mesma capa e contracapa, porém em cores diferentes. A obra do primeiro ano tem a capa azul, a do segundo a capa roxa e a do terceiro capa verde. Nas capas, diferentes rostos estão distribuídos randomicamente. Como é possível observar, apesar de distribuições diferentes, os rostos que compõem as três capas são os mesmos. Ora sorrindo, ora com as expressões mais sérias, notamos a falta de pluralidade de raças, etnias e cores representadas. Os jovens que aparecem são, em sua maioria, brancos ou pardos, de cabelos escuros e lisos. A capa é composta por 17 jovens, distribuídos em 81 imagens. Dentre eles, 10 são brancos e os demais pardos.

Imagem 1 - Capa do livro  
*Circles 1*



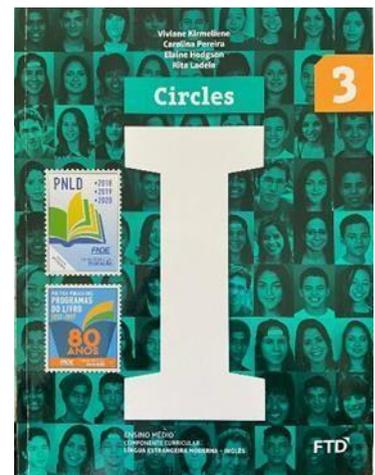
Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Imagem 2 - Capa do livro  
*Circles 2*



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Imagem 3 - Capa do livro  
*Circles 3*



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Apesar de os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estarem defasados em relação às informações sobre raças e etnias no Brasil, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) divulgou, no 2º semestre do ano de 2022, um infográfico<sup>18</sup> que aponta que 55,8% da população brasileira é negra ou parda. Esse estudo desenvolvido nos mostra que, apesar de mais da metade da população brasileira ser negra, a representação desse povo nos meios de comunicação ainda é menor, se comparada à população branca. Basta olharmos as capas dos livros analisados.

A esse respeito, Ferreira e Camargo (2013) afirmam que

O Brasil e o mito democracia racial têm sido tema de debate em diversos espaços que propiciam reflexões sobre as questões étnico-raciais. No nosso país, ainda perpassa

<sup>18</sup> Disponível em:

<https://www.sindsaude.com.br/dieese-divulga-mapa-sobre-a-populacao-negra-e-o-mercado-de-trabalho/>.  
Acesso em: 13 nov. 2023.

pelas salas de aula a ideia de que vivemos em harmonia com brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e com outros grupos considerados como minorias (HALL, 2006). Esse discurso está arraigado na cultura brasileira e faz-se presente, principalmente, na escola; é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência e negarem a existência do racismo, muitas vezes, porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade ou porque o professor é racista (GOMES, 2005, FERREIRA, 2011) [...] Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial, os materiais de Inglês. Estes são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada, conforme demonstram pesquisas recentes (MOITA LOPES, 2002; WATTHIER; FERREIRA, 2008; SANTOS JORGE; TENUTA, 2011; SANTOS, 2011; FARIAS; FERREIRA, 2011; FERREIRA, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; URZEDA FREITAS, 2012; SANTOS, 2013; FERREIRA; FERREIRA, 2013; BARROS, 2013). (Ferreira; Camargo, 2013, p. 180).

A partir das capas analisadas, compreendemos haver o apagamento da diversidade racial e étnica das minorias negras e indígenas. Orlandi (2007 p. 79) afirma que “o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o lugar que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”. Ou seja, aparentemente, os lugares de destaque, como a capa de uma sequência de livros didáticos, ainda se constituem como os não lugares das minorias. O silenciamento está atrelado ao domínio da ideologia, desse modo, “se passa do apagamento ideológico para o extermínio que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência”<sup>19</sup>, afirma Orlandi (1990, p. 59).

Adentrando a primeira obra, a partir de um folhear de páginas, observamos a primazia de corpos brancos sendo representados. A primeira unidade que chama a atenção é a unidade 3 do livro 1, chamada *Diversity: much beyond stereotypes*<sup>20</sup>. Pelo título, espera-se a distribuição de imagens que representem diferentes povos ao redor do mundo, de modo a buscar romper com estereótipos que prejudicam o debate e a compreensão sobre a diversidade. Todavia, em sua capa introdutória, há apenas o rosto de pessoas brancas. A abertura dessa seção (ver as imagens abaixo) traz uma imagem de um comercial de uma campanha disponível no Youtube, chamado *Can You See Past the Label?*<sup>21,22</sup> e, em seguida, ao lado da imagem dessa campanha, um ensaio de fotos sobre estereótipos que, infelizmente, não foi encontrado online para que pudéssemos obter mais informações e analisarmos melhor.

<sup>19</sup> O extermínio tem formas diretas de violência que se constituem como “mecânicas vitórias”, na esteira de Clastres: “Um continente inteiro estará livre de seus habitantes, e esse Mundo logo poderá, com justiça, proclamar-se Novo. Tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de pessoas passadas pelo fio da espada, e a mais rica e bela parte do mundo transtornada pela negociação de pérolas e de pimenta. Mecânicas vitórias”. Pierre Clastres. *La société contre l’Etat. Recherches d’anthropologie politique*. Paris: Seuil, 1980.

<sup>20</sup> Tradução nossa: Diversidade: muito além dos estereótipos.

<sup>21</sup> Tradução nossa: Você consegue enxergar além do rótulo?

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JosMsjRNznM&t=11s>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Voltando à campanha *Can You See Past the Label?*, ela apresenta o rosto de diferentes pessoas ao longo do vídeo disponibilizado no *Youtube* e, em seguida, nos mostra suas profissões e orientações sexuais, a fim de desmistificar estereótipos construídos a partir de crenças padronizantes e homogeneizantes. Dentre elas, há uma professora *queer*<sup>23</sup>, um jornalista, um ativista, um pediatra, um executivo, um defensor da saúde global, um eletricitista e um policial gays, uma bombeira e uma cineasta transgênero<sup>24</sup>, uma mãe advogada, uma designer visual e uma musicista lésbicas, uma oleira intersexo<sup>25</sup>, uma escritora trans<sup>26</sup>, uma assistente social bissexual e, por fim, o ex-secretário geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, heterossexual e simpatizante.

Além de trazer à tona a problematização de que estereótipos apenas contribuem para que tenhamos uma visão não condizente com a realidade em que vivemos, o vídeo claramente buscou mostrar rostos de diferentes origens. Nele, podemos ver pessoas de descendências branca, negra, asiática, indiana e árabe, todavia, o livro, ao fazer o recorte da imagem que seria utilizada, faz uso apenas do rosto do policial gay e branco, como é possível ver abaixo, na imagem do lado esquerdo. Acreditamos que, por meio desse vídeo, o LD poderia ter dado espaço para a diversidade de cores e etnias disponíveis no vídeo da campanha.

---

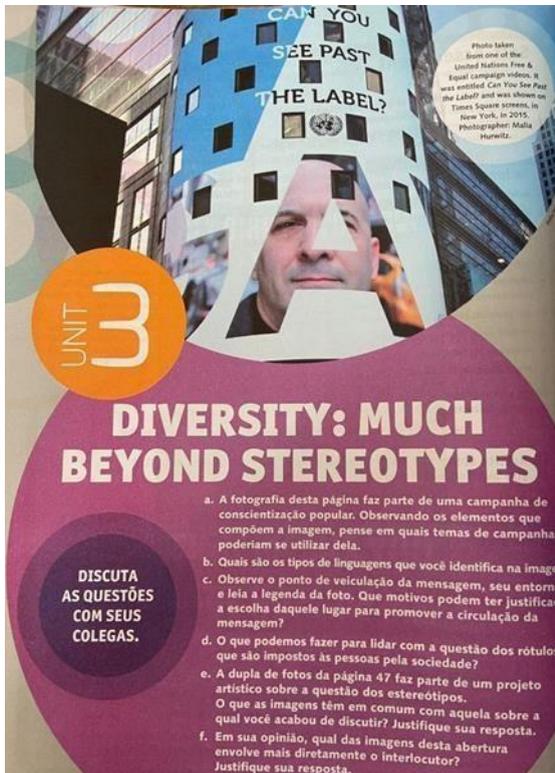
<sup>23</sup> Queer é uma palavra em inglês que significa “estranho”. O termo é usado para representar as pessoas que não se identificam com padrões impostos pela sociedade e transitam entre os gêneros, sem concordar com tais rótulos, ou que não saibam definir seu gênero/orientação sexual. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/diversidade/noticia/2022/06/29/o-que-e-ser-queer.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2023.

<sup>24</sup> Pessoas transgênero possuem uma identidade de gênero que é diferente do sexo que lhes foi designado no momento de seu nascimento. Disponível em: <https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/Transgender-PT.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

<sup>25</sup> Intersexo descreve pessoas que naturalmente desenvolvem características sexuais que não se encaixam nas noções típicas de sexo feminino ou sexo masculino. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Intersexo>. Acesso em: 13 nov. 2023.

<sup>26</sup> Transexual é uma pessoa que não se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu, ou seja, é alguém que não se sente adequado ao gênero que recebeu no nascimento. Disponível em: <https://www.significados.com.br/transexual/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Imagem 4 - Campanha *Can you see past the label?*



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 46).

Imagem 5 - Fotos sobre diversidade e estereótipos



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 47).

A respeito desta temática, Silva (2005) aponta que

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificadamente nos Livros Didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (Silva, 2005, p. 24).

Compreendemos que a unidade em questão busca percorrer o caminho oposto, na tentativa de desconstruir esses saberes que se encontram solidificados no nosso imaginário que, por sua vez, colocam várias raças e corpos em um lugar de subalternidade, se comparados aos corpos brancos, porém, acaba mantendo-os de fora dessa discussão inicial; ou seja, na abertura da seção, encontramos apenas mais corpos brancos condizentes aos padrões. Neste trabalho, compreendemos as imagens como materialidades visuais que, assim como as materialidades textuais, produzem efeitos de sentido. A escolha por determinadas imagens, em detrimento de outras, a ordem e posição com que elas se encontram, comunicam informações que, quando analisadas a partir de um olhar questionador, podem evidenciar como e o porquê dessas escolhas terem sido feitas desse modo e não de outro.

Numa perspectiva discursiva, Hashiguti (2013, p. 39) toma as imagens como os demais tipos de unidade e afirma que se trata de “uma espessura a ler que movimenta sentidos já-lá (sentidos historicamente possíveis) e aciona saberes sobre gêneros discursivos/de visibilidade, em processos tanto de estabilização parafrástica como de renovação de sentidos”. Por tanto, extrapolar a materialidade linguística e analisar o funcionamento das imagens de corpos e rostos em livros didáticos de língua inglesa é de fundamental importância e nos permite uma análise mais completa do todo.

Dando continuidade à análise da terceira unidade do livro analisado, a página seguinte traz um mapa da América do Sul, onde as línguas indígenas são apontadas e nomeadas ao longo de todo território.

Imagem 6 - Mapa das línguas indígenas presentes na América Latina



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 48).

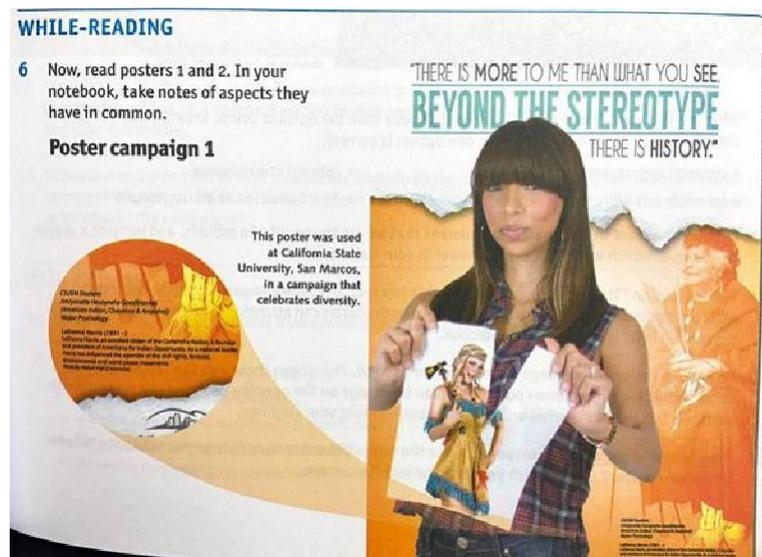
A discussão proposta nesse exercício tem como objetivo incitar o debate sobre o Brasil ser ou não um país monolíngue, tendo em vista as mais de 200 línguas indígenas que existem aqui. Consideramos essa uma reflexão riquíssima e que poderia ter sido melhor representada nessa seção, por meio do uso de imagens dos corpos de alguns desses povos. Sinalizar a sua existência nos livros didáticos é necessário, mas compreendemos que dar espaço à representação dos seus corpos, assim como sempre é dado ao homem branco, é de igual importância e necessidade. Pensando no uso desse material em sala de aula, talvez, fosse um momento oportuno para que o professor pudesse complementar a discussão, trazendo esse

questionamento, ativando os saberes que os estudantes já possuem sobre o assunto e mostrando os grupos indígenas que ainda resistem em território brasileiro.

A ilustração na página seguinte retrata, conforme a descrição contida no círculo à esquerda, uma indígena americana rasgando a fotografia de uma mulher loira. Nela, são destacadas as vestimentas tradicionais que caracterizam a cultura indígena. A reflexão sobre a imagem concentra-se na problematização dos estereótipos, ressaltando a assertiva de que, para além destes, existe uma rica tapeçaria histórica. Concordamos com tal perspectiva, contudo, questionamos a escolha de representar os indígenas que habitam o território brasileiro por meio de uma cena que não os inclui. Surge, então, a dúvida sobre a pertinência de apresentar uma indígena americana, quando a proposta da atividade era focalizar os povos indígenas brasileiros. Por conseguinte, indagamos qual o propósito por trás dessa escolha e o porquê de não se explorar a riqueza cultural dos corpos e tribos indígenas brasileiros na referida representação.

Cumpre ressaltar que, a cada imagem, o livro do professor também foi analisado e não foi encontrado qualquer tipo de direcionamento diferente daqueles que estão no livro do aluno.

Imagem 7 - Poster de uma campanha californiana que celebra a diversidade



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 49).

Sobre a temática indígena, sabemos que o Brasil teve o início de sua história marcado pela destruição e violência para com esses povos que, por sua vez, já habitavam essa terra no momento da chegada do homem branco europeu. O que se sucedeu a partir daquilo que se chama de “descobrimto” foi o etnocídio e a tentativa de apagamento dessa população

originária. A crise humanitária em relação à Terra Indígena Yanomami<sup>27</sup> na Amazônia, e que está acontecendo agora (no início do ano de 2023), reforça com bastante clareza a necessidade de valorizarmos os povos indígenas, ampliando debates sobre cultura, preservação ambiental, respeito e tolerância às diferenças. Além disso, é imprescindível o resgate da história dos primeiros habitantes que ocuparam as terras brasileiras e a enorme contribuição que eles tiveram com a nossa cultura e saberes. Todavia, as tentativas que experienciamos ao longo de nossa história ou não são efetivas ou são completamente ignoradas pelas classes dominantes que controlam o país.

É preciso que continuemos a luta, de modo a não retrocedermos em relação aos direitos já adquiridos por meio das leis que possibilitam que a justiça social e racial seja feita por meio de políticas públicas, por exemplo. De modo a ilustrar, em 2021, foi fundada a associação De Olho no Material Escolar, que se define como uma associação que busca o aprimoramento do conteúdo didático por intermédio da incorporação de informações embasadas em conhecimento científico, de caráter público e atualizado, com o intuito de proporcionar perspectivas positivas para os estudantes. Ainda de acordo com as suas fundadoras, essa iniciativa tem início com uma análise crítica do material educativo associado ao setor agropecuário, uma vez que os materiais didáticos, atualmente em circulação nesse contexto, apresentam deficiências notáveis, tais como informações desatualizadas, desvinculadas do contexto, incompletas e falhas no aspecto conceitual.

Em entrevista ao site Brasil de Fato – uma visão popular do Brasil e do mundo, uma das fundadoras da associação afirma que

As crianças são incentivadas a manifestar piedade aos índios e repudiar a cultura da cana de açúcar [...] São estimuladas a se colocar na posição de uma família indígena que teve suas terras retiradas para plantação de cana, no entanto, nenhum contraponto é oferecido pelo material ou escola. Segundo ela, há uma “pesada carga ideológica” nos conteúdos. Outro exemplo citado foi o dos agrotóxicos, definidos pelo grupo de forma eufemística como “defensivos agrícolas”, que causam a degradação das terras e do ambiente. A apostila apontava os latifúndios e a monocultura como responsáveis pelos problemas no campo. “Trata-se, mais uma vez, de visão pesada, atrasada, carregada de ideologia, e que expressa a opinião pessoal do autor do texto”, rebateram as “mães do agro”. Opiniões enviesadas como esta não constituem conteúdo educacional e não podem estar presentes nas apostilas de nossas crianças<sup>28</sup>.

Nesse sentido, compactuamos com Eni Orlandi (1990), ao afirmar que

<sup>27</sup> No dia 20/01/2023, o Ministério da Saúde declarou emergência de saúde pública no território Yanomami, tendo em vista os inúmeros casos de grave desnutrição, infecção respiratória aguda, malária, entre outros, causados pelo descaso com que foram tratados durante o governo Bolsonaro (2019-2022).

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/10/lobby-do-agronegocio-se-organiza-para-fiscalizar-material-escolar>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Nesse Estado (Estado brasileiro do branco), o negro chega a ter uma participação. De segunda classe, é verdade, mas tem uma participação, à margem. O índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado. Esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes. “Os portugueses descobriram o Brasil”. Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. “Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram o objeto da catequese. São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico “transparente”: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um “salto” (Orlandi, 1990, p. 56).

Pautas como essa, não apenas levantadas pelo grupo De Olho no Material Escolar, mas também Marco Temporal<sup>29</sup>, por exemplo, têm o potencial não só de banalizar toda a violência sofrida ao longo da história por esses povos, mas também de serem extremamente nocivas ao debate, causando a diminuição de direitos já conquistados. Além disso, prejudicam sobremaneira a ampliação de uma visão mais equitativa das diferentes classes que compõem o país.

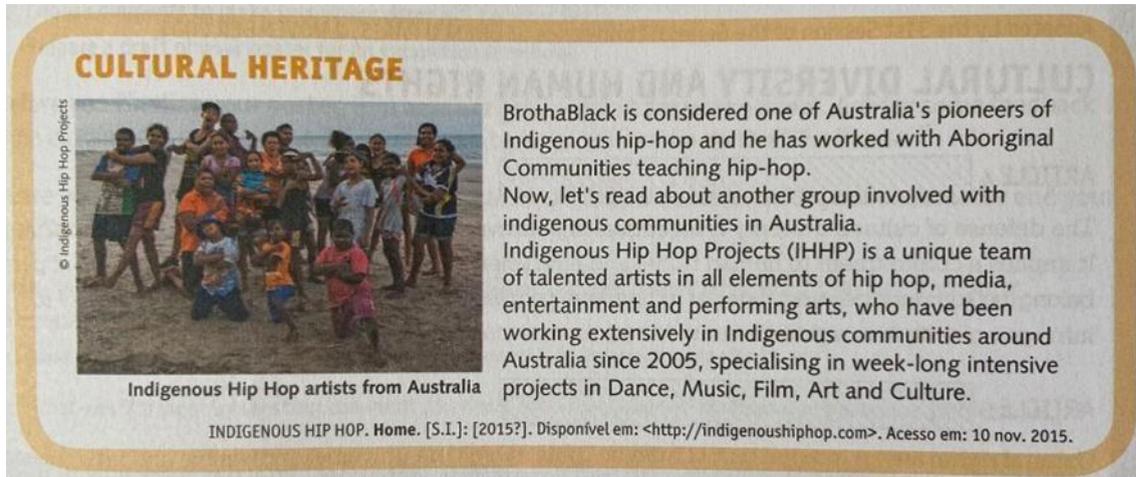
Retomando o livro didático analisado, essa unidade que julgamos ser umas das mais importantes dentro da temática da nossa pesquisa, pelo fato de ter como título a preocupação acerca dos estereótipos, traz a representação de pessoas negras, apenas nas últimas páginas, em uma imagem única, o que reforça a discussão que deu início a esta seção de análise e que vai, de acordo com o que Ferreira e Camargo (2013) apontam:

Silva [et. al], chama a atenção para a “branquitude normativa” existente nos meios de comunicação, em que a prevalência de personagens brancos conota-os como norma de humanidade. Uma vez que o número de personagens negras é sempre ou quase sempre inferior ao número de brancas, constata-se que as personagens negras são colocadas apenas para complementar a imagem, sobrepostas às personagens brancas, nunca ou quase nunca sendo representadas individualmente, ou como maioria (SILVA [et. al.], 2006, p. 05) (Ferreira; Camargo, 2013, p. 184-185).

Na imagem mencionada, aparece um grupo de crianças negras e pardas e, ao lado, um breve parágrafo mencionando o cantor de *hip-hop BrothaBlack* que, de acordo com o livro, é considerado um dos pioneiros do hip-hop indígena australiano e que já trabalhou com comunidades aborígenes, ensinando esse estilo musical. O cantor em questão não tem a sua imagem exposta no livro, como é possível ver a seguir.

<sup>29</sup> O Marco Temporal é uma tese que propõe o reconhecimento aos povos indígenas somente das terras que estavam ocupadas por eles na data de promulgação da Constituição Federal – 5 de outubro de 1988. Entendemos que essa abordagem tem como finalidade a restrição dos direitos territoriais dos povos indígenas, especialmente, nas áreas em que foram deslocados ou removidos devido à expansão da agricultura e pecuária.

## Imagem 8 - Artistas de hip hop indígenas da Austrália



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 57).

Apesar de essa unidade em específico ter como principal objetivo a problematização acerca dos estereótipos, trazer pessoas negras dentro de um grande grupo relacionado à música, de acordo com Silva *et al.* (2006), é reforçar um deles. Em seu estudo desenvolvido sobre publicidades que trazem os negros, o autor afirma que há três grandes grupos e que estão relacionados

ao meio artístico, particularmente música e cinema; relacionadas ao esporte; anúncios das empresas estatais. Na música, em sua maioria, são peças relativas a bandas, onde o negro é parte de grupo ou multidão; no cinema trazem o negro de forma valorizada, consistindo, principalmente, de personagem do cinema estadunidense; no esporte, via de regra, apresentam atletas famosos que consomem algum produto; nos anúncios de estatais observa-se o negro representante de seu grupo. Por um lado, são nas peças de estatais que o negro ganha existência, onde personagens comuns têm aspectos fenotípicos valorizados ou desempenham papéis sociais não estereotipados. Por outro lado, a tendência geral é de compor um quadro de diversidade racial, ou seja, o negro existe para compor a diversidade, mas a existência plena é exclusividade do branco (Silva *et al.*, 2006, p. 157).

A partir dessa reflexão tão importante, Ferreira e Camargo (2013) afirmam que

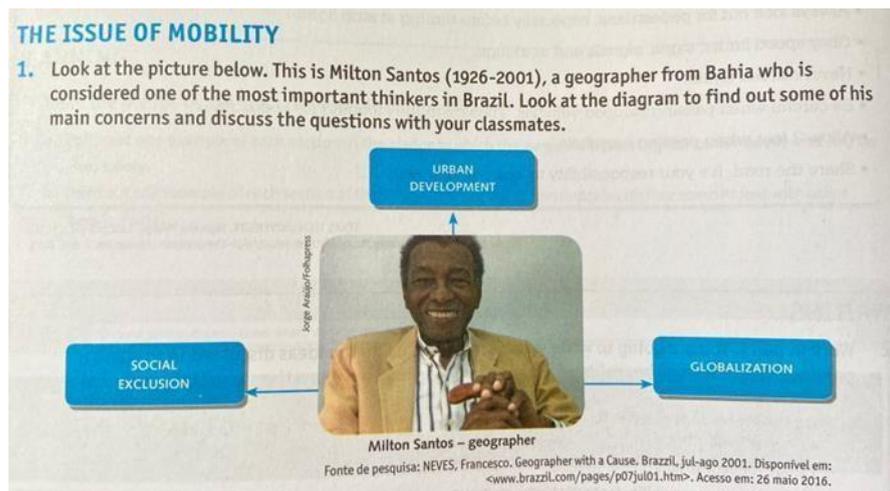
A branquidade normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas ratificam a complexidade e o racismo velado, em trazer os negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte. Essa ideologia somente vem a fortalecer a crença de que os negros não são parte constituinte da história e da cultura do país, deixando-os sempre marginalizados, como aponta Teixeira (2009) (Ferreira; Camargo, 2013, p. 188).

O livro analisado corrobora o pensamento dos autores supracitados, de que as profissões destinadas aos negros nos livros de inglês são aquelas que estão vinculadas ao dom, talento pessoal ou ao esporte. Nesse caso, o livro *Circles* não está apresentando as profissões como atividades de expansão vocabular, mas está representando a diversidade vinculando pessoas

negras a essas ocupações, como se fossem as únicas que os coubessem. Por outro lado, o volume 2, apesar do pequeno número de imagens de pessoas, evidencia, em uma de suas unidades, um importante estudioso fora desse estereótipo supracitado.

Na página 80 do livro 2, ao se tratar sobre a questão da mobilidade geográfica das pessoas dentro de suas cidades, a obra traz Milton Santos, um renomado intelectual negro, considerado um dos cientistas mais importantes do século XX no Brasil e que contribuiu sobremaneira com a discussão acerca do direito dos cidadãos à mobilidade espacial e ao acesso a serviços públicos, questionando a exclusão social que certos grupos viviam e a *fixação* da pobreza em determinados espaços.

Imagem 9 - Milton Santos (geógrafo brasileiro)



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 80).

Apesar da obra dar lugar à imagem de um homem negro que se distancie do estereótipo de uma pessoa ligada a atividades que dependam do dom, surge a questão fundamental do porquê, na grande maioria das vezes, os LDs destacarem predominantemente figuras negras bem-sucedidas em suas áreas, por exemplo, Nelson Mandela, homem negro de ímpar relevância que frequentemente se faz presente dentro desses materiais. Sob essa ótica, Bastos (1987) indica o caráter hipócrita da sociedade na qual vivemos ao falar sobre o mito da democracia racial. A autora pontua que não há paralelismo entre a estrutura racial e a estrutura social

O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós e as oportunidades são iguais para todos. [...] Não se trata de uma formulação sem sentido. Serve a uma constelação de interesses, entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais (Bastos, 1987, p. 148).

Apesar de a obra dar lugar à imagem de um homem negro que se distancie do estereótipo de uma pessoa ligada a atividades relacionadas ao dom, é inevitável que nos questionemos de quem se trata, como essa imagem é representada, em qual lugar do LD ela se apresenta e o motivo pela qual ela se apresenta. Nesse contexto, não é possível que analisemos apenas as classes minoritárias e sua representatividade nas obras, mas é preciso que analisemos também o modo como elas são representadas em relação às demais, num gesto comparativo de análise.

Para isso, podemos pensar no conceito de interseccionalidade, cunhado no ano de 1989 pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw. O termo surge no bojo do movimento *Black Feminism*, que tinha como foco a crítica contra o feminismo branco, heteronormativo e de classe média. O conceito de interseccionalidade, no âmbito da sociologia, se concentra nas complexas interações e na influência dos múltiplos marcadores sociais na experiência das minorias. Essa abordagem permite a análise das várias camadas de sistemas de opressão presentes em nossa sociedade, abrangendo aspectos como raça, etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica e outros. Ela evidencia como esses sistemas não apenas coexistem, mas também se interligam, se sobrepondo de maneira intrincada. Isso ressalta a interconexão inextricável do racismo, sexismo e estruturas patriarcais, que tendem a manifestar-se de maneira discriminatória e excludente, afetando indivíduos e grupos de maneiras diversas e inter-relacionadas.

De acordo com Bilge (2009),

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70).

Aprofundando nossa compreensão desse conceito significativo, torna-se evidente a necessidade de estabelecer um diálogo eficaz com a representatividade local, de modo a permitir que aqueles que utilizam os livros didáticos encontrem neles um espelho de suas próprias experiências e identidades. Quando um aluno encontra em seu livro didático uma representação autêntica e diversificada de sua realidade e contexto cultural, isso promove uma maior conexão e identificação com o conhecimento ali apresentado.

Esse aspecto é de suma importância, uma vez que, à medida que o aluno se enxerga nas páginas do livro que, muitas vezes é uma ferramenta de estudo diária, ele se torna mais envolvido e engajado com o material educacional que lhe é fornecido. A relevância da

interseccionalidade se torna ainda mais evidente ao reconhecermos que a produção de epistemologias e conteúdo educacional depende amplamente de quem o escreve e para quem é destinado.

A interseccionalidade é crucial nesse contexto, pois revela que a perspectiva de diferentes grupos e indivíduos pode moldar significativamente o conteúdo produzido, influenciando, assim, o acesso a esse conhecimento. Portanto, considerar as múltiplas identidades, experiências e perspectivas é fundamental para assegurar que o material educacional seja inclusivo, representativo e acessível a todos os alunos, independentemente de sua origem, raça, gênero, classe social ou outras dimensões da identidade.

Já no terceiro volume de sequência, a unidade 2 tem como objetivo falar sobre o uso das novas tecnologias ao redor do mundo. Na capa da unidade, é possível vermos, do lado esquerdo, um homem branco fazendo uso de um tipo de tecnologia aparentemente bastante avançado, enquanto, do lado direito, vemos uma escola queniana com alunos negros segurando tablets relativamente simples em suas mãos. A disposição das imagens é o primeiro item que nos chama a atenção. O homem branco está no topo da página que abre a unidade e os alunos negros no fim da segunda página, com equipamentos bastante inferiores.

Como já mencionado, entendemos que a disposição e a escolha das imagens nos comunicam discursivamente diferentes informações. Nesse sentido, ao trazer a imagem de alunos quenianos, o LD optou por trazer estudantes que habitam um país africano que foi uma colônia britânica por quase 70 anos e que teve a sua população duramente explorada nesse período. Mostrar que avanços chegaram ao país, a ponto de os alunos terem acesso a tecnologias em sala de aula, é de fundamental importância. Todavia, o mencionado livro continua a enfatizar as disparidades sociais existentes entre indivíduos de diferentes etnias, perpetuando uma hierarquia na qual um grupo é sistematicamente colocado em posição de superioridade em relação ao outro. Esse enfoque sugere que características como a cor da pele, raça e gênero atuam como prenúncios que, antes de qualquer outra consideração, delineiam os acessos, lugares e direitos disponíveis para os indivíduos.

Assim, corroboramos com Sene (2017) que

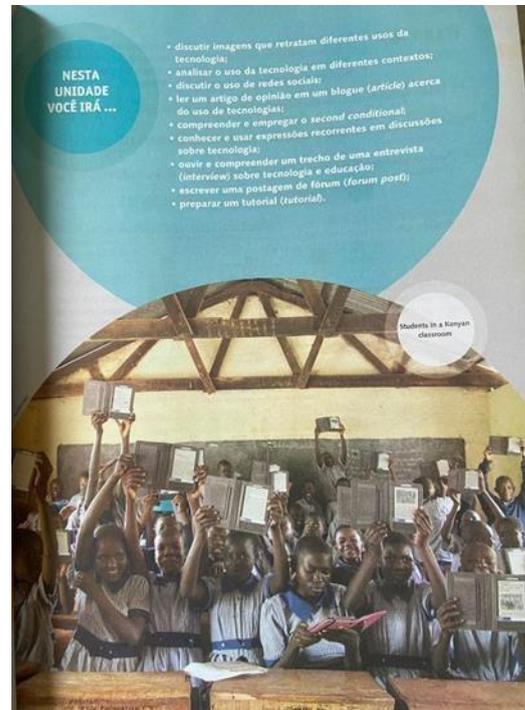
mesmo depois da abolição da escravatura, ainda é possível observar, na atualidade, às vezes de maneira sutil e outras de maneira brutal, a separação existente na sociedade para negras/os e brancas/os, como acesso a bens materiais, culturais e simbólicos, assim como lugares sociais a que cada pessoa pode ocupar ou não, tendo ligação direta com a cor da pessoa, se ela é negra ou branca (Sene, 2017, p. 45).

Imagem 10 - Homem com o lado paralisado vestindo roupa de robô em Takasaki



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 28).

Imagem 11 - Alunos quenianos em uma sala de aula



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 29).

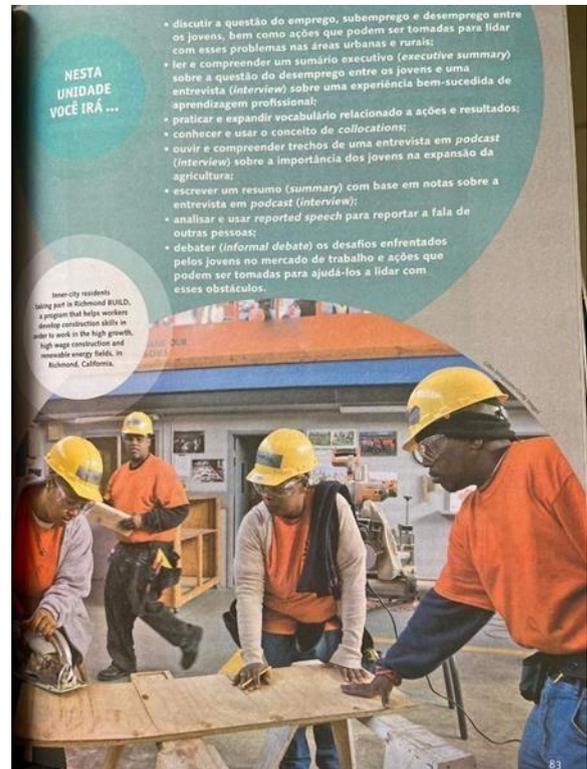
Dando sequência à análise, o capítulo 8 também traz o mesmo padrão de imagem e, mais uma vez, reforça o lugar que parece estar historicamente reservado para cada um. De um lado, dois homens brancos de terno no topo da página, na frente de jovens estudantes que, segundo a descrição, estão concluindo um curso de jovem aprendiz; do outro, no fim da página, homens negros uniformizados trabalhando no chão de fábrica, local de serviço braçal intenso, que se distancia, sobremaneira, dos escritórios das fábricas. Além disso, estão descritos na imagem como *inner-city residentes*. *Inner-city* é um adjetivo utilizado para designar bairros pobres, degradados, que ficam nos centros das cidades.

Imagem 12 - Cerimônia de graduação do programa “Aprendiz Legal”



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 82).

Imagem 13 - Moradores do subúrbio fazendo parte do programa Richmond BUILD



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 83).

Ainda de acordo com Sene (2017),

Desde o século XVI, os negros foram impedidos de ocuparem cargos de confiança e de honra, sob a alegação de não possuírem tradição católica e título de nobreza (CARNEIRO, 1996). Os argumentos empregados eram de natureza teológica e social. Afirmava-se que estes pertenciam a uma raça impura cujo sangue se encontrava manchado. Dessa forma, para ocupar cargos de regedor da Justiça, escrivão de juízo, coletor de impostos, juiz-de-fora, vereador, juiz das confiscações e outros, o candidato devia comprovar que era limpo de sangue, ou seja, que não tinha na família nenhum membro pertencente às raças ditas impuras. Só assim seria considerado um homem “digno de confiança, bom, virtuoso, temente a Deus, honrado”. Segundo as leis e tradições portuguesas, essas “virtudes” passavam de pai para filho, eram hereditárias. Para comprovar que não pertenciam à raça inferior, o candidato tinha que apresentar um atestado que comprovasse a limpeza de sangue. As autoridades abriam um processo que buscava informações sobre as origens, a vida e os costumes do candidato. As informações eram fornecidas por cristãos-velhos convocados para testemunhar. Com relação à origem do indivíduo, podia-se retroceder até a sétima geração, com o objetivo de comprovar sua tradição católica de longa data. Um simples “ouvi dizer” poderia interferir no resultado das investigações, rotulando o candidato de infamado ou impuro de sangue (CARNEIRO, 1996, p. 11) (Sene, 2017, p. 42).

Em outras palavras, é facilmente possível perceber o quanto as raças que não são a branca foram e continuam sendo duramente penalizadas por essa herança racista e classista que nos foi deixada pela colonização. Apesar de inúmeros avanços terem sido conquistados, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Nos dias de hoje, quando ainda

observamos um chão de fábrica, por exemplo, vemos que a mão de obra ali presente é majoritariamente negra, ou seja, os negros são minoria nos cargos de liderança. Segundo um levantamento realizado no ano de 2020 pelo website Vagas.com, negros e pardos ocupam menos de 5% em cargos de suporte, média e alta gestão. São dados alarmantes que denunciam um racismo cotidiano, normalizado e ainda duramente sedimentado dentro da sociedade brasileira.

A antropóloga Lélia Gonzalez afirma que o racismo “se constitui com a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira [...] o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma” (Gonzalez, 1983, p. 224). Nesse contexto, percebe-se que a perpetuação do racismo é explicada pela naturalização desse fenômeno, que resulta do obscurecimento dos processos que contribuíram para seu desenvolvimento, uma vez que desafia os privilégios que o sustentam. É crucial compreender que, como decorrência desse fenômeno, o racismo manifesta-se em diversas facetas e em múltiplos domínios, abrangendo aspectos sociais, políticos, históricos, institucionais, individuais e subjetivos. Essas manifestações são fundamentadas em estereótipos associados à precariedade, sujeira, pobreza, hipersexualização do corpo negro, criminalização, entre outros.

Outro agravante histórico que prejudicou amplamente a ruptura desse comportamento racista na nossa sociedade foi a ideologia do branqueamento, que desempenhou um papel significativo na manutenção desse sistema discriminatório ao longo dos anos. Nesse sentido, as pesquisas realizadas pelo escritor e sociólogo Jessé de Souza (2021, p. 220) evidenciaram que a “importação maciça e direta de brancos europeus no período pós-abolição leva ao paroxismo a lei social mais importante para a mobilidade social e para a classificação social dos indivíduos e classes no Brasil colonial: o processo de branqueamento”.

De acordo com o autor, a ideologia do branqueamento exerceu um impacto profundo na construção das relações raciais no Brasil, contribuindo para a perpetuação de um racismo estrutural. Ela promovia a valorização da pele mais clara enquanto desvalorizava a pele mais escura, o que, por sua vez, manteve e aprofundou as desigualdades raciais no país. Ele enfatiza que a persistência dessa ideia continua sendo um obstáculo significativo para a equidade racial no Brasil, uma vez que “continua bem viva até hoje, em perfeita continuidade com o modelo colonial e escravocrata anterior. Isso sempre foi e ainda é uma escolha política e moral da elite e da classe média branca” (Souza, 2021, p. 225).

Na qualidade de arquétipo e dimensão simbólica estrutural, a noção de embranquecimento assume, na esfera das atividades cotidianas, a prerrogativa de uma exigência para a inclusão de um indivíduo no *status* de ser humano. Como resultado, emerge a construção

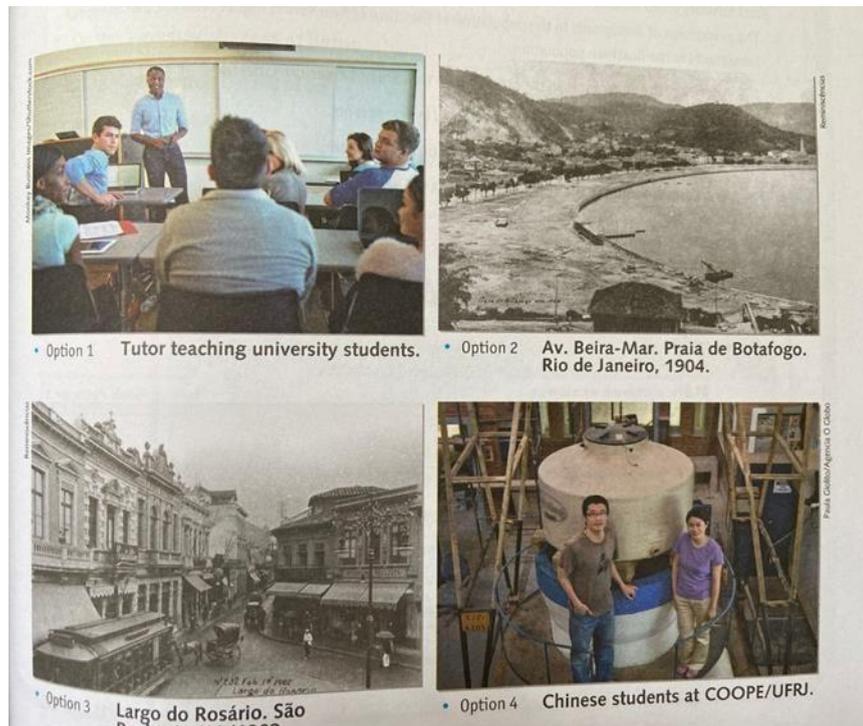
de estereótipos e estigmas direcionados a indivíduos e coletividades que são marginalizados, submetidos à discriminação racial e excluídos da participação na vida social. Corroborando o entendimento de Jessé de Souza, Gonzalez (2011, p. 15) também afirma que “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento”.

Esse processo de “diluição” da identidade negra pode ter impactos profundos, levando à alienação cultural e à negação de sua herança étnica. Além disso, contribui para a manutenção de um sistema de privilégio branco, no qual a identidade negra é subjugada em favor da cultura branca dominante, perpetuando, assim, as desigualdades raciais que persistem na sociedade. Conforme aponta Lépine (1987),

O negro muda em função de uma história que não é a dele, mas a do branco. O homem de cor é, de modo geral, um homem dividido, dilacerado. Socializado no seio da cultura dominante do branco, ele aprende, desde pequeno, a internalizar os modelos, os valores, os ideais dos brancos. Sofre um processo de embranquecimento psíquico compulsório: “existe nele um brancor”; “ele deveria ser uma coisa, e ele é outra” (Lépine, 1987, p. 134).

Dando sequência à análise, temos as imagens a seguir:

#### Imagem 14 - Efeitos da imigração no Brasil



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 105).

Esse quadro de figuras está ligado a um texto presente na página anterior, cujo título é *Welcome To Brazil: The Effect of Immigration on The Country's Economy*<sup>30</sup>. O texto, como o próprio título já aponta, fala sobre o crescimento de imigrantes, inclusive, segundo o mesmo, com mão de obra bastante qualificada que chegam no país e como eles impactam positivamente a nossa economia. Referente ao presente conjunto de imagens, a primeira captura nossa atenção de maneira destacada. Nela, vislumbramos um docente universitário negro em frente à sua classe, ministrando uma aula. Entretanto, é notável que o centro das atenções na composição desloca-se para um dos discentes posicionados no recuo da sala, sugerindo que ele, aparentemente, está tecendo algum comentário, atraindo, assim, todos os olhares para si.

Interpretamos a sala de aula como um espaço de protagonismo compartilhado, distanciando-se da antiquada concepção de que o professor detinha uma autoridade absoluta e inquestionável sobre o conhecimento. O ambiente educacional deve ser encarado como um local propício para a troca de ideias, fomentando o diálogo entre educadores e educandos. É imperativo compreender que todos os participantes podem contribuir de maneira recíproca para o processo de aprendizagem. Apesar de a imagem evidenciar a presença de um professor negro bem-sucedido, o que costuma ser incomum nos LDs de um modo geral, o foco narrativo não repousa sobre ele; ao contrário, a atenção dos indivíduos representados concentra-se no estudante de tez clara, situado ao fundo da sala.

A falta de protagonismo negro nas artes, no mercado de trabalho, nos livros didáticos, não reflete a realidade estatística que aponta que mais de 50% da população é negra. Esse recorte imagético, provavelmente, quis trazer o enfoque para essa relação de troca entre professor e alunos, mas acaba evidenciando o lugar de destaque, enfoque e atenção como o não lugar destinado ao negro. Mesmo quando representado em uma posição que pertence a poucos negros, quando isso acontece, outro sujeito receberá o protagonismo. Um estudo desenvolvido por Bento (2002) aponta que, quanto mais aumenta o número de negros em cargos que historicamente estão destinados aos brancos, mais aumenta a violência e episódios de discriminação. Segundo a autora,

Estudos recentes publicados pelo Inspir - Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial - são contundentes em revelar que, quanto mais aumenta a escolaridade do negro, mais a discriminação se revela nos diferenciais de remuneração entre negros e brancos. Ou seja, são os momentos em que o negro vai ascender, ou “trocar de lugar” com o branco. O negro fora de lugar. Isso pode significar que esse negro fora de lugar, isto é, ocupando o lugar que o branco considera exclusivamente dele, foi escolhido como alvo preferencial de análises depreciativas nos estudos sobre branqueamento (Bento, 2002, p. 26).

---

<sup>30</sup> Tradução nossa: Bem-vindo ao Brasil: os efeitos da imigração na economia do país.

Os estudos do INSPIR (Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial) destacam um cenário preocupante: o negro, ao buscar níveis mais elevados de educação e, conseqüentemente, tentar romper barreiras socioeconômicas, encontra-se diante de uma realidade na qual a discriminação social e salarial se manifestam de maneira cruel. Esse fenômeno revela não apenas a persistência de preconceitos enraizados, mas também a existência de obstáculos sistêmicos que dificultam a ascensão profissional e econômica dos indivíduos negros.

Ao ocupar espaços historicamente reservados aos brancos, o negro se torna alvo de depreciação, refletindo uma resistência arraigada a mudanças nas estruturas sociais, mostrando que há um desejo internalizado de que esse negro não merecia estar nesse lugar, pois, uma vez que ele ocupa um espaço que historicamente não lhe foi reservado, significa que ele está tirando o lugar de um branco que deveria estar ali. Essas análises depreciativas, muitas vezes, perpetuam estereótipos e reforçam a ideia de que o lugar social do negro está rigidamente definido, contribuindo para a manutenção das desigualdades estruturais.

Portanto, para superar essa realidade desafiadora, é crucial não apenas reconhecer as disparidades salariais, a discriminação e as violências como sintomas, mas também abordar as raízes profundas da discriminação sistêmica que persiste nos diferentes estratos sociais. Essa abordagem holística e a implementação de políticas que promovam a igualdade de oportunidades e combatam preconceitos são essenciais para criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

A seguir, vemos mais uma sequência de imagens em que negros ocupam o fim da página.

Imagem 15 - A família Teiko embarcando no Arabia-maru para o Brasil



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 100).

Imagem 16 - Africanos em um barco procurando asilo na Europa



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 101).

Nesta, eles são contrastados com um grupo de japoneses também imigrantes. Eles estão meticulosamente arranjados e muito bem-vestidos na cena, enquanto os negros se encontram amontoados em um barco, tentando alcançar a Europa pelo Mar Mediterrâneo. Esse segundo grupo de pessoas parece vir de um lugar onde não há civilidade, onde uma simples organização para uma foto, como a imagem adjacente sugere, não seria possível. Em sua obra *Os Condenados da Terra*, Fanon (2022) afirma que

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia dos pretos, a médina, a reserva, é um lugar mal-afamado, povoado de homens mal-afamados. As pessoas ali nascem em qualquer lugar, de qualquer lugar, de qualquer jeito. E as pessoas ali morrem em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta de pão, de carne, de calçados, de carvão, de luz (Fanon, 2022, p. 35-36).

Essa passagem de Fanon nos leva a refletir que essa cidade, inegavelmente faminta, é mais do que um local geográfico; é um microcosmo social e econômico que anseia por sustento e luz, não apenas no sentido físico, mas também no sentido simbólico. Por trás das fachadas mal-afamadas, existe uma riqueza inexplorada de histórias individuais, resistência e resiliência,

esperando para ser reconhecida e compreendida além das aparências superficiais. Há séculos, essa “cidade” luta para reconquistar a identidade negra e criar uma nova ordem social que transcenda as hierarquias raciais. Só assim seria possível o rompimento com essa lógica que ainda a escraviza e a discrimina.

Por fim, o modo como a mulher negra é representada também merece destaque. A única mulher negra que não aparece como uma mulher periférica e em situação de vulnerabilidade financeira e social é Antonieta de Barros, primeira brasileira negra a assumir um mandato popular no Brasil. Aparece uma pequena imagem do seu rosto no poster de um filme que foi a ela dedicado. Essa unidade retrata a busca das mulheres pela igualdade de gênero, todavia, dentre as 26 imagens de mulheres que aparecem, apenas uma delas é negra. Essa discrepância ressalta a importância urgente de uma representação mais abrangente e equitativa, reconhecendo a multiplicidade de histórias e contribuições das mulheres negras na sociedade.

Imagem 17 - Poster do filme Antonieta

3. Look at the picture on the right. This person was considered very influential because she was the first black woman to become a state representative in Brazil. Think about that and try to unscramble the verbs to complete the following sentences. Record your answers in your notebook.

- She became a deputy just 3 years after women had **redquecon** the right to vote.
- Antonieta had to **movecoer** many barriers to conquer some space, which was unusual for women.
- As an educator, Antonieta **edfnoud** a course (Antonieta de Barros Private Course) aiming at the literacy of the poor.



Poster of the movie *Antonieta*

Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016, p. 90).

Sobre essa temática, as autoras Sene e Ferreira (2018) afirmam que

não podemos esquecer que, no Brasil, de acordo com o censo de 2010, feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população se divide em preta e parda (50,74%), sendo os negros/as brasileiros, branca (47,73%), indígena (0,42) e amarela (1,09%) (FERREIRA 2014). Sendo assim, a representatividade negra deveria se igualar à representatividade branca em todos os âmbitos da sociedade, principalmente, no livro didático, não havendo justificativa para tamanha desigualdade. No que se refere à exclusão do homem feminino branco/negro e/ou da mulher masculina/feminina negra, o fato é decorrente da sociedade de um sistema binário dos gênero, acreditando que os corpos apenas devam ser reconhecidos como homem masculino e mulher feminina, tentando anular a existência de que sejam possíveis corpos designando homem e masculino que possam significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher feminina, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2010), vindo na perspectiva de que o sujeito social é construído pela integração entre raça, gênero, sexualidade, classe e nível de

escolaridade, (MELO, 2013) como acesso ao capital social, simbólico e cultural (Sene; Ferreira, 2018, p. 322).

Por fim, embora esteja em pauta uma sequência de livros didáticos destinados à aprendizagem de língua inglesa por falantes de língua portuguesa no contexto brasileiro, observa-se uma notável escassez e desigualdade na representação de mulheres brasileiras, particularmente quando se compara à presença de mulheres brancas e negras. Surge, dessa forma, a indagação sobre como uma estudante negra e brasileira poderá se identificar com o material didático em questão, dada a presença de uma única mulher negra e brasileira que pode subverter a lógica sexista e racista na qual estamos inseridos, ocupando um outro lugar.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

[...] a conscientização é um compromisso histórico.  
 É também consciência histórica:  
 é inserção crítica na história,  
 implica que os homens assumam o papel de  
 sujeitos que fazem e refazem o mundo.  
 Exige que os homens criem sua existência c  
 om um material que a vida lhes oferece  
 (Freire, 1980, p. 26).

Nesta seção apresentamos o resultado tangível e aplicável de nossa pesquisa - um guia didático projetado para professores de inglês que buscam a promoção de discussões decoloniais em sala de aula. Este produto educacional é fruto das análises realizadas ao longo do estudo, representando um elo prático entre a teoria e a práxis educacional.

Além disso, exploraremos as razões que fundamentam a criação deste guia didático, destacando a relevância de sua proposta para o contexto educacional contemporâneo. A abordagem adotada na elaboração do material visa fornecer aos educadores uma ferramenta valiosa para abordar questões de decolonialidade de forma significativa e inclusiva.

Detalharemos a estrutura do guia didático, destacando seus principais componentes e abordagens pedagógicas. Cada seção é cuidadosamente delineada para fornecer orientações claras e recursos que capacitam os professores a integrarem discussões decoloniais de maneira eficaz em seus planos de aula, utilizando o livro didático como uma plataforma para a promoção da diversidade e da pluralidade de vozes. Vale ressaltar que este guia representa não apenas uma conclusão prática de nossa pesquisa, mas também um convite para a implementação de abordagens decoloniais no contexto educacional.

### 5.1 Produto educacional: descrição e objetivos

Dentro do escopo delineado pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especificamente no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberaba, é requisito obrigatório a apresentação de um produto educacional diante da banca. Com base nessa diretriz, o propósito deste trabalho foi a elaboração de um guia educacional como produto educacional, integrado à dissertação.

O produto educacional concebido neste estudo é um guia didático intitulado *Educação e Decolonialidade: o livro didático de língua inglesa como instrumento crítico*. Este, destinado a educadores, tem como principal propósito auxiliar os professores do Ensino Médio Integrado (EMI) a refletirem, de maneira introdutória, sobre o ensino crítico e emancipador da língua inglesa na Educação Profissional e Tecnológica, o uso do livro didático em sala de aula e sobre conceitos fundamentais que possibilitem essas reflexões.

Buscamos desenvolver um guia que oferecesse uma leitura acessível, clara em relação aos objetivos e prática em termos de aplicação. Com esse propósito, apresentamos, de forma concisa, o conceito de decolonialidade, que se configura como um dos temas centrais nesta discussão. Caso o professor, ao ter acesso ao nosso produto educacional, manifeste interesse em uma exploração mais aprofundada do tema, a penúltima seção foi destinada a destacar autores que dedicaram ou dedicam suas vidas a essa temática. Sendo assim, o guia encontra-se dividido entre:

- **Apresentação:** esse item busca apresentar os objetivos do produto e o público ao qual ele se destina;

- **Qual o impacto do livro didático na sala de aula?:** aqui, o leitor é convidado a refletir sobre a importância do livro didático, por se tratar não apenas de uma ferramenta de ensino, mas um território de disputa política. Destaca-se, assim, a necessidade de reflexão sobre como esse recurso pode exercer impacto direto na experiência de aprendizado dos alunos e, simultaneamente, moldar a continuidade de práticas que perpetuam exclusões raciais se não for adotado de maneira crítica e sensível às questões fundamentais, como o racismo;

- **O ensino de língua inglesa, estudos decoloniais: atravessamentos:** nesse segmento, procuramos abordar os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa ao ensinarem o idioma de nossos colonizadores, bem como sua cultura e história, sem reforçar as dinâmicas de dominação que ainda persistem. Essas dinâmicas buscam imprimir a ideia de superioridade intelectual e cultural dos europeus e estadunidenses. Daí a necessidade iminente de empreender discussões sobre decolonialidade e antirracismo e de questionar de que maneira os livros didáticos abordam tais temas. Importa investigar se esses materiais endossam ou desafiam a construção imaginária que propaga tais concepções;

- **Então, o que fazer com o livro didático?:** nesse tópico, propomos indagações que os professores podem formular ao adotarem um livro didático específico. Importa ressaltar que não estamos desqualificando o uso desses recursos; pelo contrário, reconhecemos sua importância como ferramenta para professores e estudantes. Contudo, se o material em questão reforça estereótipos e não contempla a diversidade étnico-racial, cabe ao professor a tentativa

de empregá-lo de maneira a questionar esses padrões junto aos alunos. Por isso, a importância de falarmos sobre decolonialidade e educação. Assim, acreditamos ser possível criar um ambiente propício para a construção de uma sociedade mais sensível, equitativa e que se atenta a essas questões;

- **De quais fontes beber?:** após a problematização, trouxemos uma lista de autores que se dedicam a falarem sobre decolonialidade, educação crítica e emancipadora, racismo, política, feminismo, ensino de língua inglesa, dentre tantos outros temas. Acreditamos que todos esses estudiosos podem se configurar como excelentes portas de entrada para aqueles que se interessam por aprofundarem nesses temas tão importantes e urgentes em discussão;

- **Considerações finais:** por fim, temos a clareza de que esse produto educacional, bem como esta pesquisa, não finalizam as discussões e os problemas enfrentados a respeito dessas questões. Como pesquisadores, nossa responsabilidade é contribuir como vozes adicionais para essas discussões, buscando avançar dentro das limitações e possibilidades que se apresentam.

O nosso produto educacional foi desenvolvido dentro de uma ferramenta chamada *Canva*. *Canva* é uma plataforma online de design gráfico que permite aos usuários criarem uma variedade de materiais visuais, como apresentações, posts para redes sociais, cartões de visita, pôsteres, currículos e muito mais. Ele oferece uma interface intuitiva e uma ampla gama de ferramentas e modelos que facilitam a criação de designs profissionais, mesmo para aqueles sem experiência em design gráfico.

Compreendemos que se tornou inviável negligenciar ou escapar da adoção da tecnologia na educação, dado que ela está intrinsecamente integrada à rotina dos estudantes, manifestando-se por intermédio da televisão, internet e informática. Os educadores também se encontram inseridos nesse contexto e, por isso, acreditamos que um material como o nosso seja mais um facilitador dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O guia didático encontra-se, na íntegra, na seção **Apêndice** deste trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estágio conclusivo do presente texto dissertativo, com o propósito de apresentar algumas considerações finais, almejamos empreender uma discussão e reflexão acerca dos resultados obtidos nesta pesquisa e suas implicações no campo da Linguística Aplicada. Em particular, buscamos contextualizar tais resultados no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, bem como pensar, apesar de este não ser o foco, na formação de professores para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Para isso, buscamos, na análise das imagens selecionadas, compreender em que medida elas nos comunicam, em quais discursos as autoras dessa sequência de livros didáticos se inscrevem e se o material por elas proposto trazem reflexões acerca das desigualdades raciais que insistem em permanecer em nossa sociedade como forma de poder e exclusão. Essas questões balizaram a nossa investigação e se configuraram como uma busca por melhor compreender em que medida as identidades de raça estão socialmente representadas nos livros didáticos adotados nos três anos do EMI do IFTM.

Diante da análise das imagens selecionadas nos LDs, tornou-se evidente que a exclusão de grupos minoritários nos livros didáticos de língua inglesa é um fenômeno que representa não apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles historicamente e socialmente tidos como dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Ao analisarmos os eventos históricos subjacentes à constituição da sociedade brasileira, é possível que evidenciemos uma heterogeneidade racial decorrente do intenso processo de miscigenação entre indígenas, brancos e negros. Essa miscigenação nos é inerente e constitutiva, todavia, desde os primórdios da colonização no Brasil, a estrutura social caracterizava-se de maneira profunda pela presença de categorias discriminatórias, as quais permeavam todas as estratificações sociais. É relevante salientar que, conforme sustentado por Fausto (2006), os negros eram, tanto social quanto juridicamente, classificados como “coisas”, o que atesta a arraigada natureza discriminatória que permeou e ainda permeia historicamente a sociedade em que vivemos. Ainda de acordo com o autor, a população brasileira, no fim do período colonial, tinha massiva presença de afro-brasileiros e africanos, em suas palavras, “do ponto de vista racial, os dados relativos às principais províncias sugerem que os brancos representavam menos de 30% da população total” (Fausto, 2006, p. 138).

Nesse contexto, resgatar a história dos primeiros habitantes que ocuparam as terras brasileiras torna-se imperativo, reconhecendo a significativa contribuição que deram à formação da cultura e saberes do país. O enfrentamento dessa problemática exige um comprometimento contínuo com a luta pelos direitos já conquistados, especialmente, por meio das leis que embasam políticas públicas voltadas à promoção da justiça social e racial.

Ao abraçarmos a responsabilidade de desconstruir os mecanismos de exclusão presentes nos materiais didáticos, contribuímos não apenas para uma educação mais inclusiva, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que a conscientização acerca dessas questões permeie não apenas o ambiente acadêmico, mas também a sociedade como um todo, de modo a garantir que avanços não sejam retrocessos e que a diversidade seja celebrada e respeitada em sua plenitude.

No âmbito educacional, decretos e emendas têm delineado mudanças relativas às questões étnico-raciais. Destacam-se, nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, normativas que tornam obrigatório o ensino de História Afro-Brasileira e Indígena em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que compreendam a educação básica. Tais prerrogativas visam atenuar lacunas históricas, enaltecer a identidade negra e fomentar políticas antirracistas.

Ao integrar a história e a cultura de afro-brasileiras, africanas e indígenas no contexto educacional, as leis não apenas cumprem um requisito legal, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos da diversidade cultural do país. Dessa forma, essas leis desempenham um papel transformador na construção de uma narrativa educacional mais inclusiva e representativa, refletindo os valores de uma sociedade que busca a equidade e o reconhecimento de sua complexa herança cultural.

Entendemos que a sala de aula de língua inglesa pode promover ricas discussões acerca desses temas. Nesse contexto, o aprendizado de uma língua estrangeira não se resume a uma aquisição de habilidades linguísticas, mas se revela como um catalisador eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às estruturas sociais vigentes. Ao envolver-se nesse processo, o estudante não apenas aprimora suas competências linguísticas, mas também se capacita a reexaminar profundamente seus valores e conhecimentos. A língua, ao estar intrinsecamente atrelada ao tecido social, emerge como uma ferramenta capaz de influenciar e transformar os discursos sociais que moldam a representação das comunidades, especialmente, no que concerne à narrativa do negro.

O ensino e aprendizado de línguas estrangeiras não são apenas veículos para a comunicação global, mas também se configuram como agentes ativos na construção e

desconstrução de conceitos sociais. Por meio desse processo, os estudantes não apenas se tornam proficientes em uma nova língua, mas também desenvolvem uma visão crítica que transcende fronteiras linguísticas, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e consciente de suas complexas dinâmicas culturais e sociais.

Conforme evidenciado anteriormente, a presente pesquisa concentrou-se na análise dos elementos visuais presentes no livro didático de Língua Inglesa, reconhecendo a marcante influência que as imagens desempenham nas atividades pedagógicas e na comunicação humana. Sob essa ótica, é imperativo ressaltar que um texto visual, embora possa expressar a realidade cultural e histórica de uma sociedade, pode, inadvertidamente, ser veículo de discursos estereotipados que desfavorecem negros e indígenas.

As transformações advindas das diretrizes dos editais do PNLD são indiscutíveis na configuração dos elementos visuais dos livros didáticos, apesar da persistência de estruturas hierárquicas, como a sub-representação de personagens negros. Contudo, é perceptível um considerável aumento de formas discursivas que enaltecem as figuras afrodescendentes, constituindo-se, assim, em um avanço. Entretanto, é imperativo ressaltar a necessidade premente de representações mais diversificadas, contemplando personagens que ocupem variadas posições de destaque social e transmitam discursos plurais.

Ao considerarmos as reflexões teóricas apresentadas ao longo desta pesquisa, sublinhamos a importância de explorar a produção de significados que o texto visual viabiliza no contexto social. Dada a relevância dos recursos imagéticos na contemporaneidade, a interpretação discursiva da disposição e escola dessas imagens emerge como uma prática fundamental para o exercício da cidadania. Essa criticidade reflexiva e questionadora capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade, promovendo a inclusão e proporcionando a habilidade de dialogar criticamente com diversas produções semióticas, desempenhando, assim, um papel transformador na realidade. Portanto, ao abordarmos as questões inerentes à representação visual, destacamos não apenas a importância do avanço já alcançado, mas também a urgência de avançar rumo a uma representação mais inclusiva, abrangente e transformadora.

Ao concluir a análise das imagens presentes nos livros examinados, torna-se claro que as autoras demonstram a tentativa de abordar temáticas relevantes relacionadas à diversidade racial e de gênero, assim como a desconstrução de estereótipos. No entanto, é inegável que persiste uma lacuna importante, evidenciada não apenas nesses materiais, mas também em grande parte dos livros didáticos analisados em outras pesquisas. A ausência de uma representação mais equitativa entre diferentes raças e gêneros é uma carência notável, revelando

uma área de oportunidade para aprimoramento na concepção e desenvolvimento de materiais didáticos.

Essa constatação ressalta a importância de um compromisso contínuo com a promoção da igualdade e diversidade nas representações visuais presentes nos livros didáticos. Superar a ausência de uma representação equitativa exige não apenas o reconhecimento das limitações atuais, mas também a implementação de práticas mais inclusivas. A criação de espaços que genuinamente refletem a diversidade étnico-racial e de gênero não apenas atende a imperativos sociais, mas também enriquece a experiência educacional, proporcionando aos estudantes um ambiente mais representativo e plural, fundamental para a construção de uma consciência crítica e cidadania ativa. Portanto, é urgente que futuros esforços na produção de materiais educacionais estejam centrados em promover uma representação visual mais igualitária e inclusiva, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos mais conscientes e empáticos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. P. A intericonicidade como ordem discursiva na materialidade fílmica de horror. *In: JORNADA DE ANÁLISE DO DISCURSO DA UESC*, 3., 2015, Ilhéus. **Anais [...]**. Ilhéus: UESC: CNPQ, 2015. p. 01-09.

ARAÚJO, J. M.; FERREIRA, A. J. Representações de gênero em livro didáticos. **Intersecções**, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 126-134, 2018. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1365>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BALADELI, A. P. D.; FERREIRA, A. J. Identidades em foco na aula de língua inglesa com base em análise das brasilidades presentes em livros didáticos. **Revista Latuna**, Santiago, v. 1, n. 1, p. 85-98, 2014. Disponível em: <https://lantuna.files.wordpress.com/2013/01/identidades-em-foco-na-aula-de-lc3adngua-inglesa-85-98.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BASTOS, É. R. A questão racial e a revolução burguesa. *In: D'INCAO, M. A. (org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 243-257.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, I. (org.). Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 03 - 31.

BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, [s. l.], n. 255, p. 70-88, 2009. DOI <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul., 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 30 dez., 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 05, 23 dez., 1996: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 nov. 2023.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista de direito econômico e socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, 2014. DOI <https://doi.org/10.7213/rev.dir.econ.socioambienta.04.001.AO03>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/6098>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRITO, C. C. P. Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de professores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 633-652, 2011. DOI

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300003>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/SYMcZYLnHkyzxMyTHChbLqS>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CAIMI, F. E. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-16. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/646-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf). Acesso em: 19 set. 2023.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? *In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**, [s. l.], n. 1, p. 9-19, 2005.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2009. (Originalmente publicado em 1981).

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Revista Eutomia**, Recife, v. 11, n. 1, p. 407-426, 2013. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Strategies of qualitative inquiry*. ThousandOaks: Sage, 2003. p. 01-32.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ESCOBAR, A. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". **Tabula Rasa**, [s. l.], n. 1, p. 58-86, 2003.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/182>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- FNDE. Língua Inglesa. Resenhas sobre o guia. **Site do PNLD 2018**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/#>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. P. (org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 17-44.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADET, F. Prefácio. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 11-38.
- GODOI, C.; BALSINI, C. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. *In*: GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 89-112.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-Americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, [s. l.], n. 1, 2011.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, [s. l.], p. 223-244, 1983.
- GREGOLIN, M. R. V. **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.
- GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e os estudos em linguística aplicada. *In*: STAFUZZA, G. (org.). **Slovo - O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos**. Curitiba: Appris, 2011. (v. 1). p. 59-78.
- GUILHERME, M. F. F. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua

inglesa: a falta constitutiva. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 185-204, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100013>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645299>. Acesso em: 30 nov. 2023.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. *In*: HASHIGUTI, S. T. (org.). **Linguística aplicado ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2013. p. 35-54.

HONÓRIO, M. A.; SOUZA, R. A. A Imagem no Interior da Análise de Discurso: apresentação de uma possibilidade de leitura. **Revista CESUMAR**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 55-68, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/682>. Acesso em: 30 nov. 2023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, G. (2008). **Teacher and school in Brazilian colonial time**. *Journal of Physical Education*, 13(1), 27-31.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. **Circles**. São Paulo: FTD, 2016.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, [s. l.], n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LÉPINE, C. A imagem do negro brasileiro. *In*: D'INCAO, M. A. (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 129-139.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American research review**, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 560-573, 2020. DOI <https://doi.org/10.25222/larr.1005>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-research-review/article/el-caribe-la-colonialidad-y-el-giro-decolonial/3063123107450770B0313350A6545B6E>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARQUES, W. **Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.100>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15302>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARQUES, W. **Mensalão e crise política**: a constituição do sujeito nas inscrições enunciativas da revista veja ao significarem o partido dos trabalhadores. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15390>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 01-142. (Originalmente publicado em 1859).

MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens (A ideologia alemã). *In*: FERNANDES, Florestan (org.). K. Marx, F. Engels: história. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 182-214.

MENDES, E. (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MILANEZ, N. Intericonicidade: da repetição de imagens à repetição dos discursos de imagens. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 197-206, 2015. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i2.26295>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/26295>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MILANEZ, N. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Acta acentiarum. Language and culture**, Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/20232/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MILANEZ, N. O corpo é um arquipélago: memória, intericonicidade e identidade. *In*: NAVARRO, P. (Ed.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 153-179.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-60.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 13-44.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTA-PEREIRA, F. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, 2022.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto, velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-47, 1995. DOI <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638914>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-118.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcineli Orlandi *et al.* Campinas: EDUNICAMP, 1988. (Originalmente publicado em 1975).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 235-250.

PORTAL DO MEC. Decreto institucionaliza os Programas do Livro do MEC. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/13455-decreto-institucionaliza-os-programas-do-livro-do-mec>. Acesso em: 1 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008. DOI <https://doi.org/10.5216/sig.v20i2.6095>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SENE, R. A. **Identidade de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas língua inglesa na visão das/os estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de pós-graduação em estudos de linguagem, universidade estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1488>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. J. O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n. 37.2, p. 311-334, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/4677/pdf/0>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; [et al.]. Personagens negros e brancos em peças publicitárias publicadas em jornais paranaenses. Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: [http://www.neab.ufpr.br/pdf/Personagens\\_negros\\_e\\_branco\\_jornais\\_parana.pdf](http://www.neab.ufpr.br/pdf/Personagens_negros_e_branco_jornais_parana.pdf). Acesso em 08 mar. 2023.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, Salvador, v. 4, 2005. Disponível em: <http://inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 3 mar. 2023.

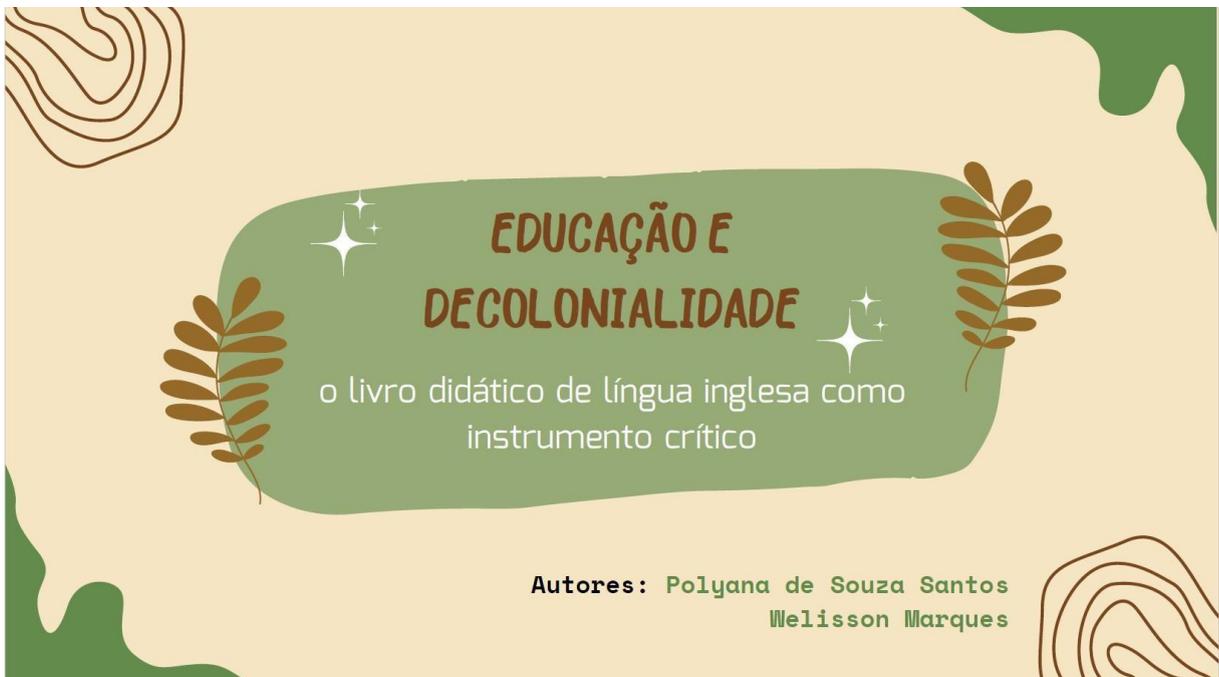
SKLIAR, Carlos. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. *In*: LODI, A. C. B. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 5-12. SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: LeYa, 2021.

THIONG’O, N. W. **Decolonizing the mind: the politics of language in African literature**. New Hampshire: James Currey: Heinemann, 2011.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías de-coloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 585-590.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 15-23, 2014.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



### APRESENTAÇÃO

Caro(a) educador(a),

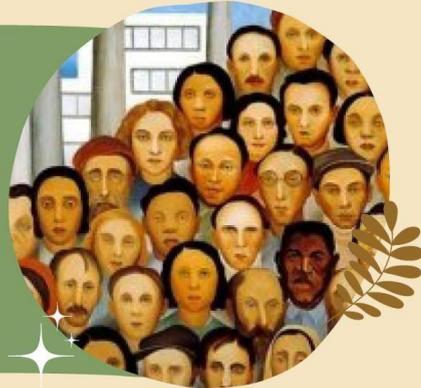
O presente trabalho é resultado da pesquisa intitulada “O ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação profissional: uma análise discursiva de imagens de livros didáticos de língua inglesa do ensino médio integrado de um instituto federal em um viés decolonial”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – PPGET do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Este guia didático que apresento, destina-se principalmente aos educadores Ensino Médio Integrado (EMI), e apresenta reflexões que podem interessar, também, a professores da educação básica em geral. O material foi construído com o intuito de contribuir com a construção e reflexão acerca de práticas educativas pautadas na perspectiva de uma formação crítica e integral. Além de promover a diversidade de vozes, é fundamental abordar a questão das imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa. Muitas vezes, essas imagens podem inadvertidamente reforçar estereótipos e marginalizar certos grupos sociais. Ao explorar temas relacionados

à cultura e sociedade anglofônicas, devemos garantir que as discussões sejam inclusivas e respeitadas. Assim, buscamos problematizar o ensino de língua inglesa e a questão da representação das minorias étnicas nos livros adotados no EMI. Outro ponto importante abordado neste guia é a perspectiva decolonial no ensino de inglês. É imperativo descolonizar o ensino, questionando e desconstruindo narrativas que perpetuam visões eurocêntricas e coloniais. A decolonialidade no ensino de inglês busca ampliar a diversidade de autores, textos e contextos culturais abordados, garantindo que estudantes possam enxergar a língua como uma ferramenta inclusiva, capaz de unir e conectar diferentes culturas ao invés de impor uma visão hegemônica. Incorporar uma abordagem decolonial não apenas enriquece o conteúdo do ensino de inglês, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Por isso, propusemos apresentar aqui reflexões iniciais que contribuam para a problematização desse tema.

Boa leitura!  
Os autores

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

Nelson Mandela



## SUMÁRIO

1. QUAL O IMPACTO DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA? 05
2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E ESTUDOS DECOLONIAIS: ATRAVESSAMENTOS 09
3. ENTÃO, O QUE FAZER COM O LIVRO DIDÁTICO? 15
4. DE QUAIS FONTES BEBER? 21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 35
6. REFERÊNCIAS 38

## QUAL O IMPACTO DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA?

Se você, professor que está lendo esse guia, já foi em busca de leituras e estudos mais aprofundados a respeito do uso dos livros didáticos (LDs) em sala de aula, você certamente já leu que o modo como ele influencia os alunos é maior do que se pode imaginar. Por esse motivo, ele se tornou um dos pontos centrais dessa pesquisa. Há anos, eles vem sendo estudados e aprimorados por especialistas que se propõem a repensar a maneira como o conhecimento é transmitido.

Embora represente não apenas um progresso, mas também um elemento favorável que amplia significativamente a eficácia do trabalho dos educadores, é fundamental que nós, enquanto professores, estejamos vigilantes em relação às demandas e especificidades dos nossos estudantes, de forma que não incorramos no erro

de reproduzir apenas o que está no livro.

Segundo aponta Coracini (1999), a escola, enquanto espaço de formação do cidadão, ocupa um espaço de grande poder na nossa sociedade e tem a capacidade de determinar o que é bom ou mau. É nesse contexto que "(...) o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos" (p. 34), ou seja, se a instituição escolar o escolhe, ele passa a ser legitimado como um material que é bom para os alunos.

Todavia, sabemos que, ao serem utilizados pelos professores, os livros didáticos podem ou não contribuir para a efetividade do ensino a depender do modo de como esse processo se dá.

Num contexto favorável e ideal, o LD não deveria deter o papel central da sala, conseqüentemente, não deveria ser tomado como recurso único e verdade absoluta, mas sim como uma ferramenta a serviço do educador. Nesse sentido, Mendes (2011, p. 152) destaca que

Os materiais didáticos, nessa perspectiva, devem apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele, portanto, não deve obedecer, a seqüências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quantos aos desejos e necessidades dos alunos.

Nesse contexto, torna-se claro que a formação crítica dos professores desempenha um papel crucial na presente discussão. A utilização do livro didático em sala de aula, quando conduzida de maneira inadequada, pode erroneamente fortalecer estruturas e discursos homogeneizantes já arraigados na sociedade. Destacamos, portanto, a necessidade de encararmos os LDs como arenas de disputa política, demandando uma análise e questionamento críticos antes de serem incorporados nos espaços de ensino e aprendizagem.

Assim, compreendemos esse guia como uma ferramenta que pode desempenhar um papel significativo ao instigar reflexões fundamentais para os professores que integram os LDs em suas abordagens em sala de aula. É crucial considerar o

o guia como uma ferramenta para promover uma utilização mais crítica e atenta desses materiais educativos.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E ESTUDOS DECOLONIAIS: ATRAVESSAMENTOS

Nós, professores de língua inglesa, aparentemente possuímos um desafio a mais em nossa prática se comparados aos demais: ensinamos a língua do nosso colonizador; conseqüentemente, sua cultura.

Reconhecemos que o ensino da cultura representa um momento de grande importância no ambiente da sala de aula, pois a incorporação de elementos culturais tem o potencial de enriquecer de maneiras diversas a experiência de aprendizagem. Entre esses elementos, destacam-se alguns, tais como:

- **Promoção da Tolerância e Respeito;**
- **Preparação para Interações no Mundo Real;**
- **Compreensão Intercultural;**
- **Expressão Criativa;**

O desafio que temos reside no traquejo que o professor deve apresentar, ao ensinar esses aspectos culturais. É impossível negar que a nossa sociedade como um todo, parece supervalorizar a cultura, o modo de ser, pensar e agir daqueles que nos colonizaram.

Sendo assim, como professores dessa língua, devemos nos preocupar em não reforçar esse imaginário, trazendo a língua inglesa para o mais próximo possível da realidade dos nossos alunos, buscando elementos que façam parte daquilo que eles vivem e experienciam em solo brasileiro.

Compreendemos que, essa não é uma prática que dê conta, por si só, de romper com esse mecanismo estrutural de colonização, mas que contribui para tal. Sendo assim, compactuamos

com o pensamento decolonial que coloca tanto a Europa, como os Estados Unidos numa posição de horizontalidade e igualdade com as outras culturas e modos de existir ao redor do mundo, compreendendo que a língua se configura como formas de poder, dominação e resistência. É nesse sentido, que os estudos decoloniais desempenham um papel fundamental na formação de professores.

As pesquisas sobre decolonialidade tiveram início de forma sistematizada no final dos anos 1990 com o que Escobar (2003, p. 52) denominou como "programa de investigação da modernidade/colonialidade". Dentre os nomes que integravam o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e que se debruçaram sobre o tema estão: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel,

Arturo Escobar, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein entre outros. Segundo o professor Mota Neto (2016, pp. 17-18, Grifo do autor)

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade (...). O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade, que a colonialidade é o "lado obscuro" da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América-Latina e de outros continentes.

Dáí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por esses autores em pôr suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser.

Ainda de acordo com as palavras de Mota Neto (2016, p. 44), a decolonialidade deve ser compreendida

Como um questionamento radical em busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (...). A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial.

A decolonialidade surge então em oposição ao colonial, a partir dos movimentos de luta que trazem consigo o desejo de mudança, libertação e sobretudo, a urgência de evidenciar a partir de uma problematização histórica, tudo aquilo que vem sendo negado aos povos em forma de submissão, exclusão, discriminação e diminuição intelectual ao longo dos anos.

Deste modo, o ensino de um outro idioma requer responsabilidade, reconhecimento do fato de que a língua pode se configurar como forma de dominação e o entendimento de como não cair nessa "armadilha". Esse entendimento deve partir de nós professores que não podemos estar também na posição de "reféns" dessa dominação silenciosa herdada pelo colonialismo que perpetua e que perpassa os anos.

Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por esses autores em pôr suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser.

Ainda de acordo com as palavras de Mota Neto (2016, p. 44), a decolonialidade deve ser compreendida

Como um questionamento radical em busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (...). A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial.

A decolonialidade surge então em oposição ao colonial, a partir dos movimentos de luta que trazem consigo o desejo de mudança, libertação e sobretudo, a urgência de evidenciar a partir de uma problematização histórica, tudo aquilo que vem sendo negado aos povos em forma de submissão, exclusão, discriminação e diminuição intelectual ao longo dos anos.

Deste modo, o ensino de um outro idioma requer responsabilidade, reconhecimento do fato de que a língua pode se configurar como forma de dominação e o entendimento de como não cair nessa "armadilha". Esse entendimento deve partir de nós professores que não podemos estar também na posição de "reféns" dessa dominação silenciosa herdada pelo colonialismo que perpetua e que perpassa os anos.

Se na posição de sujeito-professor também tivermos complexo de inferioridade em relação à cultura dos países que ocupam uma posição central enquanto falantes de língua inglesa (Estados Unidos e Europa), seremos apenas mais uma ferramenta de manutenção desse sentimento de eterna colônia. Fanon (2008, p. 28) explica que "só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico, - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade", a partir dessa afirmação, entendo que a mudança de pensamento começa em nós educadores.

Como parte de um povo que foi colonizado, devemos constantemente repensar nossas práticas de modo a rompermos, dentro de nós também, todas as formas de dominância que nos foram ensinadas.

Vale mencionar também que mesmo antes da sistematização dos estudos decoloniais, é possível perceber de forma clara que importantes autores já tratavam desse assunto, mesmo não o nomeando como tal. Paulo Freire e Bell Hooks há muito já caminhavam na trilha da ruptura da manutenção da alienação, da subserviência, do apagamento do sujeito colonizado, em busca da defesa da autonomia em suas obras.

De modo a nos encorajar irmos em busca da mudança, Hooks em sua obra *"Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade"*, explora suas ideias sobre pedagogia, educação e transformação social. Em uma de suas passagens, a autora faz uma importante provocação aos professores:

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (HOOKS, 2017, p. 51).

Salientamos ainda que, embora os livros didáticos desempenhem um papel facilitador ao organizar conteúdos, abordar aspectos culturais relevantes e, muitas vezes, funcione como a zona de conforto do educador, é crucial reconhecer que também podem perpetuar práticas discriminatórias, desconsiderando os direitos civis das minorias.

Além disso, é importante notar que as informações contidas nesses materiais podem estar desatualizadas devido a burocracias editoriais e ao contexto em que são empregados.

Foi pensando no legado de todos esses autores mencionados anteriormente nesse tópico e nos problemas que ainda enfrentamos dentro do ensino de língua inglesa, citados ao longo desse item, que esse trabalho foi desenvolvido. O intuito é lançar luz sobre essas amarras invisíveis que nos atam a comportamentos de inferioridade e descrédito de quem somos.

**ENTÃO, O QUE FAZER  
COM O LIVRO  
DIDÁTICO?**

O intuito desse trabalho não é de modo algum demonizar os livros didáticos, muito menos o uso deles em sala de aula. Eles desempenham um papel de grande importância no âmbito educacional e fazem parte do cotidiano da maioria esmagadora das escolas, sendo sua distribuição obrigatória nas redes municipais, estaduais, distritais e federais.

Nosso objetivo reside em proporcionar aos professores que fazem uso desses materiais uma reflexão sobre temas há muito debatidos, mas que frequentemente têm avanços limitados na prática.

Almejamos uma educação que promova a formação de cidadãos críticos e que fortaleça continuamente seus professores. É com esse propósito que este material foi elaborado. Diante disso, convidamos à reflexão sobre como podemos utilizar de maneira mais eficaz esses recursos no ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

A pesquisa mencionada na apresentação desse guia, teve como principal objetivo analisar os LDs de língua inglesa utilizados em todas as séries do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba IFTM, a fim de analisar se há elementos que evidenciem um material com características decoloniais ou não.

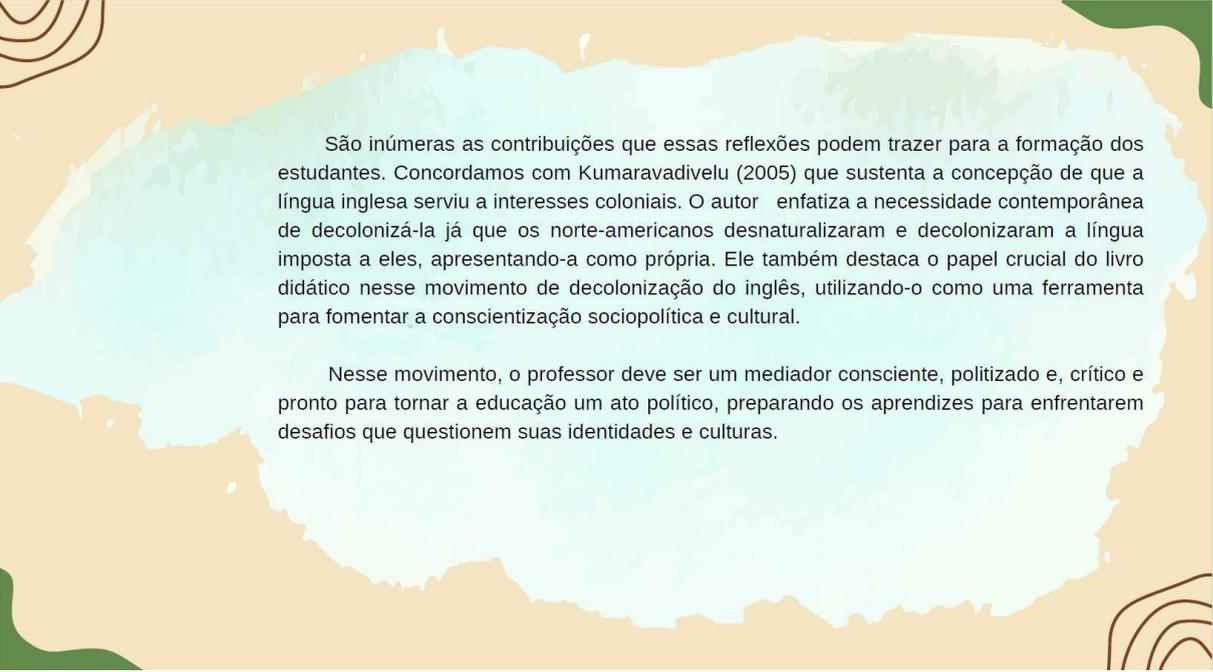
Esse pode ser um exercício aplicado a todos os livros didáticos de língua inglesa. O professor pode, através das imagens e textos, buscar criticamente compreender e analisar como as minorias étnicas e a presença de pluralidade racial são representadas.

Esse exercício pode ser, por exemplo, a contagem de número de imagens de pessoas brancas, pardas, negras, indígenas, asiáticas e pedir que os alunos comparem estatisticamente a proporção entre elas.

Além disso, o professor pode ampliar a análise crítica dos alunos sobre a representação racial no material didático, incentivando a reflexão por meio de perguntas adicionais, tais como:

- Quais profissões são destinadas ao brancos, pardos, negros, mulheres, indígenas, asiáticos?
- Em qual lugar da página as imagens que representam as minorias aparecem?
- O livro propicia o mesmo espaço para todas as raças?
- Negros aparecem majoritariamente em posições de subserviência?
- Mulheres aparecem majoritariamente como mães e donas de casa?
- Como as características físicas dos personagens refletem estereótipos raciais?

- O vocabulário utilizado para descrever diferentes grupos étnicos reforça algum viés?
- Há equidade na distribuição de personagens de diferentes origens étnicas ao longo do material?
- A linguagem usada para descrever eventos históricos ou culturais mantém uma perspectiva imparcial?
- As contribuições de diferentes grupos étnicos para a sociedade são devidamente representadas?
- Existe diversidade nas relações interpessoais apresentadas, considerando diferentes origens raciais?
- O material aborda temas relevantes sobre diversidade e inclusão de maneira sensível e educativa?
- Há alguma oportunidade para os alunos contribuírem com suas próprias perspectivas culturais durante as discussões sobre o conteúdo?
- A representação das minorias étnicas no material reflete a realidade social ou perpetua estereótipos?
- Como as figuras de autoridade são representadas em relação à diversidade racial?



São inúmeras as contribuições que essas reflexões podem trazer para a formação dos estudantes. Concordamos com Kumaravadivelu (2005) que sustenta a concepção de que a língua inglesa serviu a interesses coloniais. O autor enfatiza a necessidade contemporânea de decolonizá-la já que os norte-americanos desnaturalizaram e decolonizaram a língua imposta a eles, apresentando-a como própria. Ele também destaca o papel crucial do livro didático nesse movimento de decolonização do inglês, utilizando-o como uma ferramenta para fomentar a conscientização sociopolítica e cultural.

Nesse movimento, o professor deve ser um mediador consciente, politizado e crítico e pronto para tornar a educação um ato político, preparando os aprendizes para enfrentarem desafios que questionem suas identidades e culturas.



**DE QUAIS FONTES  
BEBER?**

Este guia propõe reflexões introdutórias acerca do ensino de língua inglesa, livros didáticos, decolonialidade e formação crítica. Se nossa intenção é verdadeiramente promover uma educação mais equitativa, baseada na inclusão e no respeito, é imperativo aprofundarmo-nos nessa temática.

Nesse sentido, o guia apresentará renomados autores cujas contribuições têm sido fundamentais para a construção de uma educação integral. No decorrer desse item material, mostraremos um pouco das contribuições de cada um de modo a inspirar a transformação de práticas pedagógicas em prol de uma educação mais justa e inclusiva.



**Aparecida Ferreira de Jesus**

Foto: UEPG

Pesquisadora e professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora pela Universidade de Londres e pós-doutora pela King's College London.

TEDx Speaker

14 livros publicados entre Brasil, Estados Unidos, Inglaterra.

Dedica-se às áreas de formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, análise de livro didático, letramento racial crítico, os processos de construção de identidades sociais (raça, gênero e classe social), dentre outros.

Principais obras: 




**Frantz Omar Fanon**

Foto: Wikipedia

Frantz Fanon foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário nascido na Martinica, em 20 de julho de 1925, e falecido em 6 de dezembro de 1961.

Ele é reconhecido por suas significativas contribuições no campo da teoria política, particularmente no contexto dos movimentos de descolonização e lutas pela independência em países africanos e outras regiões.

Fanon também colaborou sobremaneira com os estudos sobre temas como: crítica ao racismo e imperialismo, engajamento na luta anticolonial, pensamento pós-colonial, dentre outros.

Principais obras: 




**Bell Hooks**

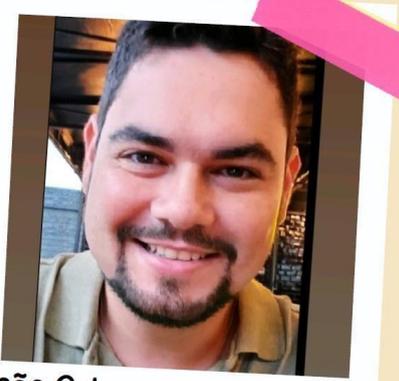
Foto: UOL

Bell Hooks, cujo nome verdadeiro é Gloria Jean Watkins, foi uma renomada autora, professora, ativista e crítica cultural norte-americana, nascida em 9 de setembro de 1952.

Tida como um dos principais nomes da luta feminista na atualidade, a autora é conhecida por suas significativas contribuições para os campos da teoria feminista, estudos culturais, educação e crítica social.

Além disso, publicou mais de 30 livros e inúmeros artigos acadêmicos. Bell Hooks se destaca pelas pesquisas que desenvolveu sobre educação antirracista e ética amorosa.

Principais obras: 

**João Colares da Mota Neto**

Foto: LinkedIn

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Realizou o seu pós-doutoramento na Universidad de Sevilla e na Universidad de Málaga, Espanha.

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduiche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Hoje é coordenador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia e coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia.

Principais obras: 




**Lélia Gonzalez**

Foto: Governo Federal

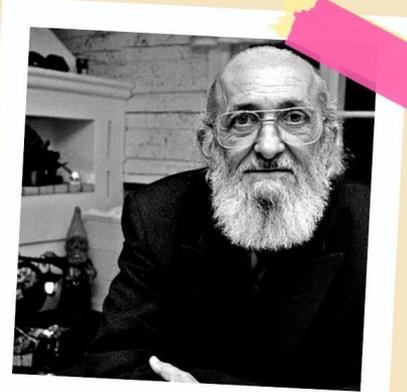
Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma intelectual mineira, antropóloga, feminista, e militante afro-brasileira, cujo trabalho influenciou significativamente os debates sobre raça, gênero e classe no Brasil.

Suas contribuições abrangem diversos campos, incluindo a sociologia, a antropologia, a política e o feminismo negro.

Lélia Gonzalez foi uma das figuras fundadoras do Movimento Negro Unificado - MNU, que se destacou como uma plataforma fundamental para o renascimento da luta pela igualdade racial durante os anos 70.

Principais obras: 





**Paulo Freire**

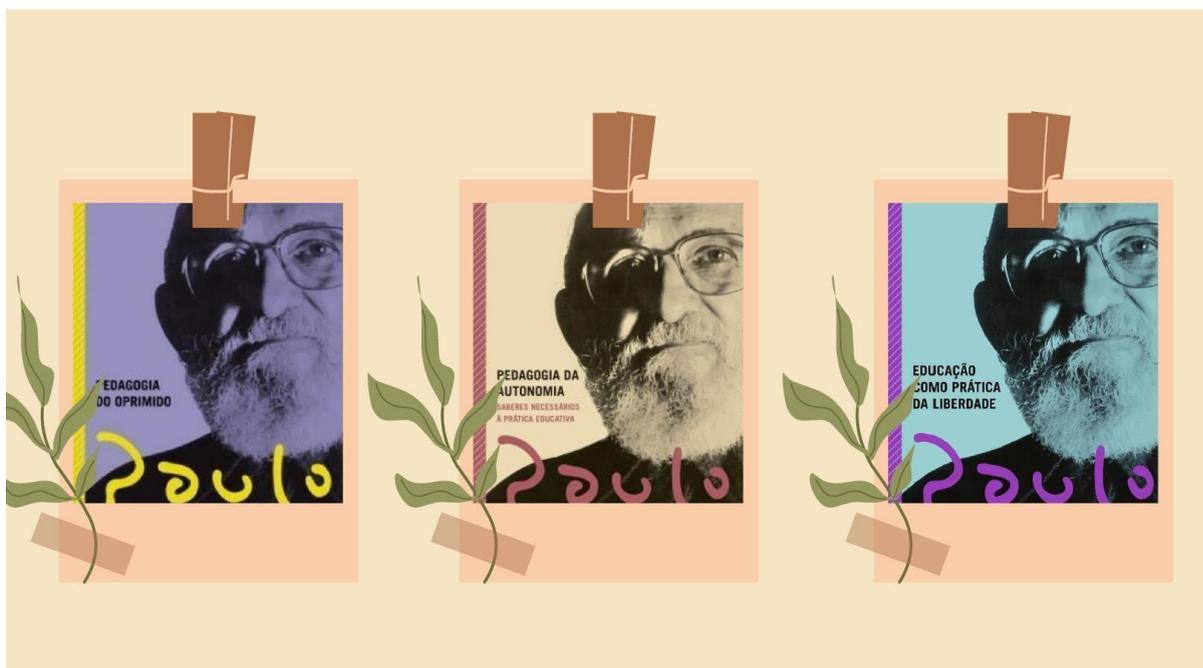
Foto: Boitempo

Paulo Freire (1921-1997) foi um renomado educador, filósofo e pedagogo brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a pedagogia crítica e a educação popular.

O pedagogo desenvolveu uma abordagem de ensino inovadora, fundamentada na convicção de que a educação desempenha um papel crucial na transformação da sociedade. Ele era firmemente contrário à concepção tradicional de educação, que envolve a simples transferência de conhecimento, na qual o professor é visto como detentor da sabedoria, enquanto o aluno é apenas receptor.

Paulo Freire propôs um método que promovia o diálogo entre professores e alunos, centrando-se nas necessidades cotidianas reais dos aprendizes.

Principais obras: ⤵



Ao chegarmos ao término deste guia, é importante que reflitamos sobre o papel transformador que cada professor pode desempenhar em suas salas de aula. A decolonialidade, como abordada ao longo deste material, não é apenas uma teoria; é uma prática que visa desconstruir padrões excludentes e proporcionar uma educação fundamentada na criticidade e na integralidade.

Conscientes da predominância de livros didáticos que perpetuam representações limitadas e estereotipadas, é imperativo que, como educadores, questionemos essas narrativas. Buscamos propor alternativas que empoderem nossos estudantes, trazendo à tona diferentes perspectivas culturais e étnicas que enriquecem a experiência de aprendizado.

Ao repensar a forma como utilizamos os livros didáticos, instigamos a busca por materiais que contemplem a diversidade étnica, proporcionando uma representação mais realista e inclusiva da língua inglesa. Desafiamos cada professor a estimular debates construtivos em sala de aula que promovam a compreensão e o respeito às diversas culturas.

Além disso, apresentamos autores cujas obras contribuem significativamente para uma perspectiva decolonial na educação. Recomendamos que cada educador busque essas vozes, enriquecendo seus conhecimentos e expandindo horizontes. A formação contínua é uma ferramenta poderosa para construir práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

Nossa esperança é que este guia tenha fornecido reflexões e ferramentas práticas para que cada professor possa efetivamente incorporar a decolonialidade em suas aulas de língua inglesa. Ao fazê-lo, contribuimos para a construção de uma educação que não apenas transmite conhecimento linguístico, mas também promove a consciência crítica, a diversidade e a igualdade. Juntos, podemos criar ambientes de aprendizado que respeitam e celebram a riqueza das experiências culturais de nossos estudantes. Que esta jornada decolonial seja uma constante e inspiradora busca por uma educação mais justa e inclusiva.

# REFERÊNCIAS

## Referências

CORACINI, M. J. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

ESCOBAR, Arturo (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KUMARAVADIVELU, Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. et al. Linguística Aplicada & Contemporaneidade. São Paulo: Pontes, 2005. p. 25-37.

MENDES, E. (Org). Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MOTA NETO, J. C. (2016). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Fals Borda. Curitiba, Editora CRV.





A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **512C3BC** e o código CRC **04713690**.