



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL**  
**MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS**

**LEOPOLDINA RAMOS DE FREITAS**

**REPRESENTAÇÃO DO BRASIL E DO POVO BRASILEIRO NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE INGLÊS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL CRÍTICA DA  
COLEÇÃO *WAY TO GO***

**QUIXADÁ - CEARÁ**

**2020**

LEOPOLDINA RAMOS DE FREITAS

REPRESENTAÇÃO DO BRASIL E DO POVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE INGLÊS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL CRÍTICA DA COLEÇÃO *WAY TO GO*

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História e Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima

Linha de pesquisa: Ensino e Linguagens

QUIXADÁ - CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Freitas, Leopoldina Ramos de.

Representação do Brasil e do povo brasileiro nos Livros Didáticos de Inglês: uma análise multimodal crítica da coleção Way to Go [recurso eletrônico] / Leopoldina Ramos de Freitas. - 2020. 173 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar História e Letras, Quixadá, 2020.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Pós-Dra. ANA MARIA PEREIRA LIMA.

1. LIVRO DIDÁTICO. 2. REPRESENTAÇÃO, BRASIL.  
I. Título.

LEOPOLDINA RAMOS DE FREITAS

REPRESENTAÇÃO DO BRASIL E DO POVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE INGLÊS: UMA ANÁLISE MULTIMODAL CRÍTICA DA COLEÇÃO *WAY TO GO*

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História e Letras. Área de Concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima

Linha de pesquisa: Ensino e Linguagens

Aprovada em: 18 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima (MIHL/UECE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Leidiane Tavares Freitas (PPGLin/UNILAB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isaide Bandeira da Silva (MIHL/UECE)

À minha mãe, Marlene Ramos, e ao meu pai, José do Carmo, por sempre me incentivarem a prosseguir estudando.

Ao meu esposo, Josiberto Santiago, pelo carinho e apoio nos momentos em que achei que não conseguiria.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à Nossa Senhora de Aparecida por todos os sonhos que tenho realizado.

À minha querida amiga Michelle Soares Pinheiro por ter me ajudado em diversos momentos desta trajetória.

À minha competente e querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima, por todo o saber que compartilhou comigo e pela confiança que depositou em mim.

Ao meu amigo Francisco Jeimes de Oliveira Paiva pelo incentivo e ajuda nas publicações.

Aos queridos amigos da turma III do MIHL por todos os momentos alegres que vivenciamos durante esta caminhada.

Aos/às professores/as e funcionários/as do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/FECLESC), em especial à Secretaria e à Coordenação do MIHL/FECLESC.

Às professoras Maria Leidiane Tavares Freitas (PPGLin/UNILAB) e Isaide Bandeira da Silva (MIHL/UECE) por terem aceitado participar da minha banca de defesa de Mestrado e pelas contribuições valorosas para esta pesquisa.

Aos meus avós, Francisca e Raimundo, pelo incentivo e por se alegrarem sempre com as minhas vitórias.

“Cada livro, cada volume que vês, tem alma. A alma de quem o escreveu e a alma dos que o leram e viveram e sonharam com ele. Cada vez que um livro muda de mãos, cada vez que alguém desliza o olhar pelas suas páginas, o seu espírito cresce e torna-se forte”.

(Carlos Ruiz Zafón)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar, de forma crítica e multimodal, as representações do Brasil e do povo brasileiro presentes nas imagens e nos textos de abertura das unidades dos livros didáticos de inglês que compõem a coleção *Way to Go*, tendo em vista que esta foi uma coleção mais adotada pelas escolas públicas de ensino médio. Em nossa análise, investigamos a forma como o Brasil e os brasileiros são representados nos três volumes que compõem essa coleção tanto no âmbito textual, através da Análise de Discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) dos textos de abertura das unidades, a fim de averiguarmos a presença de discursos estereotipados ou de uma visão homogeneizada do povo brasileiro; como também no âmbito visual, através das imagens. As metafunções (representacional, interativa e composicional) propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) foram utilizadas como parâmetro para a análise de imagens presentes nesse material. Essa foi uma pesquisa de natureza qualitativa e o método empregado foi a análise documental, tendo em vista que os livros didáticos são documentos pedagógicos que exercem importante papel no processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados obtidos nos permitiu concluir que não houve a delimitação de um lugar específico para o brasileiro no livro didático analisado, já que nenhum dos temas retratados nas unidades mostram o Brasil ou apresentaram os conteúdos sob o ponto de vista específico de um brasileiro. Nesse sentido, ao apresentar esse país de forma reducionista através da perspectiva dos estrangeiros, a coleção *Way to Go* contribui para a manutenção dos estereótipos que são construídos sobre o Brasil, representado como um país exótico, que abriga lindas paisagens e uma natureza exuberante, porém marcado pela pobreza e violência extremas.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Representação. Brasil. Brasileiros.



## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze, critically and multimodally, the representations of Brazil and Brazilian people present in images and texts from English textbooks that compose the *Way to Go* collection, considering that this collection was the most chosen by Brazilian public high schools. In our analysis, we investigated the way Brazil and Brazilians are represented in textbooks both in the textual context, through the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) of the texts that open the units, in order to verify the presence of stereotypical discourses or a homogenized view of Brazilian people; as well as visually, through images. The three metafunctions (representational, interactive and compositional) proposed by Kress and van Leeuwen (1996, 2006) were used as a parameter for the analysis of images present in this material. This was a qualitative research and the method used was document analysis, considering that textbooks are pedagogical documents that play an important role in the teaching and learning process. The analysis of data allowed us to conclude that there was no delimitation of a specific place for Brazilians in the analyzed textbooks, since none of the units themes portrayed Brazil or presented contents from Brazilian point of view. In this sense, by presenting that country in a reductionist way through the perspective of foreigners, the *Way to Go* collection contributes to the maintenance of stereotypes built upon Brazil, represented as an exotic country, which houses beautiful landscapes and an exuberant nature, however marked by extreme poverty and violence.

**Keywords:** Textbook. Representation. Brazil. Brazilians.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação de uma imagem contendo Ator, vetor e Meta .....	39
Figura 2 -	Representação de uma imagem contendo Ator, vetor e Meta .....	40
Figura 3 -	Exemplo de ação não-transacional .....	41
Figura 4 -	Exemplo de ação transacional .....	41
Figura 5 -	Exemplo de ação bidirecional .....	41
Figura 6 -	Exemplo de processo reacional transacional .....	42
Figura 7 -	Exemplo de processo reacional não-transacional .....	42
Figura 8 -	Exemplo de processo classificacional .....	43
Figura 9 -	Exemplo de processo analítico .....	43
Figura 10 -	Exemplo de processo simbólico .....	44
Figura 11 -	Exemplo plano fechado .....	46
Figura 12 -	Exemplo de plano médio .....	46
Figura 13 -	Exemplo de plano aberto .....	46
Figura 14 -	Exemplo de ângulo frontal .....	47
Figura 15 -	Exemplo de ângulo oblíquo .....	47
Figura 16 -	Exemplo de ângulo superior .....	48
Figura 17 -	Exemplo de ângulo inferior .....	48
Figura 18 -	Exemplo de modalidade baixa .....	49
Figura 19 -	Exemplo de modalidade alta .....	49
Figura 20 -	Exemplo de composição Dado-Novo .....	51
Figura 21 -	Exemplo de composição Ideal-Real .....	51
Figura 22 -	Exemplo de composição Centro-Margem .....	51
Figura 23 -	Exemplo de saliência .....	52
Figura 24 -	Exemplo de ausência de estruturação .....	53
Figura 25 -	Exemplo de estruturação fraca .....	53
Figura 26 -	Exemplo de estruturação forte .....	54
Figura 27 -	Capa Vol. 1 .....	95
Figura 28 -	Capa Vol. 2 .....	95
Figura 29 -	Capa Vol. 3 .....	95
Figura 30 -	Página de abertura da unidade <i>Traveling around Brazil</i> .....	108
Figura 31 -	Texto principal da unidade <i>Traveling around Brazil</i> .....	114

<b>Figura 32 -</b>	<b>Valores de informação do texto <i>Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot</i> .....</b>	<b>123</b>
<b>Figura 33 -</b>	<b>Página de abertura da unidade <i>Ethnic Diversity in Brazil</i> .....</b>	<b>126</b>
<b>Figura 34 -</b>	<b>Texto principal da unidade <i>Ethnic Diversity in Brazil</i> .....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 35 -</b>	<b>Valores de informação do texto <i>Brazil's new era of racial policy</i>.....</b>	<b>134</b>
<b>Figura 36 -</b>	<b>Página de abertura da unidade <i>Save the Amazon!</i> .....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 37 -</b>	<b>Texto principal da unidade <i>Save the Amazon!</i> .....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 38 -</b>	<b>Valores de informação do texto <i>Brazil's new era of racial policy</i> .....</b>	<b>144</b>
<b>Quadro 1 -</b>	<b>Quantidade de exemplares de livros de inglês adquiridos pelo PNLD 2018 .....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 2 -</b>	<b>Título das unidades do livro <i>Way to Go</i> volume I, II e III .....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 3 -</b>	<b>Metafunções da <i>Gramática do Design Visual</i> (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) .....</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 4 -</b>	<b>Categorias de análise do significado identificacional e do significado representacional .....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 1 -</b>	<b>Quantidade de exemplares de livros de inglês adquiridos pelo PNLD 2018 .....</b>	<b>96</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
GDV	Gramática do Design Visual
GLD	Guia de Livros Didáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro)
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDI	Livro didático de inglês
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIHL	Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PR	Participante Representado
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>22</b>
2.1	OS PRECURSORES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	22
2.2	O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	23
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....	27
<b>2.3.1</b>	<b>A importância pedagógica do LDI.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A importância política do LDI.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A importância econômica do LDI.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Importância cultural do LDI.....</b>	<b>32</b>
2.4	AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....	33
2.5	A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	38
<b>2.5.1</b>	<b>A Metafunção Representacional.....</b>	<b>38</b>
2.5.1.1	Representações narrativas.....	39
2.5.1.2	Representações conceituais.....	42
<b>2.5.2</b>	<b>A Metafunção Interativa.....</b>	<b>44</b>
2.5.2.1	O olhar.....	45
2.5.2.2	O Enquadramento.....	46
2.5.2.3	A perspectiva.....	47
<b>2.5.3</b>	<b>A Metafunção Composicional.....</b>	<b>49</b>
2.5.3.1	O valor de informação.....	50
2.5.3.2	A saliência.....	52
2.5.3.3	A estruturação.....	53
<b>3</b>	<b>A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA.....</b>	<b>56</b>
3.1	BREVE HISTÓRICO DA ADC.....	56
<b>3.1.1</b>	<b>A abordagem sócio cognitiva.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1.2</b>	<b>A abordagem histórico-discursiva.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.3</b>	<b>A abordagem dialética-relacional.....</b>	<b>61</b>
3.2	OS MODELOS DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PROPOSTOS POR FAIRCLOUGH.....	62
<b>3.2.1</b>	<b>O significado identificacional.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O significado representacional.....</b>	<b>71</b>

3.3	REPRESENTAÇÃO.....	74
<b>3.3.1</b>	<b>Representação e estereotipagem.....</b>	<b>79</b>
3.4	BRASIL E O POVO BRASILEIRO: A BUSCA DE APARATOS TEÓRICOS PARA A REPRESENTAÇÃO.....	83
3.5	A REPRESENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS.....	87
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>89</b>
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	89
4.2	OBJETO DA PESQUISA.....	94
4.3	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	97
4.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	99
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>103</b>
5.1	PONDERAÇÕES PRÉ-ANALÍTICAS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NO EDITAL DO PNLD 2018 E NO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 2018.....	103
5.2	ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>TRAVELING AROUND BRAZIL</i> .....	107
<b>5.2.1</b>	<b>Análise representacional da figura 30.....</b>	<b>109</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Análise interativa da figura 30.....</b>	<b>110</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Análise composicional da figura 30.....</b>	<b>110</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Análise individual das imagens que compõem a figura 30.....</b>	<b>111</b>
5.3	ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO <i>RIO DE JANEIRO'S SLUMS BECOMING BRAZIL TOURIST HOTSPOT</i> .....	113
<b>5.3.1</b>	<b>Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade <i>Traveling around Brazil</i>.....</b>	<b>124</b>
5.4	ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL</i> .....	124
<b>5.4.1</b>	<b>Análise representacional da figura 33.....</b>	<b>127</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Análise interacional da figura 33.....</b>	<b>127</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Análise composicional da figura 33.....</b>	<b>128</b>
5.5	ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO <i>BRAZIL'S NEW ERA OF RACIAL POLICY</i> .....	128
<b>5.5.1</b>	<b>Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade <i>Ethnic Diversity in Brazil</i>.....</b>	<b>135</b>

5.6	ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>SAVE THE AMAZON!</i> .....	136
5.6.1	Análise representacional da figura 36.....	138
5.6.2	Análise interativa da figura 36.....	138
5.6.3	Análise composicional da figura 36.....	139
5.7	ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO <i>AMAZON RAIN FOREST</i> .....	139
5.7.1	Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade <i>Save the Amazon!</i> .....	145
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
	<b>ANEXO A</b> - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE <i>TRAVELING AROUND BRAZIL</i> .....	168
	<b>ANEXO B</b> - TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>TRAVELING AROUND BRAZIL</i> .....	169
	<b>ANEXO C</b> - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE <i>ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL</i> .....	170
	<b>ANEXO D</b> - TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL</i> .....	171
	<b>ANEXO E</b> - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE <i>SAVE THE AMAZON!</i> .....	172
	<b>ANEXO F</b> - TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE <i>SAVE THE AMAZON</i> .....	173

## 1 INTRODUÇÃO

O Livro Didático (doravante LD) faz parte da rotina escolar de professores e de alunos, principalmente, nos ensinos fundamental e médio, exercendo um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem na medida em que é fonte de pesquisa para o estudante, permitindo que ele possa antecipar o conteúdo que vai ser explanado ou até mesmo aprofundar aquele que já foi ministrado, e facilitador do trabalho do professor, auxiliando-o na elaboração do plano de aula, na organização dos conteúdos a serem vistos durante o ano letivo, bem como na produção de atividades avaliativas.

No Brasil, o uso desse material nas escolas públicas tornou-se possível a partir de 1937, ano em que ocorreu a primeira iniciativa do Governo Federal que visava à ampla distribuição desse recurso aos estudantes, através da criação do Programa Instituto Nacional do Livro (INL). Nesse mesmo período, também foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha como objetivo legislar e controlar a produção e a circulação do livro didático no país. Esse Programa passou por algumas modificações ao longo do tempo que culminaram, em 1985, na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Atualmente o PNLD “tem o papel de avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos encaminhados pelas editoras para serem utilizados na educação básica em todo o território nacional” (BALADELI, 2014, p. 231).

O processo de avaliação e compra de livros didáticos pelo PNLD é feito através de editais que são elaborados e publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Esses editais têm o intuito de estabelecer os elementos para a análise e a seleção dos LDs inscritos pelas editoras no PNLD, visto que eles apresentam um detalhamento dos itens e critérios eliminatórios comuns a todas as disciplinas, assim como os que são específicos de cada área. Através do estabelecimento do que é essencial encontrar nos LDs, o Governo Federal fornece aos autores e às editoras os referenciais a partir dos quais as obras didáticas serão escolhidas. Sendo assim, a produção de material didático para o PNLD configura-se como uma relação comercial entre o cliente (Governo Federal), aquele que oferece as especificações para a produção do material, e os fornecedores (editoras), que, por sua vez, tentam atender a tais solicitações (AMENDOLA, 2016).

No início, o PNLD fazia apenas a distribuição de obras de português e matemática para os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, na época 1ª. a 4ª. série do 1º.



Grau<sup>1</sup>. Gradualmente, novas disciplinas foram sendo incluídas neste Programa, que também passou a contemplar, a partir de 2004, os alunos do ensino médio. Apesar de toda essa evolução, o PNLD só passou a disponibilizar livros de inglês e de espanhol para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em 2011 e, para os três anos do ensino médio, a partir de 2012.

De acordo com o Guia do Livro Didático (GLD)<sup>2</sup>, o ensino de línguas estrangeiras deve objetivar a preparação e o aperfeiçoamento do jovem para a atuação no mundo do trabalho, como também para seu ingresso em cursos de nível superior (BRASIL, 2018). Para que isso ocorra, é necessário “o auxílio de um livro didático apropriado e instigante” (BRASIL, 2018, p. 13), que esteja ancorado em uma proposta a partir da qual a interação social pode ser vivenciada na sala de aula em uma diversidade de contextos discursivos e em diferentes formatos, nos quais o uso da língua em práticas sociais significativas seja estimulado (BRASIL, 2018).

Os livros didáticos de inglês e de espanhol, ainda de acordo com o GLD 2018, devem apresentar textos e atividades que abordem os eixos temáticos que perpassam o currículo do ensino médio como um todo, de modo a instigar a reflexão crítica sobre temas como os direitos humanos e as diferenças de credo, de etnia, de gênero, de orientação sexual, de classe social e de posicionamento político (BRASIL, 2018).

Segundo Silva (2016), o livro didático de inglês (doravante LDI) assume uma importância política, econômica, cultural e pedagógica. Para o referido autor, esse material é relevante politicamente porque ele proporciona diversos meios para o exercício do controle sobre alunos, professores e práticas de ensino, além de contribuir para um processo de uniformização do ensino, visto que sua escolha é predeterminada pelo MEC, por meio do estabelecimento de critérios de seleção que posteriormente são expostos em edital público. Ademais, o LDI pode ser um instrumento de poder na medida em que ele traz representações de um determinado país para os estudantes, definindo assim a forma como eles devem perceber a cultura estrangeira. Em nosso país, “a importância do livro didático em geral está ligada à política governamental para a educação” (SILVA, 2016, p. 102), pois, sendo o governo brasileiro o maior comprador de livros didáticos atualmente, é ele quem formula e influencia as decisões sobre esse material, controlando assim a sua qualidade.

---

<sup>1</sup> É importante lembrarmos que somente a partir da promulgação da lei 9394/21996 que a Educação Básica do Brasil passou a ser denominada: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

<sup>2</sup> O Guia do Livro Didático é um material que apresenta uma série de resenhas contendo a descrição e a análise das obras e coleções que foram aprovadas pelo PNLD e tem como objetivo auxiliar os professores e a equipe pedagógica na seleção do material didático.

Silva (2016) afirma ainda que as editoras procuram fazer uma adequação dos livros às normas, orientações e legislações educacionais vigentes, no intuito de que seus produtos sejam aprovados e comprados pelo governo brasileiro. Dessa forma, estar em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio era fundamental para que um livro pudesse integrar a lista dos materiais aprovados pelo PNLD (SILVA, 2016). Atualmente, para que um LD entre na lista dos materiais aprovados pelo programa do livro didático, ele precisa atender aos critérios estabelecidos Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>.

A importância econômica do livro didático reside no fato de ele, assim como toda mercadoria, movimentar recursos financeiros e gerar lucros para seus produtores. Segundo os dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>4</sup>, em 2018, o Governo Federal fez a aquisição de mais de cento e cinquenta e três milhões de exemplares de livros didáticos, totalizando um investimento de mais de um bilhão de reais. Esses valores nos mostram quão intensa é a produção desse material de ensino em nosso país, do qual o governo brasileiro é o maior comprador. O livro didático de inglês é responsável pela maior parte das exportações de livros na Grã-Bretanha, onde sua produção é predominantemente voltada à exportação para países europeus, América Latina, Ásia e Oriente Médio (SILVA, 2016).

O LDI tem uma relevância cultural na medida em que ele veicula os costumes e as tradições de diversos povos, sendo, em alguns contextos, o único meio que professores e alunos possuem para ter um contato com a cultura dos países cuja língua estão estudando. Com relação ao papel pedagógico desse material, Silva (2016) salienta que o progresso que houve com relação ao ensino/aprendizagem de inglês também ocorreu devido ao uso do livro didático, visto que esse material permite o acesso a diferentes metodologias, a conteúdos diversos, a textos, a imagens etc.

Esse material, seja pela sua importância política, econômica, cultural ou pedagógica, tem sido objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos. Devido ao fato dos LDI apresentarem uma ampla variedade de elementos imagéticos, muitos estudiosos têm investigado esse material na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos (ARAÚJO, 2011; ARNT, 2012; CALLOW, 2005, 2008, 2012; COSTA, 2011; FLORÊNCIO,

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que foi previsto pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e pelo Plano Nacional de Educação, de 2014 (SANTIAGO; LIMA-NETO, 2019); seu objetivo é direcionar e regulamentar o que deve constar no currículo das escolas do Brasil inteiro, tanto na rede pública quanto na particular.

<sup>4</sup> Esta informação está disponível no site do programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 03 maio 2018.

2014; KUMMER, 2011, 2015; MACHADO JÚNIOR, 2014; MOREIRA, 2013; PINHEIRO, 2016; PREDEBON, 2015; ROJO, 2012; SANTOS, 2015; SILVA, 2016; SILVEIRA, 2015; TEIXEIRA, 2008; VASCONCELOS, 2012; XAVIER, 2015).

A atuação dos LDs no processo de construção de identidade dos alunos, assim como os discursos, as ideologias e as representações que eles veiculam, também têm motivado estudos como o de Anjos (2017), Barbosa (2011), Barros (2013), Bruz (2012), Coracini (1999, 2003), Ferreira (2014), Grigoletto (2003), Pereira (2007), Santos (2013) e Tilio (2006, 2010).

Não obstante muito se tenha escrito a respeito das representações de mundo, da mulher, do negro e do índio nos livros didáticos selecionados pelo PNLD, poucos trabalhos retratam a forma como esse material tem representado o Brasil, como afirmam Nascimento, Silva e Pereira (2017), ao falarem sobre as pesquisas que investigam a abordagem dos aspectos culturais e identitários do povo brasileiro em materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa foi fazer uma análise crítica e multimodal das representações do Brasil e do povo brasileiro presentes nas imagens e nos textos de abertura das unidades dos três volumes de livros didáticos de inglês, destinados ao ensino médio, que compõem a coleção *Way to Go*. Escolhemos trabalhar com essa coleção pelo fato de ela ter sido uma das mais adotadas pelas escolas públicas de ensino médio, conforme informações disponibilizadas no site do FNDE<sup>5</sup> de modo que analisá-la nos dará uma dimensão de quais representações do Brasil nossos alunos estão tendo acesso ao estudar inglês como língua estrangeira. Somando-se a isso, os nossos objetivos específicos foram: 1) Fazer uma análise das metafunções representacional, interativa e composicional das imagens que representam o Brasil e o povo brasileiro no livro didático *Way to Go*; e 2) Analisar, de acordo com as categorias estabelecidas por Fairclough (2001, 2003), os textos do livro didático *Way to Go* que tratam sobre o Brasil e o povo brasileiro.

Segundo Baladeli (2014, p. 225), “todo e qualquer recurso didático se apresenta ideologicamente construído”, sendo assim, essa pesquisa se justifica pela necessidade de se investigar o material didático como veículo de propagação de ideologias em sala de aula, sobretudo no caso do LDI, que influencia diretamente a concepção de língua e de cultura dos

---

<sup>5</sup> Esta informação encontra-se disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 01 out. 2019

estudantes, podendo inclusive colaborar para a disseminação de estereótipos e representações distorcidas de uma determinada cultura.

De acordo com o edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015), toda obra didática atua como mediadora pedagógica, proporcionando um ambiente propício à formação cidadã e auxiliando os estudantes a atuarem criticamente frente às questões da sociedade. Também é dever dessas obras contribuir efetivamente para a construção de conceitos e posturas frente à realidade, representando a sociedade em que se inserem de forma a promover a imagem da mulher, abordar a temática de gênero, combater a homo e a transfobia, superar toda forma de violência, bem como promover a educação, a cultura e a imagem dos afrodescendentes, dos povos indígenas brasileiros e dos povos do campo (BRASIL, 2015).

Como podemos constatar, a valorização da diversidade e a promoção positiva da imagem do afrodescendente, dos povos do campo, da cultura e da história dos povos afro-brasileiros e indígenas fazem parte dos princípios do PNLD que norteiam a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio. Nessa perspectiva, essa pesquisa também se fundamenta na medida em que pretende analisar como o livro didático de inglês, através das imagens e dos textos de abertura de unidade, representa o Brasil e a diversidade de sua população, visto que é importante refletirmos sobre quais regiões do nosso país e qual raça normalmente são representadas quando o LDI aborda aspectos relacionados ao povo e à cultura brasileira.

É importante salientarmos que, em nossa análise, investigaremos a forma como o Brasil e os brasileiros são representados no LDI tanto no âmbito textual, através da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), doravante ADC, dos textos de abertura das unidades, a fim de averiguarmos a presença de discursos estereotipados ou de uma visão homogeneizada de nosso povo, como também no âmbito visual, através das imagens, visto que “o discurso visual é tão importante quanto o discurso escrito na produção de significados no livro didático, e o produto final que chega às mãos do consumidor do livro didático é o conjunto de discursos nele presente” (TILIO, 2006, p. 75).

As imagens do LDI são analisadas de acordo com as metafunções (representacional, interativa e composicional) propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Segundo esses autores, ao analisarmos imagens, devemos levar em consideração a forma como o mundo e os atores sociais são representados, bem como as interações e as relações sociais nelas contidas, pois qualquer tipo de imagem está dentro do campo da ideologia e contribui para a articulação de posições ideológicas; sendo assim, para que consigamos perceber a disseminação de certos discursos nos textos, “precisamos ser capazes

de ‘ler nas entrelinhas’, a fim de conseguir perceber qual discurso/posição ideológica, qual ‘interesse’ pode ter dado origem a um texto em particular” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 14, tradução nossa<sup>6</sup>).

Essa pesquisa também é importante na medida em que se propõe a lançar um olhar crítico sobre os discursos e as ideologias que o LDI veicula em suas imagens e em seus textos, uma vez que esse material, quando não problematizado, pode consolidar representações deturpadas das identidades socioculturais brasileiras. Nessa perspectiva, o estudante, ao entrar em contato com textos verbais e não-verbais que, de alguma forma, distorcem a imagem de um determinado grupo social, acaba sendo influenciado por essas representações.

Segundo Anjos (2017), os LDs para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira devem contemplar questões locais e globais de modo a retratar a diversidade de tais questões em níveis de igualdade, sem generalizações ou menções que denotem inferioridade entre povos e nações, visto que “a maior ou menor identificação do aluno com a língua que está aprendendo também é afetada pelas representações de si, de sua raça, de seu gênero e de sua classe veiculadas nos discursos” (BALADELI, 2014, p. 233).

O LDI, portanto, deve promover a interação da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo, de forma que o aluno não se torne um “[...] receptor passivo da cultura do outro e a sala de aula passe a ser um espaço de diálogo entre a cultura do aluno e a cultura da língua a ser estudada” (CALIL; BARBOSA, 2017).

Não podemos esquecer a importância do papel do professor nesse processo, já que, ciente que a língua estrangeira exerce implicações no processo de construção de identidades de seus alunos, é ele quem, muitas vezes, problematiza os discursos que se referem a determinados grupos sociais retratados no livro didático. Acreditamos, inclusive, que pesquisas como essa podem subsidiar o trabalho dos docentes ao fornecer parâmetros para análise de textos e imagens do material didático.

No intuito de atingirmos estas pretensões acadêmicas, dividimos esta dissertação em seis capítulos. No primeiro - Introdução – apresentamos a justificativa desta pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos. O capítulo 2 - O livro didático – aborda o livro didático de inglês e a sua relevância como material pedagógico, além de apresentar as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) utilizadas na análise de imagens. O capítulo 3 - A Análise de Discurso Crítica - discorre sobre as bases teóricas da ADC, focando

---

<sup>6</sup> No original: “We need to be able to ‘read between the lines’, in order to get a sense of what discursive/ideological position, what ‘interest’, may have given rise to a particular text [...]”.

principalmente na abordagem tridimensional de Norman Fairclough (2001, 2003). Este capítulo também apresenta o conceito de representação na perspectiva de Hall (2016), bem como discute aspectos relacionados à representação do Brasil e do povo brasileiro. O capítulo 4 - Metodologia - descreve os passos metodológicos aqui empregados, que abrangem os tópicos: tipo de pesquisa, objeto de pesquisa, *corpus* e categorias de análise. O capítulo 5 - Análise dos dados - apresenta a análise do *corpus*, pautada na investigação dos textos imagéticos das unidades de abertura de acordo com as metafunções da *Gramática do Design Visual* e dos significados representacionais e identificacionais dos textos verbais principais. Por último temos as considerações finais, em que retomamos alguns dos pontos principais da análise, buscando relacioná-los aos objetivos específicos presentes no capítulo introdutório, seguidas pelas referências e anexos.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Coracini (1999), o livro didático compõe o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, principalmente no ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, buscamos compreender a origem desse material, a fim de estabelecermos um vínculo com nosso objeto de pesquisa: o significado representacional construído pela integração entre textos e imagens. Assim, iniciaremos a discussão apresentando um breve histórico sobre os primeiros materiais didáticos, revelando aspectos da produção e do consumo de livros didáticos em nosso país. Em seguida, abordaremos o livro didático de inglês e sua relevância como material pedagógico, discutindo sobre o conteúdo que eles apresentam, dando especial ênfase às imagens que eles veiculam. Encerramos o capítulo apresentando as metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) que nos serviram de parâmetro para a análise das imagens presentes nesse material.

### 2.1 OS PRECURSORES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Segundo Paiva (2009), o *Vólumen* e o *Códex* foram os precursores dos primeiros livros. Enquanto o primeiro era formado por várias folhas de papiro coladas e posteriormente enroladas em um cilindro de madeira, o segundo, mais parecido com o formato de livro que conhecemos, possuía folhas de papiro ou de pele de animal, que não eram mais coladas, mas costuradas, o que facilitava um pouco seu manuseio.

Somente com a invenção da primeira máquina de impressão por Gutenberg, no século XV, a produção de livros evoluiu, uma vez que eles deixaram de ser escritos à mão e passaram a ser produzidos em série. Ainda assim, o acesso a livros era deficiente, razão pela qual os métodos de ensino de línguas eram baseados em diálogos e ditados (PAIVA, 2009). As gramáticas foram os primeiros exemplares de livros didáticos e o acesso, na maioria das vezes, ficava restrito ao professor. O papel do aluno resumia-se a copiar os textos e os comentários do professor através de ditados.

A presença de ilustrações em livros foi registrada inicialmente no *Orbis pictus*, escrito por Comenius. Esse material consistia em uma espécie de livro de vocabulário ilustrado e foi bastante utilizado até meados do século XIX, servindo de base para a elaboração de outros materiais didáticos. O *Orbis pictus* era direcionado para crianças e, apesar de inicialmente ter sido publicado apenas em latim e em alemão, devido ao seu sucesso de vendas, em 1969 foi publicado também em inglês.

Ainda nesse período começaram as discussões sobre a utilização do livro didático em sala de aula (PAIVA, 2009), pois, embora alguns professores defendessem o uso, outros aconselhavam sua proibição, baseados na crença de que a escola era “local para ocupar os ouvidos” (PAIVA, 2009, p. 21), sendo papel do aluno assumir uma postura passiva diante do professor.

A história do livro didático no Brasil, como veremos a seguir, teve algumas fases. Segundo Carmagnani (1999), o LD em nosso país não possui uma história própria, visto que as mudanças que ocorreram não foram feitas por grupos ligados ao ensino, mas foram resultados de leis, decretos e medidas governamentais. Para essa autora, “tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinetes e acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas” (CARMAGNANI, 1999, p. 46).

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No Brasil, os registros de livros didáticos remontam ao período imperial, quando ocorreram as instalações das primeiras escolas públicas do país. Esse material passou a ser utilizado mais sistematicamente após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, visto que, nesse período, apenas a elite tinha acesso à educação e os LDs utilizados eram, em sua maioria, importados da França, que exercia a função de centro de referência educacional e cultural para as classes privilegiadas da época (SILVA, 2012).

Segundo Zacheu e Castro (2015), a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, incentivou a produção de livros didáticos voltados para a construção da identidade brasileira. Nesse período, destacaram-se autores nacionalistas como o romancista Joaquim Manuel de Macedo, autor dos primeiros livros de história do Brasil. Nessa perspectiva, fica evidente como o estado nacionalista afetou o processo de elaboração de LDs, o que nos leva a crer que “[...] assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos desde o momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil” (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 3).

Outro passo importante para o estabelecimento de uma política de produção de material didático em nosso país foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, pelo Governo Federal, com o objetivo de legislar acerca das políticas de produção desse material. Também foi o Governo Federal que, através do Decreto-lei nº 1006 de 30/12/1938,



forneceu a primeira definição do que deveria ser entendido como livro didático: “livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 6). Esse mesmo decreto também instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha a missão de examinar os livros didáticos e indicar livros para serem traduzidos, além de recomendar a abertura de concurso para produção de livros didáticos que ainda não existiam no país. Segundo Carmagnani (1999, p. 46), essa comissão “tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática”.

Choppin (2004) alerta para o caráter ideológico contido nos materiais didáticos ao afirmar que eles exercem quatro funções essenciais, que podem sofrer variações de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Ele as nomeou de função referencial, ideológica e cultural, documental e instrumental.

A função referencial leva em consideração o papel do livro didático em relação aos programas de ensino. Na visão desse autor, os LDs seriam uma “fiel tradução” (CHOPPIN, 2004, p. 553) desses programas, visto que eles apresentam os conteúdos educativos, as técnicas e as habilidades que um determinado grupo social acredita que devem ser transmitidos às novas gerações.

A constituição dos estados nacionais, no século XIX e, nesse contexto, dos principais sistemas educativos fez com que o livro didático se firmasse como um dos principais veículos difusores da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes (CHOPPIN, 2014). Nessa perspectiva, pela função ideológica e cultural, Choppin reconhece o LD como um instrumento de construção de identidades, tal qual a moeda e a bandeira de um país, assumindo, assim, um importante papel político, visto que ele pode, de maneira explícita ou dissimulada, aculturar ou até mesmo doutrinar as jovens gerações.

Através da função instrumental, o LD é percebido como um instrumento que põe em prática métodos de aprendizagem, favorecendo a aquisição de competências e a apropriação de habilidades. Choppin acredita ainda que esse material teria uma função documental, na medida em que ele apresenta “um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ainda sobre as políticas de LDs em nosso país, é importante mencionar que, na década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana

para o Desenvolvimento Internacional (USAID) assinaram um acordo que tinha, entre outros objetivos, a pretensão de distribuir gratuitamente milhões de LDs. Esse projeto recebeu muitas críticas, principalmente, pelo controle americano nos vários níveis de ensino visto que, nesse período, grande parte dos livros eram traduzidos para o português e os que eram produzidos em nosso país sofriam um rígido controle de conteúdo (CARMAGNANI, 1999).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, entre eles, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que era responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros para a aquisição de materiais didáticos. A centralização desses programas assistencialistas não foi uma medida adequada, pois ela foi responsável por desencadear “dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 9).

Em substituição ao PLIDEF, no ano de 1995, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro Didático, no intuito de oferecer subsídios ao trabalho dos professores nas escolas públicas da educação básica, através da distribuição de coleções de livros didáticos, e de reduzir as desigualdades sociais por meio de uma educação de qualidade (JORGE, 2014). O PNLD, no âmbito de sua criação, tinha como objetivos:

- a) Contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, cadastrados no Censo Escolar;
- b) Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país;
- c) Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;
- d) Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (XAVIER, 2015, p. 27).

Existem outros programas do Ministério da Educação, além do PNLD, que se responsabilizam pela distribuição de materiais didáticos, como Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), cujo objetivo é distribuir livros de literatura, além dos programas PNLD-Campo e PNLD-EJA, que fazem a distribuição de LDs específicos para os povos do campo e para a Educação de Jovens e Adultos (JORGE, 2014).

Para que um material didático possa entrar na lista dos livros aprovados pelo PNLD, é necessário que os detentores dos seus direitos autorais o inscrevam no edital de avaliação. Depois disso, o livro será analisado por equipes técnicas compostas por especialistas áreas correlatas do conhecimento, como professores universitários e professores da Educação Básica de diferentes estados do Brasil que são convidados para fazerem parte desta equipe como pareceristas. Os critérios da avaliação são determinados no próprio edital e, normalmente, estão organizados em duas funções distintas, formadas pelos critérios gerais, que devem ser atendidos pelas coleções didáticas de todos os componentes curriculares, e pelos critérios específicos para cada componente curricular. Quando esse processo avaliativo é encerrado, o MEC divulga o Guia de Livros Didáticos (GLD), contendo resenhas sobre as obras aprovadas de todos os componentes curriculares. O objetivo desse material é auxiliar os professores na escolha da coleção que melhor se adequa ao contexto de ensino.

O edital do PNLD 2018, que orientou a escolha da coleção didática de inglês aqui analisada, determina que os LDs devem procurar abordar “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência” (BRASIL, 2015, on-line) como também estabelece, entre os critérios eliminatórios gerais, a veiculação de “estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL, 2015, on-line).

A escolha de tais critérios demonstra, de certa forma, uma preocupação do Ministério da Educação com o conteúdo veiculado nesse material, pois, como bem afirma Choppin (2004) ao descrever a função ideológica e cultural, os LDs funcionam como um instrumento de construção de identidades, influenciando os valores que são passados a uma geração durante um determinado momento. Coracini (1999) também destaca o caráter ideológico do ensino e do material didático ao declarar que

[...] professores, alunos e livro didático são uma criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso – o discurso, a aprendizagem, o sujeito –, não é culpa de um alguém, mas de um momento histórico-social (CORACINI, 1999, p. 42).

É importante salientar que o cuidado do Ministério da Educação com a veiculação de estereótipos e preconceitos nos materiais didáticos nem sempre existiu. Somente a partir da reorganização do PNLD e graças às críticas aos discursos racistas presentes nesses materiais, feitas por pesquisadores e ativistas do movimento social negro, foi que, a partir de 1993, a

avaliação de LDs passa a citar em seus critérios os temas racismo e sexismo, demonstrando uma clara preocupação com formas de discriminação explícitas e implícitas (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2014).

Entre os avanços desse Programa, ao longo de sua criação, podemos citar a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o ensino fundamental, que ocorreu em 2011, e para o ensino médio, em 2012. Os LDs selecionados pelo Programa à época, de acordo com Jorge (2014), embasavam-se em uma perspectiva crítica de multiculturalismo que valorizava a representação de elementos culturais globais e locais. Era exigência do edital que tais especificidades estivessem presentes no material através dos textos, das imagens e dos temas das unidades e das atividades. Para esse autor,

[...] a política para avaliação e distribuição de livros didáticos para o ensino de inglês e espanhol criou condições para que a produção de coleções didáticas se desse em conformidade com as políticas educacionais brasileiras, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de LEM nas escolas públicas (JORGE, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva, dada a importância do livro didático no contexto escolar, principalmente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no qual ele, majoritariamente, é a única ferramenta do estudante para estabelecer contato com a língua alvo, iremos nos deter mais profundamente sobre esse material na próxima seção.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Choppin (2004) demonstra certa preocupação com a complexidade das pesquisas envolvendo livros didáticos, visto que eles podem assumir múltiplas funções e, na maioria das vezes, nós, pesquisadores, selecionamos aquele que mais se adequa aos nossos objetivos. Para Silva (2016, p. 95), “várias definições de livro didático de inglês foram elaboradas e elas não parecem completas, pois, cada tentativa reflete apenas algumas facetas desse material, nem sempre abrangendo toda a sua complexidade”.

Enquanto instrumento mediador de práticas educacionais, o livro didático de inglês pode ser definido como um gênero discursivo, já que ele apresenta organização relativamente tipificada, compreende eventos comunicativos centrados em práticas sociais de ensino de línguas e possui um papel social estabelecido pelo seu contexto de produção, publicação e consumo, além disso, é orientado por objetivos comunicativos culturalmente

reconhecíveis (PREDEBON, 2015). Predebon (2015, p.85) estabelece quatro argumentos para justificar a classificação do LDI como gênero discursivo:

o primeiro argumento que configura o LD como gênero pode ser evidenciado pela sua materialização relativamente tipificada, por meio de unidades, seções, objetivos delimitados e diferentes oportunidades de exploração da linguagem por meio de atividades didáticas. Sua função formadora no contexto de ensino de línguas compreende o segundo e o terceiro argumentos na caracterização do LD como gênero, ao situá-lo como instanciamento do discurso escolar e das práticas pedagógicas. O LD funciona como instância recontextualizadora em um processo de popularização de conhecimentos sobre a ciência da linguagem em propostas pedagógicas, segundo resultados de pesquisas na área, o que explica o quarto argumento, sobre os objetivos comunicativos do LD.

Silva (2015, 2016) também percebe o LD como gênero do discurso, apresentando novos elementos para justificar essa classificação. Na visão desse autor, os gêneros discursivos seriam produtos de um contexto de cultura, compreendida como um conjunto de atividades humanas, de modo que se pode considerar a existência de uma cultura educacional. Nessa perspectiva, o livro didático é classificado como gênero discursivo, já que ele faz parte do cotidiano de professores e alunos, e é com base nesse material que essas pessoas podem organizar suas vidas. De acordo com Bazerman, os textos fazem parte de atividades sociais estruturadas e dependem de textos anteriores que influenciam as atividades e a organização social. Juntos, os vários tipos de textos formam um conjunto de gêneros dentro dos sistemas de gêneros, que fazem parte dos sistemas de atividades humanas. Para esse autor, os fatos sociais estão associados à produção de textos, já que “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2005, p. 21).

Como gênero, o LDI absorve outros gêneros, fornecendo ao usuário uma gama de textos diferenciados. Essa característica, ainda de acordo com Silva (2015), pode levar a compreensão desse material de ensino como um macrogênero. Além disso, a presença de imagens e outros elementos iconográficos, o uso de formas imperativas de instrução, a utilização de exemplos, a gradação do conteúdo, bem como a presença de CDs de áudio são outros elementos caracterizadores do gênero livro didático de inglês.

Hemais (2012) cita algumas características do LDI que o definem como gênero, um gênero pedagógico, já que ele adapta e didatiza outros gêneros. Uma dessas características, na visão dessa autora, seria o propósito comunicativo de apresentar o conhecimento de uma língua que as pessoas reconhecem como sendo fundamental, como também a aceitação, por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desse material como veículo apropriado para transmitir o conhecimento do idioma. Há ainda o

caráter sequencial de apresentação de aspectos da língua de acordo com a visão de língua que é compartilhada pelos agentes da produção e recepção de materiais didáticos de inglês.

Como podemos perceber, Predebon (2015), Silva (2015, 2016) e Hemais (2012) citam a estrutura e a organização do livro didático de inglês como características que permitem classificá-lo como gênero do discurso, já que gêneros discursivos são manifestações sociais da linguagem que se materializam através de elementos verbais e não verbais e se organizam de modo a permitir aos seus interlocutores a construção de significados (TILIO, 2012). No caso dos LDI, sua estrutura organizacional, assim como os temas trabalhados e as atividades oferecem aos alunos a oportunidade de participar de interações sociais em uma língua estrangeira, construindo sentidos e engajando-os no processo de aprendizagem.

Tilio (2006, 2012) conceitua o livro didático tanto como um gênero discursivo da esfera escolar, já que ele fornece suporte à veiculação de diversos gêneros de outras esferas sociais, quanto como um documento pedagógico, visto que ele é parte integrante das práticas educacionais. A fim de definir o LDI como um documento, esse autor também leva em consideração o fato de esse material estar inserido em um contexto sociohistórico e possuir, como qualquer outro documento, um conteúdo passível de análise.

Ludke e André (1986) definem livro didático como um documento escrito com finalidade instrucional que permite aos pesquisadores a realização de “inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Nessa linha argumentativa, Silva (2011) acrescenta que os livros didáticos devem ser pensados como objetos culturais produzidos por relações que ocorreram ao longo do tempo na sociedade, podendo ser classificados, portanto, como um documento histórico.

Tendo como base as definições de LDI acima discutidas, o conceito de livro didático aqui adotado abrangerá esse material tanto como um gênero do discurso, quanto como um documento, pois temos a convicção de que essas definições não se contradizem, mas se completam, na medida em que uma delas leva em consideração o caráter estrutural e composicional do livro didático (livro como gênero discursivo), o que permite estudá-lo seguindo um modelo de estrutura “relativamente estável” (BAKHTIN, 1997, p. 284), e a outra o compreende como fruto de um determinado período sociohistórico (livro como documento), tornando possível a percepção das ideologias nele subjacentes.

### 2.3.1 A importância pedagógica do LDI

De um modo geral, como afirma Hemais (2012), o LDI assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, afinal, ele procura assegurar que a aprendizagem aconteça ao apresentar um conteúdo selecionado e organizado para essa finalidade, realizando, portanto, a sua função como uma ferramenta para a transmissão do conhecimento que a sociedade entende como necessário para que o aprendiz tenha uma participação na vida social. Nessa perspectiva, esse material assume uma importância pedagógica, política, econômica e cultural (SILVA, 2012).

A importância pedagógica desse material reside no fato de ele dinamizar a prática docente, motivar a aprendizagem, estimular a criatividade e modernizar as práticas escolares, além de organizar os conteúdos, facilitando, desse modo, todo o acesso ao processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2016). De acordo com Paiva (2009), alguns progressos no ensino de inglês ocorreram devido a esse material, pois, ao fazer uso de tecnologias como fitas cassetes, Compact Disc (CD), vídeos e outras mídias computadorizadas, ele acabou contribuindo também para o desenvolvimento das habilidades orais.

Por outro lado, o LDI também tem sido alvo de muitas críticas, pois, para alguns, ele é um objeto artificial e superficial, reproduzidor de uma visão idealizada e atua como inibidor da criatividade do professor (SILVA, 2016). Para Carmagnani (1999), os LDs não percebem professores e alunos como sujeitos situados política e ideologicamente, já que, apesar das atividades mostrarem uma aparente preocupação com questões sociais, elas não induzem a uma reflexão crítica, apenas exigem dos alunos a aprendizagem de modelos formais, para os quais “o que importa é a distinção entre um tipo de texto e outro e não o que é dito (ou não dito) através dessas formas” (CARMAGNANI, 1999, p.130). Nessa perspectiva, ao invés de promover a reflexão do leitor, o LD acaba conduzindo-o a internalizar os fatos como absolutos, na medida em que as informações que os livros apresentam são tidas como verdades incontestáveis. Para que isso não continue a se repetir, o leitor precisa ter ciência de que

os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas (TILIO, 2006, p. 108).

Mesmo diante de alguns problemas, a importância dos LDs vai além do contexto pedagógico, já que esse material, embora seja delineado para ser usado em situações de ensino, acaba assumindo também uma importância política, econômica e cultural (SILVA, 2016).

### **2.3.2 A importância política do LDI**

O livro didático é um canal de comunicação pelo qual conhecimentos e ideias são levados a público, além de ser um objeto que retrata uma cultura (SILVA, 2016). A autoridade que lhe é conferida o torna um determinante de conteúdos e de metodologias, proporcionando-lhe meios para o exercício de controle sobre os alunos, professores e práticas de ensino, já que seguir um livro didático significa, em tese, que todos estejam trabalhando de modo uniforme e tendo acesso aos mesmos ensinamentos.

No caso dos livros didáticos de inglês globais, produzidos para serem adotados em quaisquer contextos de ensino, essa importância política atinge termos mais amplos, uma vez que eles podem servir de “instrumento de poder por meio do qual um determinado país consegue se mostrar aos outros de maneira idealizada e também interferir numa outra sociedade” (SILVA, 2016, p. 101). Grande parte dos livros de inglês globais divulga uma imagem idealizada de onde a língua é falada. A cultura é normalmente mostrada através de estereótipos, de modo que o LD acaba servindo como uma espécie de propaganda.

Segundo Silva (2012), no Brasil a importância política do livro didático está relacionada à política governamental para a educação, já o governo brasileiro direciona e formula majoritariamente as decisões que envolvem a produção de LDs no país. As editoras procuram ajustar os livros didáticos às normas da legislação educacional vigente, assim seus produtos podem ser aprovados para a compra por parte do governo brasileiro, que atualmente é o maior comprador de materiais didáticos.

### **2.3.3 A importância econômica do LDI**

Devido à importância do LDI no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, esse material é produzido pelas editoras em números cada vez maiores, movimentando recursos financeiros e gerando lucros para seus produtores. No Brasil, o dinheiro investido na compra de material didático pelo PNLD revela a intensidade da produção desse material (SILVA, 2012). Na Grã-Bretanha, o LDI é



produzido e exportado para países europeus, América Latina e Ásia, onde são comprados por alunos de escolas particulares e públicas, cursos de idiomas e universidades.

De acordo com Silva (2012), a produção de materiais didáticos por escolas particulares e cursos de idiomas também reafirma a importância comercial que esse material tem na sociedade. Algumas instituições, inclusive, transformaram-se em grandes sistemas de ensino através da venda de livros, apostilas e materiais, haja vista que eles exercem grande influência na divulgação de uma instituição.

Atualmente, os livros didáticos fazem parte de uma coleção didática que inclui o livro do aluno para diferentes níveis de aprendizagem - o livro tradicional, o livro de exercícios, materiais de áudio, CD-ROM, livros de leitura adaptados, manual do professor com atividades extras, vídeos, livros de atividades relacionadas aos vídeos, livros de atividades de pronúncia, homepages, dentre outros (SILVA, 2012). O uso de todo esse material complementar ao livro didático ajudou a alavancar o faturamento das editoras.

### **2.3.4 Importância cultural do LDI**

Como já dissemos anteriormente, o LD provavelmente é a única fonte que professores e alunos têm para acessar a língua e a cultura de um idioma estrangeiro. Na opinião de Silva (2012), isso é preocupante, pois, na maioria das vezes, os livros didáticos de inglês acabam funcionando como uma espécie de cartão postal dos países em que a língua é falada. No caso dos livros didáticos de inglês, as temáticas normalmente focam os Estados Unidos ou a Inglaterra; muito pouco, ou nada, é mostrado de países como a Austrália, Nova Zelândia, Índia e África do Sul, onde o inglês também é falado como primeira ou segunda língua. Além disso, as representações culturais no LDI limitam-se a apresentar de forma estereotipada determinados aspectos da cultura nacional, como tipos de alimentação, pontos turísticos, personalidades artísticas ou históricas e nomes de lugares (SILVA, 2016).

A importância cultural do LDI, portanto, reside no fato de ele veicular a cultura de outros povos, “o que contribui para o entendimento do ‘eu’ e do ‘outro’ no ensinar e aprender” (SILVA, 2016, p. 107). É preciso estar atento, portanto, ao que é veiculado nesse material para que possamos perceber quando um determinado país ou cultura é representado de forma privilegiada, reducionista ou estereotipada.

Nessa perspectiva, para que possamos identificar formas reducionistas e estereotipadas de representação no LDI, é necessário que observemos não apenas os textos e as temáticas das unidades, como também as imagens, já que elas, como afirmam Kress e van

Leeuwen (1996, 2006), são fundamentais para a construção de sentido. Além disso, em uma perspectiva multimodal, as imagens também são textos, de modo que a leitura e a interpretação são essenciais para a formação do aluno. Na próxima seção, discutiremos a presença de imagens no LDI, como também apresentaremos alguns parâmetros para analisá-las, adequando aos objetivos de nossa pesquisa.

## 2.4 AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Segundo Paiva (2010), as imagens têm várias funções dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de acordo com as atividades que se pretende fazer. Elas podem ser usadas em atividades de compreensão e produção oral, leitura, escrita, gramática, aspectos culturais, dentre outras. O uso de imagens no ensino de línguas está relacionado ao nível de aprendizagem do estudante; normalmente, os níveis iniciais fazem maior uso de imagens para ilustrar textos e vocabulário.

A presença de elementos visuais no ensino de língua estrangeira foi feita pela primeira vez, como já mencionamos, por Comenius em seu livro *Orbis Pictus*. Posteriormente, a criação do método direto, que defendia que o vocabulário de uma língua deveria ser demonstrado através de objetos e imagens, e do método audiovisual, que utilizava filmes e fitas de áudio, estimulou a produção dos primeiros livros de ensino de línguas totalmente ilustrados.

Bezemer e Kress (2010) fizeram uma comparação entre livros didáticos elaborados nas décadas de 1930, 1980 e 2000. Nos LDs produzidos em 1930, as imagens recebiam certo destaque, enquanto, nos materiais produzidos mais recentemente, elas não só aparecem com mais frequência, como também dominam páginas inteiras. Além disso, os resultados mostraram que houve mudanças significativas na tipografia, nas imagens, na escrita e no layout dos LDs. Essas mudanças exigem dos leitores novas formas de letramento, visto que a leitura desse material não requer apenas a decodificação da linguagem verbal, mas um entendimento do significado complexo gerado através da relação entre a escrita, a imagem, a tipografia e o layout. Para esses autores, os produtores de texto estão recorrendo cada vez mais a outros modos de representação, de modo que, atualmente, a escrita não é mais o principal meio de criação de significado.

Nos LDs, o que foi escrito pelos autores fica ao lado das imagens que foram escolhidas pelos artistas visuais e pelos designers gráficos. Os leitores são atraídos por cada um dos modos semióticos do texto e passam a ler o material guiado pelos seus interesses.

Nessa perspectiva, os sentidos presentes neste material nunca serão reproduzidos pelos leitores da forma como foram idealizados pelos produtores. Tal fato valida a afirmação de que mensagens não são simplesmente codificadas, transferidas e depois codificadas (BEZEMER; KRESS, 2010), pois a compreensão de um determinado signo depende dos ambientes social, cultural, econômico e político em que ele é reproduzido.

A presença da multimodalidade<sup>7</sup> nos livros didáticos permite o trabalho com diferentes teorias da aprendizagem, na medida em que, através da exploração de um determinado modo semiótico, os professores podem atrair a atenção do aprendiz, enquanto o foco em um outro modo pode exigir dos alunos uma atividade colaborativa.

Paiva (2010) faz um detalhamento das vantagens e desvantagens do uso de imagens no ensino de línguas. A respeito das vantagens, podemos destacar o fato das imagens instigarem o interesse e a curiosidade do leitor, e serem lembradas mais facilmente, além de gerarem um rendimento maior na aprendizagem quando comparadas ao uso de textos não ilustrados. Ademais, elas também são importantes por tornarem possível, em sala de aula, a representação de aspectos culturais da língua estrangeira, pois, mesmo que o texto faça a descrição de um determinado acontecimento, pessoa, objeto ou lugar, não podemos verificar se as representações feitas pelo estudante estão de acordo com o que foi descrito, de modo que as imagens podem oferecer uma representação mais exata. Para ilustrar essa afirmação, a referida autora apresenta o exemplo a seguir:

um aprendiz brasileiro de inglês lê um texto na língua alvo em que é apresentada uma caixa de correio em uma casa na Inglaterra. Provavelmente o estudante irá formar uma imagem em sua mente de uma caixa de correio que ele vê nas casas do Brasil. Contudo, de maneira geral as caixas de correio na Inglaterra são diferentes daquelas encontradas no Brasil, neste caso uma foto de uma caixa de correio do país estrangeiro daria a ele a possibilidade de uma representação mais exata (PAIVA, 2010, p. 49).

No entanto, nem tudo pode ser representado somente através de imagens. Palavras que fazem referência a conceitos abstratos, como sentimentos, por exemplo, não podem ser ilustradas de forma a substituir a “carga semântica”. Além disso, em algumas situações, as imagens podem servir de distração do ponto principal a ser observado em um determinado texto ou questão, atrapalhando a apreensão do conteúdo.

---

<sup>7</sup>A multimodalidade ocorre quando diferentes modos semióticos são utilizados na construção de um texto e cada modo contribui com suas próprias características para completar o sentido deste. Entre os diferentes modos semióticos, podemos citar a escrita, a imagem, a cor, a tipografia e o som, entre muitos outros. Até mesmo a organização composicional destes modos interfere na construção de sentido de um texto multimodal.

Não podemos deixar de mencionar que o uso de imagens para representar elementos culturais também pode gerar alguns problemas, pois, como afirma Costa (2016, p. 114), normalmente, “essas imagens tendem apenas a fossilizar bases ideológicas que colocam aspectos linguísticos-culturais de uns e outros grupos dentro de uma hierarquia impiedosa, em que há espaço somente para prestigiados e estigmatizados”.

Os livros didáticos utilizados para o ensino de línguas, na perspectiva de Scheyerl (2012), costumam vender imagens de artistas bem sucedidos e de famílias felizes. Essa prática acaba criando um mundo irreal para o aprendiz, já que as representações culturais e as amostras de língua com as quais eles têm contato não são representativas de experiências reais da vida em sociedade (MENDES, 2012). Como poderemos observar na citação a seguir, Oliveira e Mota (2005) também concordam que os LDs apresentam uma recorrência tendenciosa de imagens positivas de alguns países:

um outro fator bastante comum observado no funcionamento discursivo do livro didático é a tendência de fazer veicular apenas imagens positivas (turísticas) do país estrangeiro. Nesse sentido, pode-se dizer que o LD se aproxima do funcionamento dos guias turísticos por trazerem em suas páginas, imagens de avenidas limpas de impurezas como lixos e mendigos, de pessoas bem sucedidas, sem contar com as belíssimas paisagens que não podem faltar no cardápio turístico-didático etc. Neles, como é sabido, as contradições, constitutivas dos sujeitos e das sociedades, são “aparentemente” eliminadas. Vale lembrar que este é pois, um apagamento tipicamente da ordem do político e do ideológico (OLIVEIRA; MOTA, 2005, p. 90).

Esse “apagamento”, como afirmam os autores, de fatores negativos nos LDs é de ordem política e ideológica, porque esses materiais, além de serem elementos constitutivos do sistema escolar, também são norteadores de poder (OLIVEIRA; MOTA, 2005), haja vista que, ao disseminar valores e hábitos, eles acabam contribuindo para a normatização de sentidos e dos sujeitos.

Conforme afirma Choppin (2004), a imagem da sociedade que os livros didáticos apresentam obedece a motivações diversas que variam de acordo com a época e o local. Além disso, essas representações mostram a sociedade do modo como aqueles que conceberam o material didático queriam que ela fosse, e não como ela realmente é. O livro didático não pode ser concebido como um espelho, pois ele modifica a realidade para educar as novas gerações, apresentando imagens deformadas e modeladas, silenciando de forma sistemática os conflitos sociais, os atos delituosos e a violência do cotidiano.

Segundo Camargo e Ferreira (2014), os LDs constituem um exemplo da divisão racial e do racismo velado nas escolas, pois alguns desses materiais assumem uma postura de representação da raça branca como norma. Para essas autoras, os livros didáticos de inglês são

marcados pela ideologia da branquitude, que prioriza os brancos em detrimento dos negros. Além disso, eles ainda veiculam a ideia de uma população homogênea, não estando, portanto, preparados para tratar da diversidade de identidades sociais que existem na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, é necessário que as imagens sejam abordadas em sala de aula por um viés crítico, de forma que as generalizações culturais, os estereótipos e os preconceitos por elas veiculados possam ser reconhecidos e desmistificados. Ao valorizar uma cultura em detrimento de outra, como normalmente ocorre nos LDI, em que a cultura estadunidense e a britânica são consideradas superiores às demais (CAMARGO; FERREIRA, 2014), esses materiais acabam legitimando estilos de vida que nunca serão nossos, daí a necessidade de “difundir uma cultura anti-hegemônica que reestabeleça a inclusão vigorosamente e favoreça a existência do debate multicultural na escola e fora dela, em prol de uma sociedade igualitária [...]” (COSTA, 2016, p. 114).

De acordo com Araújo (2011), há uma falta de sistematização por parte do sistema educacional em fazer a integração do discurso imagético como meio legítimo de comunicação aos currículos, assegurando seu espaço como linguagem que precisa ser ensinada, decodificada e problematizada. Embora muito ainda tenha que ser feito para que o estudo da natureza dos textos imagéticos seja inserido no contexto escolar, a implantação da Base Nacional Comum Curricular representa uma atualização ao levar em consideração, no processo de leitura e produção textual, o caráter multissemiótico dos textos e a compreensão crítica deles pelos educandos (SANTIAGO; LIMA-NETO, 2019).

Esse documento também defende que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam refletir sobre os diferentes elementos semióticos visuais sonoros, verbais e corporais através dos quais a comunicação pode acontecer, enfatizando assim o papel que a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos devem assumir na educação escolar (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o trabalho com estruturas visuais no contexto escolar é fundamental, pois, como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), elas não só reproduzem a realidade, como também podem produzir imagens da realidade que estão relacionadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais essas imagens são produzidas. Dessa forma, as imagens não podem ser percebidas apenas como um recurso para construir conhecimento sobre uma cultura, já que estão impregnadas de sentidos políticos e ideológicos (ARAÚJO, 2011).

Nos primeiros anos escolares, ainda de acordo com esses autores, a imagem tem um caráter ilustrativo, enquanto, nos anos seguintes, ela passa a assumir uma função mais técnica, representando conteúdos curriculares. Em disciplinas humanísticas como história, inglês e religião, elas podem ser utilizadas para ilustrar, decorar ou informar, ao passo que, nas disciplinas técnicas, como ciências, tecnologia e geografia, as imagens retratam o conteúdo por meio de mapas, diagramas, gráficos, entre outros.

Tonelli e Camargo (2008) observaram a presença de imagens em livros didáticos de inglês e chegaram à conclusão de que elas podem ser estáticas, funcionais ou suporte. As imagens estáticas são aquelas cuja função se restringe à decoração da página; as funcionais direcionam a realização de atividades que não podem ser realizadas sem a presença delas; e as imagens suporte são aquelas que esclarecem elementos que estão presentes nas atividades propostas.

Independentemente da função, o fato é que a presença de imagens no LD é uma característica do livro didático enquanto gênero, de modo que é “imprescindível uma ênfase na competência comunicativa multimodal [...], para que os aprendizes possam entender significados além daqueles criados no texto verbal” (HEMAIS, 2012, p. 247), já que, como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), imagens, sejam de qual tipo forem, estão inteiramente dentro do campo da ideologia, funcionando como meio para articular posições ideológicas.

De acordo com esses autores, assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais requerem interpretações particulares. Nessa perspectiva, os significados, que podem ser expressos tanto através do modo verbal, quanto do visual, produzem sentidos que mais estão relacionados a uma cultura e a um período histórico do que a um modo semiótico específico. Além disso, por mais que tentemos expressar um mesmo significado através da fala, da escrita ou de uma imagem, ele não irá ser apreendido da mesma forma. Isso acontece porque o que é expresso na língua através da escolha entre diferentes classes gramaticais e estruturas oracionais, na comunicação visual, pode ser expresso através do uso de cores e de estruturas composicionais, o que afetará o significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Diante da necessidade da existência de uma gramática que descrevesse a forma como os elementos representados (pessoas, lugares e coisas) se combinam em estruturas visuais de maior ou menor complexidade, Kress e van Leeuwen desenvolveram a *Gramática do Design Visual*, doravante GDV, que busca “descrever o campo do visual nos seus domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos, preservando seu caráter de semioticidade, suas

propriedades específicas de constituir e construir seus significados, independente e diferentemente do paradigma linguístico” (ARAÚJO, 2011, p. 70).

Como nosso objetivo principal é fazer uma análise crítica e multimodal das representações do Brasil e do povo brasileiro através de imagens e de textos presentes no livro didático de inglês, abordaremos a GDV na próxima seção, já que ela é um dos aportes teóricos que melhor sistematiza modelos para a análise de imagens.

## 2.5 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A *Gramática do Design Visual* tem como base convenções visuais oriundas de valores e de crenças da cultura ocidental, uma vez que, na contemporaneidade, essa é a cultura dominante em termos de comunicação visual e tecnologias utilizadas pelas mídias de massa. Na GDV, as imagens são consideradas sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita. Vieira (2007, p.55) afirma que essa gramática “[...] pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um layout de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico”.

Kress e Van Leeuwen desenvolveram os estudos da GDV com base na Gramática Sistêmico-Funcional, idealizada por Halliday, que caracteriza três funções para a linguagem: a ideacional para representar as experiências do mundo exterior e interior; a interpessoal para expressar as interações sociais; e a textual para relacionar a estrutura e o formato à construção de sentido do texto. Na GDV, são três as categorias para análise de imagens que também são conhecidas como metafunções: a representacional, a interativa e a composicional.

### 2.5.1 A Metafunção Representacional

Os diversos modos semióticos oferecem uma série de escolhas para representar os aspectos do mundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Em outras palavras, diferentes modos semióticos podem determinar a forma como pessoas, objetos e processos, bem como as relações entre eles podem ser representadas. Isto acontece porque usamos modos de representações variados e cada um deles tem diferentes potenciais representacionais para a construção de significado.

Nessa perspectiva, estruturas visuais podem assumir um significado específico dependendo do contexto social e cultural em que elas são produzidas. Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), essas estruturas não reproduzem simplesmente a realidade, pelo

contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais elas são produzidas e lidas.

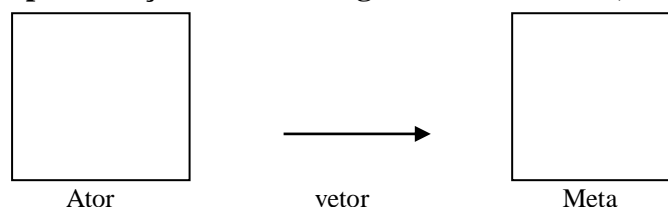
Segundo Lima e Monta (2009), a metafunção representacional analisa a relação entre os objetos retratados e as suas conexões com o mundo fora desse sistema ou no sistema semiótico de uma determinada cultura, incluindo a representação de como os aspectos do mundo são “experienciados pelos humanos” (LIMA; MONTA, 2009, p. 192). No caso dos significados representacionais, esses aspectos podem ser construídos por estruturas visuais que reproduzem narrativas ou conceitos.

### 2.5.1.1 Representações narrativas

As representações narrativas mostram participantes envolvidos em eventos e ações que são representados visualmente através de vetores. Nas imagens, os vetores são formados por elementos que configuram uma linha oblíqua ou diagonal, normalmente formada por corpos, membros ou ferramentas. Os vetores conduzem o olhar do leitor para um determinado ponto da imagem e podem ser retratados através de uma seta. O que na língua é realizado por palavras pertencentes a categoria de verbos de ação, visualmente, é realizado pelos vetores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), pode haver dois tipos de participantes: os interativos e os representados. Os participantes interativos estão envolvidos na ação de comunicação, ou seja, são aqueles que falam e escutam, que escrevem e leem, que produzem imagens ou as visualizam; já os participantes representados são aqueles que constituem o assunto da comunicação, podendo ser homens, mulheres, crianças, objetos, animais, personagens reais ou virtuais que aparecem representados na cena (LIMA; MONTA, 2009). O participante representado pode ser o Ator, o participante ativo em um processo de ação, de quem o vetor emana; ou a Meta, o participante passivo do processo de ação, para quem o vetor está direcionado, como podemos observar nas figuras 1 e 2 a seguir:

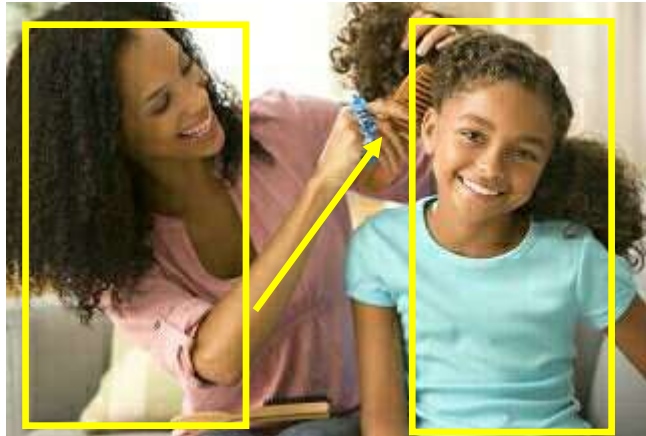
**Figura 1 - Representação de uma imagem contendo Ator, vetor e Meta**



Fonte: adaptado de Brito e Pimenta (2009, p. 89).



**Figura 2 - Representação de uma imagem contendo Ator, vetor e Meta**



Fonte: Freepik (2019).

Na figura 1, o quadrado da esquerda (Ator) executa uma ação (representada pelo vetor) que é direcionada ao quadrado da direita (Meta). Na figura 2, as caixas em amarelo e o vetor foram colocadas para facilitar a visualização do Ator, da Meta e da direção do vetor. A mulher de camisa rosa desempenha a função de Ator neste processo, pois é ela quem executa a ação sobre a outra participante retratada. A criança, por sua vez, exerce a função de Meta, já que o vetor, formado pelo braço da mulher, está direcionado para ela.

Os processos narrativos estão divididos em processos de ação, reacional, verbal, mental, de conversão e de simbolismo. Apresentaremos apenas os processos de ação e reacional, visto que eles são os únicos que aparecem nas imagens dos LDI que foram analisadas.

Os processos de ação descrevem o que está acontecendo ou sendo feito nas imagens e podem ser não-transacional, transacional ou bidirecional. Quando apenas um participante é representado e não há uma Meta, esse é um processo não-transacional (fig. 03). Processos de ação transacional, por sua vez, são aqueles em que aparecem pelo menos dois participantes, sendo um deles o Ator e o outro a Meta (fig. 4). Nas ações bidirecionais, os participantes são, ao mesmo tempo, Ator e Meta (fig. 5).

**Figura 3 - Exemplo de ação não-transacional**      **Figura 4 – Exemplo de ação transacional**



Fonte: Globo Esporte (2019).



Fonte: Voz da voz (2019).

**Figura 5 – Exemplo de ação bidirecional**



Fonte: Alto Astral (2019).

Na figura 3, a ação é não-transacional, já que ela é realizada por apenas um Ator, nesse caso a mulher que está correndo, e não se dirige a nenhum objeto ou pessoa, não existindo, portanto, uma Meta. Na figura 4, o homem é o Ator de uma ação transacional, já que ele é o participante que se move, de quem o vetor emana, e a mulher é a Meta, para quem o vetor é direcionado. Na figura 5, as duas crianças são Ator e Meta, pois, ao mesmo tempo, em que uma delas abraça, também recebe o abraço da outra.

Nos processos reacionais, como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), o vetor é formado pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. Nesse tipo de processo, “o participante é percebido como que reagindo ao que olha mais do que executando uma ação” (NOVELLINO, 2007), por isso ele é chamado de reator (aquele que reage) por Kress e van Leeuwen (1996, 2006). O participante que recebe o olhar do reator é chamado de fenômeno. Em processos reacionais transacionais, tanto o fenômeno quanto o reator estão representados na imagem; já em processos reacionais não transacionais, apenas o reator é representado.

**Figura 6 - Exemplo de processo reacional transacional**



Fonte: Clube de mulher (2019).

**Figura 7 – Exemplo de processo reacional não-transacional**



Fonte: Pixabay (2019).

A figura 6 representa um processo transacional no qual o homem é o fenômeno, já que ele recebe o olhar dirigido pela mulher (reator). Na figura 7, o processo é não-transacional, pois o homem (reator) dirige seu olhar a um fenômeno que não está representado na imagem. Este recurso é muito utilizado na publicidade, visto que ele gera no leitor/observador o desejo de saber o que o participante estaria olhando (NOVELLINO, 2007).

#### 2.5.1.2 Representações conceituais

Em representações conceituais, não existem vetores e os participantes são representados de forma mais generalizada, em termos de classe, estrutura ou significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Esse tipo de representação pode acontecer de forma classificacional, analítica ou simbólica.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), processos classificacionais relacionam os participantes através de taxionomia, em que pelo menos um conjunto de

participantes exercerá o papel de subordinado em relação a pelo menos um outro participante, o superordenado.

Nos processos analíticos, os participantes são representados em termos de estrutura (parte e todo). Existem, nesse tipo de processo, pelo menos dois tipos de participantes, o portador (o todo) e os atributos possessivos (as partes). Mapas topográficos, diagramas, arte abstrata e fotografias, principalmente aquelas em que as pessoas posam para a foto, são exemplos de processos analíticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Os processos simbólicos fazem referência ao que o participante simboliza ou ao que ele é. Neste tipo de estrutura, pode haver dois participantes: o portador, aquele que assume uma identidade ou um significado na relação; e o atributo simbólico, o participante que representa o significado e a identidade em si. É importante ressaltar que o atributo simbólico nem sempre está presente nessas relações. Quando isso acontece, o significado simbólico provém do próprio portador, que é o único participante.

**Figura 8 - Exemplo de processo classificacional**



Fonte: Conoy Cosmetics (2019).

**Figura 9 - Exemplo de processo analítico**



Fonte: Purepeople (2019).

**Figura 10 – Exemplo de processo simbólico**



Fonte: Caricatura Brasil (2019).

A figura 8 representa um processo classificacional em que produtos de maquiagem aparecem ordenados de acordo com suas especificidades e similaridades: batons líquidos e cremosos estão de um lado da imagem, ordenados por cores, enquanto sombras compactas e sombras em pó aparecem do outro lado, também de acordo com as cores. Na figura 9, temos a representação de um processo analítico em que a modelo exerce a função de portador e suas roupas, sapatos e acessórios são os atributos possessivos. A configuração desse tipo de processo permite que o leitor/observador examine atentamente os objetos que o portador está utilizando. A figura 10 apresenta Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, através de um processo simbólico. Nesse processo, Barbosa assume a função de portador e sua identidade de ministro lhe é conferida pelo martelo e pela capa, que funcionam como atributos simbólicos. É importante salientar que a representação realçada desses objetos pode indicar, simbolicamente, no caso do martelo, a severidade de sua conduta como magistrado, enquanto a capa o compara a um herói.

### **2.5.2 A Metafunção Interativa**

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), existem recursos que são utilizados na comunicação visual para estabelecer uma interação entre o produtor e o espectador da imagem. Para esses autores, “imagens (e outros tipos visuais) envolvem dois tipos de participantes: os participantes representados (as pessoas, os lugares e as coisas retratadas nas imagens) e os participantes interativos (as pessoas que se comunicam através de imagens, os produtores e o espectadores das imagens)” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 114,

tradução nossa<sup>8</sup>). Nessa perspectiva, eles classificam as imagens de acordo com três dimensões: o olhar, o enquadramento e a perspectiva.

### 2.5.2.1 O olhar

Nas imagens, o participante representado (PR) pode olhar diretamente para o observador (participante interativo) ou pode contemplar outro participante, não estabelecendo nenhum vínculo com o observador. Na maioria das vezes, pessoas ou animais exercem a função de participante representado. Objetos também podem exercer essa função, desde que apresentem características antropomórficas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Em imagens de demanda, o olhar do participante representado dirige-se ao observador, de modo que um vetor é formado pela linha de visão, estabelecendo uma conexão entre o participante e o observador. “Com isso o participante representado quer algo desse leitor. Em outras palavras, quer que ele entre em algum tipo de relação imaginária com esse PR, seja de afinidade, de sedução ou mesmo de dominação” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 96). O contrário acontece nas imagens de oferta, já que o PR não direciona o olhar para o observador, de modo que esse último exercerá o papel de “observador invisível” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 97).

Na figura 10, podemos observar que Joaquim Barbosa dirige ao leitor um olhar de demanda. Pela expressão séria do juiz, podemos afirmar que a relação que ele estabelece com o observador não é de afinidade, pelo contrário, mais parece que ele deseja amedrontá-lo. A figura 7 apresenta um olhar de oferta, visto que os olhos do homem representado não se dirigem ao observador, mas a algo que está fora da imagem. De acordo com Brito e Pimenta (2009, p. 97), imagens como a da figura 7 são chamadas de imagem de oferta “porque ela ‘oferece’ o(s) PR(s) – sejam eles humanos ou não – ao leitor (observador), como item de informação, objeto de contemplação, como espécime em um local de observação”.

---

<sup>8</sup> No original: “[...] images (and other kinds of visual) involve two kinds of participants, represented participants (the people, the places and things depicted in images) and interactive participants (the people who communicate with each other through images, the producers and viewers of images)” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 114).

### 2.5.2.2 O Enquadramento

Assim como os produtores de imagens podem escolher a forma como o PR olha para o observador (demanda ou oferta), eles também podem optar por representá-los perto ou distante do observador. Essa escolha, assim como a do olhar, pode sugerir diferentes relações entre os participantes representados e o leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Quanto menor a distância entre o participante representado e o observador, maior será a interação imaginária estabelecida entre eles, “ou seja, maior será a ideia de um ‘nós’ inclusivo (o leitor e o PR)” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 97). O oposto acontece quando esses participantes são fotografados a uma distância maior: eles se tornam objetos de contemplação para os leitores, com quem não estabelecem relação de afinidade. Nessa perspectiva, os participantes podem ser representados através de um plano fechado (*close-up/close shot*), médio (*medium shot*) ou aberto (*long shot*) (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

**Figura 11 - Exemplo plano fechado**



Fonte: Dermaclub (2019).

**Figura 12 - Exemplo de plano médio**



Fonte: Ebiografia (2019).

**Figura 13 - Exemplo de plano aberto**



Fonte: Pep-Brasil (2019).

Na figura 11, temos a representação de uma mulher em plano fechado, já que apenas seu rosto e ombros aparecem, o que confere uma relação de intimidade entre o PR e o

observador. A figura 12 é representativa de um plano médio em que o PR aparece até o quadril. Nesse caso a relação estabelecida entre o PR e o leitor ainda pode ser de proximidade. Na figura 13, o plano é aberto, por isso o participante é representado em sua totalidade. Nesse tipo de representação, a distância do PR em relação ao observador configura uma relação de não identificação com o que está sendo representado.

### 2.5.2.3 A perspectiva

A produção de imagens não envolve apenas a escolha entre demanda, oferta e enquadramento, mas também a seleção de um ângulo, ou ponto de vista, que implica na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em relação aos participantes representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Em termos de perspectiva, as imagens podem ser subjetivas, quando o PR pode ser visualizado apenas sob um determinado ângulo, ou objetivas, quando elas revelam tudo que existe para ser visto. Essa dimensão permite o estabelecimento de relações de poder através do ângulo em que os participantes são representados: o ângulo frontal sugere um maior envolvimento do observador; o oblíquo implica um afastamento por parte do observador; o superior fornece um maior poder ao observador; e o inferior, por sua vez, confere poder ao participante representado.

**Figura 14 – Exemplo de ângulo frontal**



Fonte: Depositphotos (2019)

**Figura 15 – Exemplo de ângulo oblíquo**



Fonte: Agência Brasil (2019).



**Figura 16 – Exemplo de ângulo superior**

Fonte: Depositphotos (2019).

**Figura 17 - Exemplo de ângulo inferior**

Fonte: Scrap Blog (2019).

A figura 14 apresenta a imagem de um garoto em um ângulo frontal, permitindo uma relação direta entre ele e o observador. Além disso, ao estarem alinhados, PR e observador ocupam posições equivalentes. Na figura 15, temos uma imagem em ângulo oblíquo, quando os participantes representados (as crianças) aparecem de perfil, distanciados do observador. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006, p. 136, tradução nossa<sup>9</sup>), “o ângulo oblíquo diz: o que você vê aqui não faz parte do meu mundo; é o mundo deles, algo com o qual não estamos envolvidos”. Através dessa afirmação, podemos constatar que ângulos oblíquos promovem um afastamento do observador em relação ao PR. A figura 16 apresenta uma criança através de um ângulo superior, o que confere ao observador uma relação de poder, já que ele se encontra em uma posição superior ao PR (a criança). Na imagem 17, ocorre o contrário: ao ser representada através de um ângulo inferior, a criança assume uma posição superior em relação ao observador.

Outro aspecto que faz parte da composição dos significados interativos é a modalidade. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), o termo modalidade tem origem na Linguística e refere-se ao valor de verdade ou credibilidade das afirmações sobre o mundo. Não existem teorias, na Semiótica Social, que consigam estabelecer o que é verdade ou mentira em termos de representação. Para essa ciência, a verdade é uma construção semiótica oriunda dos valores e das crenças de um determinado grupo. Nessa perspectiva, o que é considerado real para um grupo social pode não ser para outro.

<sup>9</sup> No original: “The oblique angle says, ‘What you see here is not part of our world; it is their world, something we are not involved with’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 136).

A modalidade, portanto, é essencial na comunicação visual, já que através dela as pessoas, os lugares e as coisas podem ser representados, como se eles de fato pudessem existir daquele jeito, ou como se fossem imaginários, fantasiosos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Fatores como intensidade da cor, saturação, iluminação e detalhamento são critérios que se combinam em diferentes graus, de modo a conferir a imagem alta modalização (mais próximo do real) ou baixa modalização (menos real).

**Figura 18 – Exemplo de modalidade baixa**



Fonte: Leroy Merlin (2019)

**Figura 19 – Exemplo de modalidade alta**



Fonte: Meus animais (2019)

Como podemos observar ao compararmos as figuras 18 e 19, a cor atua como um fator de diminuição ou aumento da modalidade. Imagens coloridas estão dentro do padrão naturalístico (modalidade alta), pois nos aproximam da visão que teríamos do PR ao vivo. As imagens em preto e branco, por sua vez, produzem o efeito contrário, já que a ausência de cores confere uma aparência menos real (modalidade baixa).

### 2.5.3 A Metafunção Composicional

Ao discorrerem sobre as metafunções representacional e interativa, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) consideraram o modo como as imagens representam as relações entre pessoas, lugares e coisas, como também a complexa relação que existe entre os expectadores e as imagens que eles visualizam. Essas funções, contudo, não esgotam todas as relações que uma imagem pode estabelecer, “há um terceiro elemento: a composição do todo, o modo através do qual os elementos representacionais e interativos se relacionam uns com os outros

e se integram em um todo significativo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 176, tradução nossa<sup>10</sup>).

Nessa perspectiva, “a metafunção composicional tem como papel organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (SILVA, 2016, p. 75). Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), os significados composicionais são determinados por três sistemas que se inter-relacionam: o valor de informação, a saliência e a estruturação.

### 2.5.3.1 O valor de informação

A posição que os elementos ocupam em uma imagem lhes confere valores informativos específicos, dependendo de onde se encontram: centro ou margem, lado direito ou lado esquerdo, parte superior ou inferior (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Em outras palavras, de acordo com a diagramação adotada, estamos culturalmente propensos a atribuir determinados valores aos itens de uma composição conforme a área da imagem em que eles estão localizados.

Conforme afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), na cultura ocidental, os elementos que se encontram do lado esquerdo de uma imagem contém informações familiares e conhecidas pelo espectador, sendo denominados por esses autores de Dado. Os elementos que estão posicionados do lado direito, por sua vez, representam o Novo, algo que o leitor não conhece, ou que ele precisa prestar mais atenção. Para Novellino (2007, p. 75), o Novo “é a informação em questão, enquanto o Dado é apresentado de forma evidente”.

Em composições visuais, normalmente alguns elementos são colocados na parte superior, enquanto outros ocupam a parte inferior da imagem ou da página. A informação localizada no topo é apresentada como Ideal, ou seja, algo cuja essência é generalizada ou idealizada; em contrapartida, o conteúdo veiculado na base é mais informativo e prático, por isso é classificado como Real (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Para Brito e Pimenta (2009), a parte superior de uma composição imagética apresenta elementos pertencentes ao campo do sonho e do imaginário, que promovem uma afinidade emotiva com o leitor; já a parte inferior está mais ligada ao mundo real, àquilo que é concreto.

---

<sup>10</sup> No original: “There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 176).

Os elementos de uma composição também podem estar distribuídos em uma orientação Centro-Margem. Esse tipo de composição, segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), não é muito comum na cultura oriental, para a qual há a predominância da relação Dado-Novo e Ideal-Real. Quando um elemento ocupa uma posição central, ele constitui o núcleo da informação; já os que se localizam nas margens estão subordinados ao centro e apresentam informações secundárias e complementares.

**Figura 20- Exemplo de composição Dado-Novo**



Fonte: Pinterest (2019).

**Figura 21 – Exemplo de composição Ideal-Real**

Eu: não vou gastar mais meu dinheiro com lanches

Amigos: vamos sair pra comer alguma coisa?

Eu:



Fonte: Dople3r (2019).

**Figura 22 – Exemplo de composição Centro-Margem**



Fonte: Agência Brasil (2019).

A figura 20 faz parte de um conjunto de propagandas utilizadas por uma organização que promove o resgate e a adoção de animais. Nesta composição, a imagem do cachorro no lado esquerdo compõe o Dado, pois ele representa o já conhecido sofrimento dos animais que são abandonados ou que sofrem maus tratos. A foto do lado direito, ao exibir o mesmo cachorro, mas com um aspecto bem melhor, representa o novo, visto que ela mostra ao observador como o cuidado de um dono pode fazer a diferença na vida de um animal.

O texto no início da composição da figura 21, ao demonstrar a intenção do PR em não gastar mais seu dinheiro com lanche, representa o Ideal; enquanto a imagem no final da composição retrata o Real, o que acontece na prática quando algum colega chama o PR para lanche: ele aceita o convite sem hesitar.

No infográfico da figura 22, a informação principal - 98,6 milhões de megawatts - encontra-se no Centro da composição; já as informações secundárias (representadas pelo que pode ser feito com essa quantidade de energia) estão localizadas nas Margens e estabelecem uma relação direta com a informação central.

#### 2.5.3.2 A saliência

Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a composição de uma imagem ou página também envolve diferentes graus de saliência entre os elementos representados. Independentemente de onde esses elementos estão posicionados, a saliência pode criar uma hierarquia entre eles, destacando aqueles que são mais importantes e dignos de atenção. Há diferenciação de um determinado objeto em relação aos outros de uma composição. Normalmente, ocorre através do uso de cores diferenciadas, do tamanho em que ele é representado, ou do uso do contraste.

**Figura 23 - Exemplo de saliência**



Fonte: Depositphotos (2019).

Na figura 23, podemos observar que a mulher que aparece escalando é o elemento mais saliente da imagem. O fato dela ter sido representada em primeiro plano e com mais nitidez, bem como o uso do desfocamento no grupo de participantes que se encontra atrás dela, conferiu-lhe maior destaque na composição.

### 2.5.3.3 A estruturação

O terceiro componente da metafunção composicional é a estruturação. Através dela, os elementos de uma composição podem ser representados de forma desconectada, separados um dos outros, ou conectados, unidos. A estruturação confere individualidade e diferenciação aos participantes representados, enquanto a ausência dela enfatiza a identidade do grupo. Quanto maior a conexão entre os elementos de uma composição, maior será a percepção desses elementos como parte de um grupo, como uma unidade singular de informação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). De acordo com Brito e Pimenta (2009, p. 112), a estruturação se realiza “através de linhas divisórias e espaços coloridos ou não, dentro ou nas margens da imagem”.

**Figura 24 - Exemplo de ausência de estruturação**



Fonte: Escola Kids (2019).

**Figura 25 - Exemplo de estruturação fraca**



Fonte: Macmillan (2019)

**Figura 26 - Exemplo de estruturação forte**



Fonte: Pinterest (2019)

Na figura 24, os participantes representados constituem o todo comunicativo da imagem: a família, não havendo a presença de linhas divisórias que os distanciam. O mesmo não acontece na imagem 25: a sobreposição dos livros e o uso de diferentes cores criam linhas divisórias que fazem com que o observador perceba cada material individualmente, embora eles ainda façam parte de uma composição maior: a coleção didática. Na figura 26, é possível perceber que cada imagem possui um enquadre estilo polaroid (moldura branca de formato característico). Esse enquadramento individual, o fundo branco entre as composições assim como os tamanhos diferenciados desconectam e distanciam os elementos representados, que, embora se repitam, são retratados em diferentes lugares e em diferentes fases da vida.

Esse capítulo teve como objetivo apresentar os pressupostos teóricos para a análise de imagens da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Tais pressupostos serão utilizados mais adiante na tentativa de compreendermos como as imagens do LDI analisado representam o Brasil e o povo brasileiro. Para tanto, buscamos estabelecer um diálogo entre multimodalidade e Análise de Discurso Crítica, pois, assim como a ADC preocupa-se em analisar como textos verbais aparentemente neutros e puramente informativos articulam e disseminam discursos como posições ideológicas, a multimodalidade também nos permite perceber quais posicionamentos discursivos e interesses podem ter dado origem a determinadas composições visuais ou verbo-visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Segundo Vieira e Macedo (2018), multimodalidade e Análise de Discurso Crítica se complementam na medida em que a ADC se concentra nos aspectos linguísticos dos textos, enquanto a multimodalidade procura compreender os diferentes modos semióticos de representação que os compõem. A análise multimodal dos textos em suas múltiplas semioses pode também dar conta das ideologias e das intenções das várias formas de comunicação humana, já que a leitura e a produção de textos são realizações culturais, de modo que leitores e produtores são capazes de exercer poder sobre os textos, bem como sofrer a interferência do poder deles, produzindo signos conforme seus interesses (VIEIRA, 2007). Na concepção de Vieira (2007), não adianta contrapor o discurso linguístico e o visual, ambos precisam ser analisados conjuntamente para que se consiga encontrar o sentido dessas duas formas de comunicação.

Nessa perspectiva, como estamos trabalhando com representação, o próximo capítulo discorrerá sobre as bases teóricas da Análise de Discurso Crítica que nos fornecerá os conceitos necessários para a análise dos textos de abertura das unidades do LDI que compõem o nosso *corpus*, de modo a nos permitir identificar a presença de aspectos hegemônicos e ideológicos tanto nos textos, quanto nas imagens do LDI em questão.



### 3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica “é uma perspectiva de estudo que se situa na tradição qualitativa interpretativista” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 29), visto que seu foco está voltado para a análise detalhada de textos e discursos. Enquanto método de pesquisa, a ADC alia o estudo textual discursivo à crítica social, o que lhe permite fazer uma reflexão sobre determinados problemas sociais, ampliando a visão do pesquisador, podendo, assim, operar mudanças nas relações sociais.

Analistas críticos do discurso investigam, de forma crítica, a relação entre linguagem, poder, ideologia e sociedade. É importante salientarmos que o conceito de crítica é inerente ao programa da ADC, como afirma Wodak (2004). De acordo com essa autora, “basicamente, a noção de ‘crítica’ significa distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita, e focalizar a auto-reflexão” (WODAK, 2004, p. 234). Isso significa que, ao se situar no campo da ciência social crítica, a ADC fornece bases científicas para o questionamento crítico da vida social, discutindo, por exemplo, problemas relacionados à justiça social e ao poder como controle (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011).

A fim de melhor compreendermos o campo de investigação da ADC, apresentaremos, nos próximos tópicos, as circunstâncias de seu surgimento e suas bases conceituais, referenciando teóricos importantes desse campo de pesquisa, com enfoque especial na abordagem tridimensional de Norman Fairclough (2001a, 2003).

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA ADC

De acordo com Fernandes (2014), o despontar da Linguística Crítica (LC) e o fortalecimento do paradigma linguístico funcionalista estão entre os eventos que contribuíram para o surgimento da ADC. A abordagem funcionalista de Michael Halliday<sup>11</sup> defende a ideia de que “os sistemas linguísticos são abertos à vida social e tem como foco a relação entre a linguagem e outros aspectos da vida social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 29). Ao propor que a linguagem é um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas

---

<sup>11</sup> Michael Halliday foi um linguista britânico que desenvolveu uma teoria gramatical conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional. Para este linguista, todo uso da linguagem engloba três funções: a ideacional, responsável pela construção da realidade; a interpessoal, responsável pela constituição de relações e identidades sociais; e a textual, responsável pela construção do próprio texto (BRENT, 2009). Fairclough (2003) apropria-se desses postulados da LSF para dar origem aos três tipos de significados por ele propostos: o significado acional, o representacional e o identificacional.

(LIMA; SANTOS, 2009), a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) dá início a interpretação crítica dos estudos do discurso.

A Linguística Crítica, como já mencionado anteriormente, também contribuiu para o surgimento da ADC, visto que ela tentava promover uma análise linguística textual associada a uma teoria social, fornecendo atenção aos processos linguísticos em usos políticos e ideológicos (SILVA; SILVA, 2017). Ao contrário das abordagens formalistas, a LC não focava nos aspectos formais da linguagem, mas na relação entre linguagem e sociedade e seus efeitos na estruturação das relações de poder. Seus objetos de estudo eram textos orais e escritos, bem como discursos difundidos pelas grandes mídias, que eram analisados linguisticamente até que seus posicionamentos ideológicos implícitos fossem revelados.

Embora a ADC tenha tido muitas contribuições da Linguística Crítica, ela não pode ser vista apenas como uma continuação dessa (MAGALHÃES, 2005), posto que passou a dialogar com a teoria social crítica a fim de construir um arcabouço teórico para investigar o papel do discurso nas transformações sociais (FERNANDES, 2014). Nessa perspectiva, ao ocupar-se com a análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio histórico, principalmente no que se refere às transformações sociais, a ADC nos fornece, além de uma teoria, um método para o estudo do discurso e para o debate de questões da vida social contemporânea, como o racismo, o controle e a manipulação institucional, a violência, as transformações identitárias e a exclusão social (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

A partir da recontextualização da LSF e da operacionalização de conceitos da linguística e das ciências sociais, Fairclough cunhou a expressão Análise de Discurso Crítica em 1985, em um artigo publicado no *Journal of Pragmatics* (LIMA; SANTOS, 2009). Entre 1983 e 1987, esse linguista escreveu artigos no intuito de desenvolver um aparato analítico que permitisse investigar as conexões existentes entre linguagem, poder e ideologia.

Apesar da importância dos trabalhos de Fairclough nessa área de pesquisa, apenas na década de 1990, após um simpósio em Amsterdã onde estiveram presentes os linguistas Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, a ADC veio consolidar-se como uma escola de estudos linguísticos críticos. Juntos, esses teóricos discutiram sobre o desejo de criar um método dinâmico para analisar a linguagem que pudesse englobar, de forma crítica, desde as teorias linguísticas até as ciências sociais (SILVA; SILVA, 2017).

Não podemos deixar de destacar, como salienta Wodak (2004), que o início da ADC também foi marcado pelo lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada

por van Dijk, bem como por vários livros, como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), e do primeiro livro sobre racismo, escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984). O encontro de Amsterdã estabeleceu uma tentativa de iniciar um programa de intercâmbio, assim como múltiplos projetos conjuntos e colaborações entre os diferentes estudiosos e as diferentes abordagens, fortalecendo, a partir de então, a ADC como campo de estudo.

Segundo Fernandes (2014), pesquisas em ADC investigam problemas de caráter sócio discursivo, ou seja, que estão atrelados a questões sociais parcialmente construídas por meio da linguagem, através de uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que ela utiliza conceitos de outras áreas do conhecimento. O conceito de discurso utilizado por Fairclough (2001a, p. 276), por exemplo, coincide “com os interesses de várias ciências sociais e humanistas, incluindo a linguística, a psicologia e a psicologia social, a sociologia, a história e a ciência política”.

Os analistas críticos do discurso, ao se dedicarem ao estudo do uso da linguagem, encontram nos textos, sejam eles verbais – escritos e orais -, visuais ou multimodais, seu material de pesquisa (FERNANDES, 2014). O reconhecimento, por parte dos teóricos e pesquisadores em ADC, de que os textos não se realizam como prática apenas na modalidade escrita ou falada, mas também através dos gestos do locutor e do interlocutor, da letra ou da fonte utilizada, como também através de imagens, representa um diferencial em comparação a áreas do estudo da linguagem voltadas apenas para os aspectos formais da língua, visto que o caráter multissemiótico que os textos assumem na contemporaneidade não pode ser negligenciado.

Fairclough (2001a, p. 22), ao afirmar que “os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas, tais como as imagens visuais”, evidencia que não apenas os textos escritos, mas também as imagens são capazes de representar o mundo, bem como estabelecer relações entre o que está sendo representado e quem está visualizando. Embora a ênfase de seus livros seja na análise linguística, esse autor reconhece que “é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 23).

De acordo com Wodak (2004), Theo van Leeuwen e Gunther Kress (1996, 2006) foram os pioneiros ao realizarem trabalhos que exploravam a interação entre o verbal e o visual nos textos e no discurso, dando destaque especial ao significado das imagens. Para essa autora, a *Gramática do Design Visual* (1996, 2006), desenvolvida por esses autores, apresenta

um modelo eficaz que nos permite analisar o potencial comunicativo dos recursos visuais utilizados na mídia. Nessa perspectiva, a ADC e a *Gramática do Design Visual* possibilitam análises multimodais que nos permitem compreender como diferentes modos de representação posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais.

Ao englobar conceitos de várias áreas do conhecimento na tentativa de desenvolver modelos de investigação do funcionamento da linguagem em sociedade, a ADC se configura como “uma área de estudo muito diversificada” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 31). O próprio termo, Análise de Discurso Crítica, não se refere a uma abordagem única e estável dos estudos da linguagem, pelo contrário, enquanto campo de investigação do discurso, a ADC é heterogênea e instável, haja vista que existem uma gama de abordagens que se denominam ADC (RESENDE; RAMALHO, 2011). A ADC também é multidisciplinar, como afirma Fairclough (2001a), posto que ela incorpora muitos tipos e técnicas de análise. Sendo assim, nas próximas seções, explanaremos algumas das principais abordagens da ADC e seus principais teóricos.

### **3.1.1 A abordagem sócio cognitiva**

A abordagem sócio cognitiva tem como principal proponente Teun van Dijk. De acordo com esse autor, a ADC “é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2008, p. 113). Nessa perspectiva, os analistas críticos do discurso desse campo investigativo buscam compreender, desvelar e opor-se a desigualdade social.

Nesse tipo de abordagem, para compreender os discursos que circulam socialmente, é necessário investigar a inter-relação entre o contexto social, a ação social sócio discursiva, os atores sociais e as estruturas sociais. Além de focar nos problemas sociais e nas questões políticas, a ADC deve explicá-las no contexto das interações e da estrutura social. Sendo assim, um dos objetivos desse modelo de análise é desenvolver uma interpretação, bem como uma explicação, dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes e as atitudes dos indivíduos (BRENT, 2009). De acordo com van Dijk (2008), uma investigação crítica do discurso segue uma série de requisitos para poder concretizar esses objetivos:

- Como ocorre com outras tradições de pesquisa mais marginais, a investigação em ACD deve ser ‘melhor’ que qualquer outra investigação para ser aceita.
- A ACD concentra-se principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, no lugar de paradigmas correntes e modismos.
- A análise crítica de problemas sociais, empiricamente adequada, é normalmente multidisciplinar.
- Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-las em termos das propriedades da interação social e especialmente da estrutura social.
- A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de legitimação na sociedade (VAN DIJK, 2008, p. 114).

Conforme esses princípios, podemos observar que van Dijk (2008) defende uma abordagem de ADC entrelaçada à Linguística de Texto e aos estudos da cognição social, levando em consideração a relevância do discurso para o estudo do processamento da linguagem. Para esse autor, o poder nem sempre é exercido através de atos abusivos, ele pode estar incorporado nas ações da vida cotidiana, de modo que “todos os níveis e estruturas do contexto, do texto e da fala podem virtualmente, em princípio, ser mais ou menos controlados por falantes poderosos” (VAN DIJK, 2008, p. 121). Isto ocorre, ainda de acordo com esse autor, porque os receptores tendem a aceitar crenças, conhecimentos e opiniões através do discurso produzido por aqueles que são considerados fontes autorizadas e críveis. Além disso, em algumas situações, os participantes não têm outra alternativa senão ser receptor do discurso, como acontece no contexto escolar e profissional, em que as aulas, os materiais didáticos e as instruções de trabalho podem estar impregnadas de teor ideológico.

### **3.1.2 A abordagem histórico-discursiva**

Uma das principais proponentes da abordagem histórico-discursiva é a professora e pesquisadora inglesa Ruth Wodak (FERNANDES, 2014), que estabelece uma teoria de discurso através da associação entre campos de ação, gêneros, discursos e textos. Esta pesquisadora apoia a sugestão de linguistas críticos que acreditam que as relações entre linguagem e sociedade ocorrem de forma tão complexa e multifacetada que é necessário adotar um foco interdisciplinar de pesquisa, razão pela qual ela menciona, em seus trabalhos, o uso da linguística hallidayana, da sociolinguística, bem como o trabalho de críticos literários e filósofos como Pêcheux, Foucault, Habermas, Bakhtin e Voloshinov (WODAK, 2004).

De acordo com Fernandes (2014), a análise de discurso fundamentada na perspectiva histórico-discursiva é tridimensional, visto que os pesquisadores primeiramente identificam os tópicos de discursos específicos, depois investigam as estratégias sócio

discursivas e, só então, são capazes de examinar as realizações linguísticas em seus contextos específicos. Neste tipo de abordagem, o foco dos analistas costuma ser a investigação do discurso político. Normalmente, esses analistas não se baseiam em grandes teorias sociais para fundamentarem suas pesquisas, pois preferem elaborar instrumentos de análise que se adequam aos seus objetos de investigação.

O diferencial dessa abordagem, como o próprio nome sugere, é a análise histórica, que possibilita ao pesquisador não se deter apenas no evento discursivo em si, mas também permite a ele observar e explicar como os discursos mudam ao longo do tempo, posto que “cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço” (WODAK, 2004, p. 226).

### **3.1.3 A abordagem dialética-relacional**

“O linguista britânico Norman Fairclough é um dos principais proponentes da abordagem dialética/relacional” (FERNANDES, 2014, p. 40), cuja perspectiva de análise discursiva está voltada para a investigação das relações de causa-efeito do momento discursivo na prática social, do ponto de vista de lutas hegemônicas e de relações de dominação (RESENDE; RAMALHO, 2011). Em outras palavras, nesse tipo de abordagem, a linguagem é percebida como parte da vida social, de modo que se pressupõe a existência de uma relação dialética entre linguagem e sociedade, em que as questões sociais são, também, questões de discurso.

Segundo Fairclough (2003), os textos têm consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais, de modo que, se quisermos compreender os aspectos políticos e morais da sociedade contemporânea, é necessário levarmos em consideração esses fatores. Sendo assim, na perspectiva dialética-relacional, os textos são vistos como materializações de discursos, uma vez que eles representam aspectos do mundo físico, social e mental capazes de estabelecer diferentes tipos de relações entre os participantes de um evento social, construindo relações de poder e disseminando crenças e valores. A abordagem de ADC proposta por Fairclough (2001b, p.89), como ele mesmo afirma,

[...] visa a explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e de determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia.

O método de análise proposto por Fairclough, como podemos observar, relaciona o processo de produção e consumo de textos com o contexto sociocultural em que eles são produzidos, com vistas a observar como o controle social e o poder são estabelecidos através dos significados veiculados por esses textos. Sendo assim, por levar em consideração os efeitos ideológicos de sentido que os textos exercem sobre as relações sociais, o método proposto por Fairclough também é chamado de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

Entre os modelos de ADC propostos, o modelo de Fairclough é um dos mais consistentes, posto que seus principais questionamentos estão associados às relações entre o discurso e a mudança social, ligando as mudanças nas ordens do discurso a mudanças que afetam a vida social moderna em vários aspectos (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018), permitindo, assim, a conscientização e a emancipação.

Nessa perspectiva, como já informamos anteriormente, escolhemos o modelo analítico proposto por Fairclough (2001a, 2003) como parâmetro de análise textual, pois, além desse autor utilizar a palavra texto em um sentido amplo, englobando em sua definição os textos escritos, orais e multimodais, seu modelo nos permite identificar o caráter persuasivo e manipulativo das práticas discursivas. Vejamos, pois, na próxima seção, os conceitos e as características que fundamentam esse modelo de análise.

### 3.2 OS MODELOS DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PROPOSTOS POR FAIRCLOUGH

No livro *Discurso e mudança social* (2001, p. 89), Fairclough afirma que sua abordagem tem como objetivo “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e especificamente, no estudo da mudança social”. Para tanto, esse autor começa apresentando sua concepção de discurso, “pedra basilar de todo o referencial da ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 11), visto que, somado aos conceitos de ideologia e de hegemonia, ele fundamenta a concepção de linguagem como prática social e como instrumento de poder.

Na perspectiva desse autor, a palavra discurso está relacionada ao uso da linguagem como uma prática social, ou seja, como um modo de ação, através do qual as pessoas podem agir não apenas sobre o mundo, mas também sobre outras pessoas. Fairclough (2001) afirma que há uma relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais, pois, se,

por um lado, o discurso é moldado e restringido por essas estruturas, por outro lado, ele contribui para a construção de todas as dimensões das estruturas sociais que o molda ou o restringe. Em outras palavras, as estruturas sociais não só determinam os discursos, como também são produtos de determinados discursos.

Ao estabelecer uma relação dialética entre discursos e as estruturas sociais, Fairclough revela o aspecto transformador de luta e resistência que as práticas discursivas também podem apresentar, refutando, assim, a noção de assujeitamento, em que o indivíduo se submete de forma pacífica ao que lhe é imposto socialmente por meio do discurso, como é proposto pela Análise de Discurso de vertente francesa de linha pecheutiana.

Enquanto prática social, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crenças (FAIRCLOUGH, 2001a). Cada um desses aspectos corresponde, respectivamente, a três funções da linguagem: a identitária, a relacional e a ideacional. A função identitária diz respeito ao modo através do qual as identidades sociais são estabelecidas através dos discursos; a função relacional refere-se à maneira através da qual as relações sociais entre os participantes da interação podem ser representadas e negociadas; e a ideacional, por sua vez, está relacionada ao modo como os discursos representam a realidade social.

Além da definição de discurso, a compreensão dos conceitos de ideologia e de hegemonia também são importantes para a ADC, tendo em vista que a análise da prática social está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos de qualquer instância discursiva. Nessa perspectiva, a definição de hegemonia proposta por Fairclough (2001a) tem origem no pensamento de Gramsci<sup>12</sup>, que a percebe como um processo instável de luta articulatória entre classes e blocos, cujo objetivo é a construção, o rompimento ou a perpetuação de alianças nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Sendo assim, para que um grupo consiga se manter em uma posição hegemônica, ele precisará criar meios para propagar sua visão de mundo particular e para estabelecer lideranças moral, política e intelectual sob a sociedade civil como um todo.

O conceito gramsciano instável de ideologia, portanto, converge com a proposta da ADC na medida em que ele nos permite pensar nas práticas sociais como contraditórias e em permanente processo de transformação, tendo em vista que o poder de uma determinada

---

<sup>12</sup> De acordo com Alves (2010), o conceito de hegemonia surgiu na tradição marxista como forma de refletir sobre as diversas configurações sociais que se apresentavam em diferentes pontos no tempo e no espaço. Apesar de ter sido primeiramente utilizado na socialdemocracia russa por Lênin, é Gramsci quem desenvolve uma noção de hegemonia mais elaborada para se pensar sobre as relações sociais, sem deixar-se influenciar pelo materialismo vulgar e pelo idealismo.



classe sobre a sociedade só é atingido de forma parcial e temporária. Neste sentido, podemos apontar dois motivos centrais para justificar a importância do conceito de hegemonia para a ADC: primeiro, porque ele aponta para uma possibilidade de mudança e, segundo, porque ele considera o discurso como um meio que permite a luta pelo consenso (RESENDE; RAMALHO, 2004).

O conceito de hegemonia está atrelado ao de ideologia, haja vista que a ideologia se configura como uma das formas através das quais a hegemonia pode ser temporariamente sustentada. Fairclough (2001a, p.117) entende que as ideologias “são significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção ou a transformação das relações de dominação”. Essa definição de ideologia implica que determinados usos da linguagem são ideológicos, ou seja, servem para estabelecer ou manter relações de poder e dominação.

É importante salientarmos que as ideologias, muitas vezes, não são perceptíveis, uma vez que elas estão tão naturalizadas e automatizadas que tendemos a não aceitar que nossas práticas corriqueiras estão dotadas de ideologia. De acordo com Fairclough (2001a), até mesmo as práticas de resistência, que contribuem para a mudança ideológica, não ocorrem necessariamente de forma consciente. Por essa razão, esse autor defende a existência de uma educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos presentes nos discursos, pois, dessa forma, além das pessoas tornarem-se mais conscientes com relação às suas próprias práticas, elas também podem se posicionar criticamente frente aos discursos investidos de ideologia a que elas são submetidas diariamente.

O modelo tridimensional para a Análise de Discurso Crítica proposto por Fairclough (2001a, p. 89), como ele mesmo afirma, reúne “a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o estudo da linguagem” com o objetivo de oferecer um recurso para o estudo da mudança social em pesquisas sociais. Tal modelo percebe o discurso em três dimensões: como texto, como prática discursiva e como prática social, motivo pelo qual essa abordagem é chamada de tridimensional.

Toda prática discursiva, na concepção de Fairclough, envolve processos de produção, distribuição e consumo textual que variam de acordo com os diferentes tipos de discurso e fatores sociais, por isso ele propõe que todo evento discursivo deve ser considerado, simultaneamente, um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Essa assertiva envolve as seguintes premissas:

todo discurso se manifesta em um texto – seja ele apenas linguístico multimodal, multimodal, oral e/ou escrito;  
 todo discurso é processado por uma prática discursiva de produção, distribuição, consumo e interpretação textuais;  
 todo discurso se encaixa em uma prática social/sociocultural (BATISTA JR; SATO, MELO, 2018, p. 80).

Ao basear-se nessas três dimensões de discurso que se inter-relacionam, a abordagem de Fairclough permite a análise não só dos significados que compõem os textos, mas também das escolhas linguísticas específicas. Além disso, ela também nos permite refletir sobre a determinação histórica dessas escolhas, que implica a concepção de textos como instanciamos de discursos que são socialmente regulados.

No modelo tridimensional, a dimensão mais elementar da análise é o estudo da dimensão do texto, que é investigado de acordo com suas propriedades semânticas e lexicogramaticais, uma vez que ele é percebido como detentor de traços e pistas de rotinas sociais que podem passar despercebidas em consequência do processo de naturalização. A análise textual, portanto, diz respeito ao estudo da forma como os significados e as formas são combinados, observando-se o que está presente no texto e o que não está, visto que todo aspecto do conteúdo textual é fruto de escolhas: a escolha de usar uma forma para descrever um evento social, uma ação ou um processo em detrimento de outra; a escolha de incluir um determinado fato ou argumento em detrimento de outro (BRENT, 2009).

Na dimensão da prática discursiva, Fairclough propõe que os textos sejam analisados quanto a sua produção, distribuição e consumo, através de aspectos como força (tipos de atos de fala utilizados), coerência (inferências e pressupostos), intertextualidade (relações dialógicas entre os textos) e interdiscursividade (relações entre diferentes ordens do discurso). Ao preocupar-se com os aspectos relativos à forma como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, a ADC oferece informações sobre a realidade social em que essas ações acontecem, posto que o consumo de um texto ocorre de maneira diferente dependendo do seu gênero discursivo, do contexto em que ele foi produzido e de quem o produziu, bem como da identidade social dos seus leitores.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que aquilo que interpretamos, a partir do que lemos, está sujeito a restrições da natureza das práticas sociais das quais fazemos parte, já que a prática discursiva, como afirma Fairclough (2001a, p. 92), “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”. No contexto escolar, por exemplo,

as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 92).

A relação dialética entre discurso e estrutura social, evidenciada nesse exemplo sugerido por Fairclough, faz-nos refletir sobre a importância das pesquisas que investigam o discurso veiculado pelos textos do livro didático, pois, enquanto fruto de um contexto sociocultural e elaborado especificamente para um determinado público, este material pode, como qualquer outro texto, contribuir para a propagação de ideologias em sala de aula.

A terceira dimensão proposta por Fairclough (2001a) em seu modelo é a dimensão da prática social. Para esse autor, a análise crítica do discurso deve envolver a investigação da prática sociocultural do texto, ou seja, dos contextos sociais e culturais que envolveram sua produção, no intuito de que os aspectos ideológicos e hegemônicos presentes neste material sejam revelados, posto que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 93). Nesse sentido, cabe a ADC, “por meio da investigação entre discurso e prática social, [...] desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 186).

Na análise da prática social, para explicar a relação entre texto e sociedade, Fairclough faz uso de teorias linguísticas em associação aos trabalhos de John B. Thomson, sobre ideologia, e do filósofo Antonio Gramsci, sobre hegemonia. No que diz respeito à ideologia, a análise é feita de acordo com os aspectos do texto que podem ser investigados ideologicamente, como o sentido das palavras, o estilo, as metáforas e as pressuposições. Quanto à hegemonia, o analista examina as orientações da produção e do consumo do texto, que podem ser econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Essa análise, portanto, “é direcionada para a dimensão dos focos de luta hegemônica, uma vez que o texto colabora para os processos de (des)articulação e rearticulação de complexos ideológicos” (BRENT, 2009, p. 134).

No livro *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003) simplifica sua própria teoria (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018) através da articulação entre as macrofunções da linguagem propostas por Halliday (função ideacional, função interpessoal e função textual) e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Ele sugere,

no lugar das funções da linguagem, três tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional (RESENDE, 2006).

Na Análise de Discurso Crítica, o termo discurso pode ser usado como um substantivo abstrato, fazendo referência à linguagem e a outros tipos de semiose, ou como um substantivo concreto, significando formas particulares de representar o mundo (RESENDE; RAMALHO, 2011, FAIRCLOUGH, 2003). Sendo assim, de acordo com Fairclough (2003, p. 26, tradução nossa<sup>13</sup>), o “discurso pode figurar de três formas nas práticas sociais: como gênero (modo de agir), como discursos (modos de representar) e como estilos (modo de ser)”.

Esse autor relaciona gênero à ação porque os gêneros constituem formas de agir e interagir discursivamente. A representação, por sua vez, assume claramente um caráter discursivo nesta teoria porque diferentes discursos podem representar um mesmo aspecto do mundo sob diferentes perspectivas. Além disso, o discurso também pode associar-se a estilo, a modos de ser, na medida em que permite identificar, através de comportamentos específicos, identidades pessoais ou sociais.

Fairclough (2003) propõe que cada um desses três modos de interação entre discurso e prática social está relacionado a um tipo de significado: o significado acional, que percebe o texto como forma de agir e interagir; o significado representacional, que está relacionado a formas particulares de representar aspectos do mundo; e o significado identificacional, que está associado ao modo de ser, à construção de identidades por meio do discurso.

A origem desses três significados remonta às funções da linguagem propostas por Halliday: a função relacional, associada ao significado acional, uma vez que os gêneros, enquanto modos de agir, podem legitimar ou questionar as relações sociais; a função ideacional, que se aproxima do significado representacional na medida em que esse também se detém da descrição de aspectos do mundo físico/material/social nos textos; e a função identitária que, assim como o significado identificacional, investiga a construção e a negociação de identidades no discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006). Embora Fairclough (2001a) tenha incorporado a função textual a sua teoria, em seu livro *Analysing Discourse* (2003), ele rejeita a ideia dessa função existir separadamente em relação às demais e a incorpora ao significado acional.

Para esse autor, há uma correspondência direta entre ação e gênero, representação e discurso, bem como entre identificação e estilo, de modo que gêneros, discursos e estilos

---

<sup>13</sup> No original: “We can say that discourse figures in three main ways in social practice. It figures as: genres (ways of acting), discourses (ways of representing), styles (ways of being)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).

são, nessa ordem, formas relativamente estáveis de agir, representar e identificar. Gênero, discurso e estilo figuram, portanto, como elementos de ordem do discurso no nível das práticas sociais, uma vez que, ao analisarmos textos como partes de eventos específicos, normalmente observamos características relacionados ao significado acional, representacional e identificacional, que são perceptíveis tanto através das escolhas gramaticais e de vocabulário, como também através da forma como diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto.

Embora Fairclough (2003) tenha definido os três significados separadamente, ele enfatiza que entre eles existe uma relação dialética, baseada na premissa de que “determinadas representações (discursos) podem ser estabelecidas por formas particulares de agir e relacionar (gêneros) e manifestadas em formas particulares de identificação (estilos)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29, tradução nossa)<sup>14</sup>. Nesta perspectiva, a análise do discurso deve envolver simultaneamente a “análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos” (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 61).

Os significados acional, representacional e identificacional, como afirma Fairclough (2003), estão associados às distinções feitas por Foucault em relação aos eixos do poder, do saber e da ética. O significado acional, por exemplo, relaciona-se ao eixo do poder, na medida em que toda ação implica o estabelecimento não só de uma relação com os outros, mas também sobre os outros. O significado representacional está ligado ao eixo do saber, pois “representação tem relação com conhecimento e com controle sobre as coisas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28, tradução nossa)<sup>15</sup>. O significado identificacional, por sua vez, associa-se ao eixo da ética, visto que “identificação implica em relações consigo mesmo, com a ética e com o sujeito moral” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Como nosso objetivo principal é fazer uma análise crítica e multimodal das representações do Brasil e do povo brasileiro presentes nas imagens e nos textos de abertura

---

<sup>14</sup> No original: “[...] particular Representations (discourses) may be enacted in particular ways of Acting and Relating (genres), and inculcated in particular ways of Identifying (styles)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29, tradução nossa).

<sup>15</sup> No original: “Representation is to do with knowledge but also thereby control over things” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

<sup>16</sup> No original: “Identification is to do with relations with oneself, ethics, and the moral subject”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

das unidades dos livros didáticos de Inglês da coleção *Way to Go*, nas próximas seções nos aprofundaremos no significado representacional e no significado identificacional, bem como nas categorias de análise que investigam aspectos referentes a esses significados, que servirão como aporte investigativo na análise textual.

### **3.2.1 O significado identificacional**

De acordo com Fairclough (2003), estilos correspondem ao aspecto discursivo do modo de ser e estão relacionados às identidades. Para esse autor, a forma como uma pessoa fala, como escreve, como olha, e como se move faz parte do que essa pessoa é. Os estilos, portanto, estão vinculados à identificação, ou seja, à forma como as pessoas se identificam e são identificadas por outras pessoas. O processo de identificação envolve os efeitos constitutivos do discurso, desse modo, precisa ser percebido como um processo dialético através do qual os discursos influenciam as pessoas e se manifestam em suas identidades.

A identificação é um processo complexo, como afirma Fairclough (2003). Parte dessa complexidade decorre da necessidade de haver uma distinção entre os aspectos pessoais e sociais da identidade, ou seja, entre identidade social e personalidade. A identidade não pode ser reduzida à identidade social, posto que a identificação não é um processo puramente textual, não é apenas uma questão de linguagem. Para a teoria pós-estruturalista, a identidade está profundamente relacionada ao discurso, de modo que a identidade e o próprio sujeito costumam ser considerados um efeito do discurso, isto é, tanto a identidade como o sujeito são construídos no discurso. Essa afirmação, contudo, é parcialmente verdadeira, já que as pessoas são posicionadas pelos discursos, mas também são agentes sociais capazes de criar coisas, fazer coisas e modificar a forma como tudo acontece.

Segundo Resende e Ramalho (2011, p. 169), a análise do significado identificacional permite observar a construção de identidades (autoidentificações) e a identificação de atores sociais, ou seja, “a construção de modos particulares de identificação de atores sociais representados em textos”. Para analisar um texto buscando compreender esse significado, é preciso considerar três importantes aspectos: primeiro, entender que as agências dependem da natureza do evento, das práticas sociais e da capacidade do agente; segundo, em um sentido mais amplo, o diálogo pode ser percebido como uma comunicação entre os agentes sociais e entre personalidades; terceiro, a identificação, em um texto, pode ocorrer tanto no nível individual quanto no coletivo (BELTRÃO; BARROS, 2017).

A avaliação é uma das categorias de análise que se destaca na análise do significado identificacional. De acordo com Fairclough (2003), a avaliação demonstra um certo comprometimento do autor em relação ao que é desejável ou indesejável, ao que é bom ou ruim. Para Fairclough, a forma como os autores se comprometem nos textos constitui um elemento importante para avaliar com o que eles se identificam. Em afirmações avaliativas, por exemplo, “o elemento avaliativo está no atributo, que pode ser um adjetivo (bom), ou uma frase substantiva (um livro ruim)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Afirmações avaliativas também são realizadas através de processos em que o elemento avaliativo pode ser um verbo (ao invés de dizer “ele é um *covarde*”, pode-se dizer: “ele *acovardou-se*”) ou um advérbio (o autor resumiu os argumentos *maravilhosamente*). O uso de exclamações também pode ser uma alternativa às afirmações avaliativas, como, por exemplo, pode-se escolher falar “que livro maravilhoso!” ao invés de “este livro é maravilhoso” (FAIRCLOUGH, 2003).

As avaliações afetivas, também chamadas de afirmações com verbos de processo mental afetivo, são outro tipo de avaliação explícita através da qual é possível associar uma determinada afirmação do texto como sendo feita pelo próprio autor, isto é, elas “marcam explicitamente a afirmação como sendo do autor, em estruturas como ‘eu *detesto* isso’, ‘eu *gosto* disso’, ‘eu *adoro* isso’. Como os exemplos sugerem, nesses casos também se observa a gradação entre a baixa e a alta afinidade” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 80).

As presunções valorativas acontecem quando a avaliação não ocorre através de marcadores relativamente transparentes, de modo que o juízo de valor por eles estabelecido não fica tão claro. Nesse caso, a construção do significado depende não apenas do que está explícito em um texto, mas também do que está implícito, do que pode ser presumido. Para Resende e Ramalho (2006, p. 80), “o que está ‘dito’ em um texto sempre se baseia em presunções ‘não ditas’, então, parte do trabalho de se analisar textos é tentar identificar o que está presumido”. Os significados presumidos possuem relevância ideológica na medida em que as relações de poder são mais eficientemente sustentadas por significados reconhecidos amplamente como implícitos (FAIRCLOUGH, 2003).

Outra categoria de análise do significado identificacional é a metáfora. De acordo com Fairclough (2003, p. 131, tradução nossa<sup>18</sup>), “a metáfora é uma fonte disponível para produzir distintas representações do mundo”. As metáforas estão presentes em todos os tipos

<sup>17</sup> No original: “the evaluative element is in the attribute, which may be an adjective (e.g. ‘good’), or a noun phrase (e.g. ‘a bad book’)” (FAIRCOUGH, 2003, p. 172).

<sup>18</sup> No original: “metaphor is one resource available for producing distinct representations of the world” (FAIRCLOUGH, 2003, p.131).

de linguagem e em todos os tipos de discursos, inclusive naqueles em que consideramos improváveis encontrá-las, como o discurso científico e o técnico. Elas não são apenas adornos superficiais no discurso, afinal, “quando significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241.)

De acordo com Resende e Ramalho (2011), as metáforas modificam os significados identificacionais em textos, visto que, ao selecioná-las em um universo de outras possibilidades, o enunciador compreende sua realidade e a identifica de maneira particular, apesar de orientada por certos aspectos culturais. Isso acontece porque nosso sistema conceitual é metafórico por natureza, ou seja, os conceitos que estruturam os pensamentos também estruturam o modo como o mundo é percebido, a maneira como as pessoas se comportam e como elas se relacionam umas com as outras de acordo com a experiência física e cultural.

### **3.2.2 O significado representacional**

Segundo Fairclough (2003, p. 134), os textos representam aspectos do mundo físico (seus processos, objetos, relações, parâmetros temporais e espaciais), aspectos do “mundo mental” (como sentimentos, pensamentos e sensações) e aspectos do mundo social. O significado representacional, nesse sentido, está mais voltado para a investigação da forma como os discursos representam esse último aspecto: o mundo social, na medida em que “diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, que estão associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 70).

O significado representacional dos textos está associado à forma como um discurso particular pode representar aspectos da realidade, de modo que “diferentes discursos não apenas representam o mundo ‘concreto’, mas também projetam possibilidades diferentes da ‘realidade’, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 70). A análise da representação dos eventos sociais em diferentes discursos, portanto, permite-nos observar quais questões ideológicas estão em jogo, quais lutas esse discurso suscita e de qual perspectiva particular esses eventos foram representados.



No âmbito do significado representacional, as composições são avaliadas quanto à presença de três tipos de elementos: processos (realizados através de verbos), participantes (representados como sujeitos ou como objeto direto/indireto de verbos) e circunstâncias (perceptíveis através do uso de adjunto adverbial de tempo ou de lugar). Nessa perspectiva, o foco desse significado está na observação de quais elementos foram incluídos na representação de um determinado evento, quais foram excluídos, bem como quais desses elementos ganharam mais relevância durante esse processo (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma das principais categorias de análise do significado representacional proposta por Fairclough (2003) é a representação de atores sociais, visto que a maneira como as pessoas são representadas podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a elas e a suas atividades (RESENDE; RAMALHO, 2006). Além disso, a representação dos atores sociais também é importante para o processo analítico porque ela permite identificar papéis, perceber em quais enquadres os participantes estão posicionados no texto, quais participantes estão presentes e quais deveriam estar, bem como discutir os possíveis efeitos das formas de representação (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018). De acordo com Fairclough (2003), os atores sociais são participantes nas orações, contudo, nem todo participante é ator social, ele pode apenas ser parte das circunstâncias ou objeto do verbo. Esse autor, como podemos observar a seguir, estabelece alguns critérios para a análise dessa categoria:

- Inclusão/exclusão:** [...] podemos distinguir dois tipos de exclusão de atores sociais:
  - a) supressão – não está presente no texto
  - b) colocação em segundo plano (backgrounding) - mencionado em algumas partes do texto, mas precisa ser inferido em outras.
- Pronome/nome:** o ator social é representado como um pronome ('I', 'he', 'we', 'you', etc.) ou como um nome?
- Papel gramatical:** o ator social é representado como participante em uma oração (por exemplo, ator, influenciado), dentro de uma circunstância (por exemplo, em uma frase preposicional 'Ela caminhou em direção ao João'), ou como um substantivo ou pronome possessivo ('amigo da Laura', 'nosso amigo')
- Ativo/passivo:** o ator social é Ator no processo (aquele que faz coisas e faz acontecer), afetado ou beneficiário (aquele que é afetado pelos processos)?
- Pessoal/impessoal:** os atores sociais podem ser representados de maneira pessoal e impessoal [...].
- Nomeado/classificado:** atores sociais podem ser representados pelo nome (por exemplo, 'Fred Smith') ou em termos de classe ou categoria (por exemplo, 'o médico'). Nesse caso, a referência pode ser feita individualmente (por exemplo, 'o médico') ou a um grupo ('os médicos', 'médicos').
- Específico/genérico:** onde os atores sociais são classificados, eles podem ser representados especificamente ou genericamente – por exemplo, 'os médicos' pode referir-se a um grupo específico de médicos (por exemplo, aqueles que trabalham em determinado hospital), ou a classe de médicos em geral, todos os médicos (por

exemplo, ‘os médicos se veem como deuses’) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145, tradução nossa)<sup>19</sup>.

Como podemos observar, a proposição desses elementos por Fairclough (2003) revela a importância que as escolhas gramaticais e semânticas têm na investigação da categoria representação de atores sociais, pois o discurso, enquanto maneira particular de representar o mundo, é construído de acordo com o ponto de vista dos produtores, que podem representar os atores envolvidos nas práticas de diferentes formas, como através da inclusão ou exclusão, por exemplo. De acordo com van Leeuwen (2008), algumas exclusões podem ser “inocentes”, como acontece, por exemplo, quando partes do texto que supostamente o leitor já conhece, ou que são consideradas irrelevantes, são omitidas. Outras exclusões, no entanto, podem ser mais abrangentes, eliminando do texto tanto os atores sociais, quanto suas atividades. Nesse caso, elas desempenham um papel maior na comparação crítica de diferentes representações da mesma prática social, podendo ser fruto de motivações ideológicas.

A abordagem do significado representacional e suas categorias de análise serão muito úteis em nossa análise, na medida que nos permitirá observar como o Brasil e o povo brasileiro são representados no LDI, com vistas a identificar a presença de representações estereotipadas, ideologicamente sustentadas pelo discurso desse material. Sendo a ADC “uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social” (RESENDE, RAMALHO, 2011, p. 12) que estabelece relações com diferentes disciplinas das ciências sociais, permitindo a associação de seus pressupostos teóricos a outras áreas do conhecimento, ampliaremos nossa discussão sobre o significado representacional

---

<sup>19</sup> No original: *Inclusion/exclusion* - We can distinguish two types of exclusion of social actors a) suppression – i.e. not in the text at all b) backgrounding – i.e. mentioned somewhere in the text, but having to be inferred in one or more places. *Pronoun/noun* - Is the social actor realized as a pronoun (‘I’, ‘he’, ‘we’, ‘you’, etc.) or as a noun? *Grammatical role* - Is the social actor realized as a Participant in a clause (e.g. Actor, Affected), within a Circumstance (e.g. in a preposition phrase, for instance ‘She walked towards John’), or as a Possessive noun or pronoun (‘Laura’s friend’, ‘our friend’). *‘Activated’/‘passivated’* - Is the social actor the Actor in processes (loosely, the one who does things and makes things happen), or the Affected or Beneficiary (loosely, the one affected by processes)? *Personal/impersonal* - Social actors can be represented impersonally as well as personally – for instance referring to the police as ‘the filth’ is impersonalizing them. *Named/classified* - Social actors can be represented by name (e.g. ‘Fred Smith’) or in terms of class or category (e.g. ‘the doctor’). If the latter, they can be referred to individually (e.g. ‘the doctor’) or as a group (‘the doctors’, ‘doctors’). *Specific/generic* - Where social actors are classified, they can be represented specifically or generically – for instance ‘the doctors’ may refer to a specific group of doctors (e.g. those who work in a particular hospital), or to the class of doctors in general, all doctors (e.g. ‘the doctors see themselves as gods’) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145).

apresentando a concepção de representação, principalmente a partir dos estudos do teórico cultural e sociólogo Stuart Hall.

### 3.3 REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação, de acordo com Guareschi e Jovchelovitch (1995), foi inicialmente proposto por Moscovici em 1961. Esse autor desenvolveu sua teoria apoiando-se no trabalho de Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, razão pela qual o trabalho de Moscovici é classificado como uma forma de psicologia social. “Tendo Durkheim como um ancestral, a teoria das representações sociais, de maneira mais adequada, cobre o quanto o indivíduo é um produto da sociedade” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 51). Nessa perspectiva, as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão enraizadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade e cria símbolos (JOVCHELOVITCH, 1995).

De acordo com Hall (2016, p. 31), representar “significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. Representação, portanto, é uma parte fundamental do processo através do qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Esse processo não é simples e envolve o uso da linguagem, de signos e imagens. Para esse autor, o conceito de representação conecta sentido e linguagem à cultura e, na tentativa de explicar essa conexão, ele faz uso da teoria construtivista, já que o significado, nessa abordagem, se constrói por meio da linguagem.

Através da linguagem, atribuímos sentido às coisas e percebemos as pessoas, os objetos e os acontecimentos. É nesse processo que, segundo Hall (2016), a representação aparece: “ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de [...] acontecimentos fictícios” (HALL, 2016, p.34). Nessa perspectiva, representar é parte inerente do uso da linguagem, posto que, ao nos comunicarmos, apresentamos ao outro nossa visão particular do mundo.

Hall (2016, p.34) sugere a existência de dois sistemas de representação. O primeiro deles diz respeito às representações mentais, pois o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que podem “representar” ou “se colocar como o mundo”, bem como nos permitem fazer referência a coisas que estão dentro e

fora da nossa mente. O segundo sistema de representação, envolvido no processo global de construção de sentido, é a própria linguagem, visto que só somos capazes de representar e de trocar sentidos e conceitos porque fazemos uso de uma linguagem comum.

O acesso a uma linguagem comum nos garante que interpretemos o mundo de uma maneira similar, assim como nos permite compartilhar pensamentos a respeito desse mundo. Na visão desse autor, a noção de pertencimento a uma mesma cultura advém justamente do fato dos indivíduos serem capazes de interpretar o mundo de forma mais ou menos parecida, pois, ao percebermos o mundo de forma relativamente análoga, podemos construir uma cultura de sentidos compartilhada, criando, assim, “um mundo social em que habitamos juntos. Não é por acaso que ‘cultura’ é, por vezes, definida em termos de sentidos compartilhados ou mapas conceituais compartilhados” (HALL, 2016, p. 36).

A teoria de Hall (2016) sobre representação é embasada, como ele mesmo afirma, na visão social-construtivista da linguagem, cujo principal expoente é o linguista suíço Ferdinand de Saussure, para quem a língua é um sistema de signos formados pela junção entre um significante (a imagem acústica, a verdadeira palavra, a foto) e um significado (a ideia, o conteúdo semântico com o qual a palavra é associada). Para Saussure (2010), a relação entre significante e significado é arbitrária, ou seja, os signos não possuem um sentido fixo, já que eles fazem parte de um sistema e são definidos em relação a outros membros desse sistema.

A partir do conceito de signo e percebendo a relação entre significante e significado como arbitrária, fruto de convenções sociais específicas para cada sociedade em determinados períodos históricos, Hall (2016, p. 59) conclui que “todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura”, estando, portanto, sujeitos a mudanças. Esse autor afirma então que, assim como os signos, a representação também está sujeita à história e à mudança, à produção de novos sentidos e novas interpretações.

Hall (2016) também associa a sua teoria da representação à abordagem semiótica, visto que essa abordagem fornece um método para analisar como as representações visuais carregam sentido. Para a semiótica, não apenas as palavras, mas também as imagens podem funcionar como significantes na produção de sentidos. Partindo da perspectiva que todos os objetos e práticas sociais expressam sentido, a semiótica procura descrever, através da observação de regras e códigos fundamentais, como esse sentido é construído dentro de uma determinada cultura. Por exemplo, as roupas têm a função física de cobrir e proteger o corpo, mas elas também funcionam como signos, porque podem carregar uma mensagem. Vestidos longos, gravatas borboletas e ternos são tipos de roupas que indicam elegância e formalidade, ao passo que jeans e camiseta configuram um estilo mais casual (HALL, 2016).

Além da abordagem semiótica, o conceito de representação também perpassa por uma abordagem discursiva, na medida em que significados e práticas significantes são construídos dentro do discurso. Hall recorre a obra de Foucault para explicar a importância dos conceitos de poder e discurso dentro da teoria da representação. A representação, enquanto processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentido, sofre influência do discurso, uma vez que ele define e produz os objetos do conhecimento, governa a forma como um assunto pode ser falado e debatido, bem como regula a conduta que deve ser seguida (HALL, 2016).

Nessa perspectiva, o discurso produz formas e práticas de conhecimento que são radicalmente diferentes de uma época para outra, pois não se pressupõe a existência de uma continuidade entre elas. O discurso é regulado, portanto, por relações de poder que permeiam todos os níveis da existência social, podendo influenciar diversos campos, tanto na vida familiar, quanto nas esferas públicas da política, da economia e das leis (HALL, 2016). As representações, nesse sentido, são fruto de relações discursivas de poder dentro da sociedade e das culturas humanas. Os sentidos que atribuímos a um determinado objeto ou evento, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura ou de um período para outro.

Podemos perceber uma forte semelhança entre a teoria de Hall sobre representação e a Análise de Discurso Crítica, visto que ambas estão fundamentadas sobre uma base linguística e semiótica, bem como levam em consideração o conceito de discurso e poder no cerne de suas teorias. Além disso, o conceito de representação adquire importância dentro da ADC, na medida em que uma das três perspectivas que o discurso assume é a representação de aspectos do mundo, que está ligada diretamente ao significado representacional.

De acordo com Minayo (1995), nas Ciências Sociais, as representações são definidas como categorias de pensamento através das quais uma determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade. Elas são um grupo de propriedades específicas que se comportam também de forma específica, de modo que, embora elas conservem a marca da realidade social em que nasceram, elas também possuem vida independente, podendo reproduzirem-se e se misturarem, sofrendo influência não só da estrutura social, mas de outras representações.

As representações sociais se manifestam através de palavras, sentimentos e condutas, podendo, assim, serem analisadas de acordo com as estruturas e os comportamentos sociais. Para Minayo (1995), elas possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma como concebem a realidade, devendo, portanto, serem analisadas criticamente, pois

revelam a visão de mundo de diferentes grupos sociais. Ainda de acordo com essa autora, tanto o senso comum, como o bom senso são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, pois revelam, ao expressarem os conhecimentos e os valores de um determinado grupo social durante um determinado momento, a natureza da organização em que os atores sociais estão inseridos.

Embora algumas representações sociais sejam mais abrangentes que outras, principalmente aquelas ligadas a classes dominantes dentro da história de uma sociedade, cada grupo social acaba modelando visões de mundo de acordo com seu modo particular de representar e a posição que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, as representações sociais também são portadoras dos interesses específicos de determinados grupos e classes sociais (MINAYO, 1995).

Segundo Minayo (1995), as representações sociais não são necessariamente conscientes, pois, mesmo sendo elaboradas por ideólogos e filósofos de uma época, elas perpassam o conjunto da sociedade e dos grupos sociais, como algo anterior e habitual, reproduzindo-se a partir das estruturas e das categorias de pensamento do coletivo. Sendo assim, embora pareçam elaboradas por algum filósofo, as representações são, na verdade, oriundas das ideias das elites, das grandes massas, das filosofias correntes.

De acordo com Alexandre (2004, p. 131), “as representações sociais são um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais”. Elas compõem modalidades de conhecimento prático voltadas para a comunicação e a compreensão do contexto material, ideológico e social, que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas a eles não estão reduzidas. Como são socialmente elaboradas e compartilhadas, elas contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando, assim, a comunicação entre os indivíduos. Nessa perspectiva, as representações são fenômenos sociais que devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção, ou seja, levando em consideração as funções simbólicas e ideológicas a que servem, assim como os locais onde elas se realizam.

Outro aspecto que perpassa o conceito de representação social é o papel que ela exerce na formação de condutas, posto que ela “modela o comportamento e justifica sua expressão” (ALEXANDRE, 2004, p. 132). A representação é uma preparação para a ação, na medida em que ela tanto pode conduzir a uma determinada forma de comportamento, como também pode modificar e reconstituir os elementos do espaço onde esse comportamento acontece. Nessa perspectiva, as representações do mundo social são estabelecidas pelos interesses dos grupos que as concebem, portanto “as lutas de representações têm tanta

importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os seus valores, o seu domínio” (ALEXANDRE, 2004, p. 130).

De acordo com Xavier (2002), inicialmente, o conceito de representação fazia referência a uma reflexão cognitiva, vinculada à experiência individual da consciência no seu acordar para os aspectos do mundo. Nesse caso, a representação teria uma fonte individual, subjetiva. Contudo, pouco a pouco, esse conceito vai se desvinculando da experiência individual de percepção dos acontecimentos e assume um enfoque mais preciso, em que a representação (signo) precisa ser fiel em relação ao objeto representado. Nesse sentido, ela passa a adquirir materialidade, deixando de fazer parte do nível ideal, tornando-se objeto de estudo das ciências humanas, facilitando a compreensão do universo social, individual e coletivo.

As representações sociais, ainda de acordo com Xavier (2002), são sistemas de interpretação da realidade, que regulam as relações do indivíduo com o mundo, bem como orientam as suas condutas e as formas de comportamento no meio social. Elas facilitam a interiorização das experiências, das práticas sociais e dos modelos de conduta, ao mesmo tempo em que constroem e se apropriam dos objetos socializados. Desse modo, a relevância do estudo das representações sociais reside no fato de que elas fundamentam as práticas e as atitudes dos atores sociais em relação aos outros e ao contexto social em que as ações acontecem.

Ao falarmos em representação social, é importante mencionarmos o processo de ancoragem, mecanismo presente na constituição das representações, que ocorre quando uma representação entra em contato com outras que já existem, conferindo-lhe um novo sentido, uma nova utilidade. A ancoragem atua numa rede de significados, intercambiando valores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Sendo assim, “tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social” (XAVIER, 2002, p. 27).

As representações sociais, portanto, não são eternas, ou seja, seus significados, uma vez construídos, não possuem uma essência estática e imutável. Até mesmo uma tradição, por exemplo, cujo cerne exige um fluxo contínuo, “não pode ser pensada senão em termos da dinâmica de sua adaptação aos novos contextos, o que pressupõe, no mínimo, a necessidade de entrar em relação com novos elementos que vão surgindo, ainda que seja para reafirmar sua permanência” (XAVIER, 2002, p. 28). Isso acontece porque, ao criar

representações sobre um determinado objeto, coisa ou ideia, acabamos reconstruindo as cadeias de significação que o compõem e inscrevendo nele novos significados simbólicos.

Segundo Xavier (2002, p. 28), a reconstrução de um objeto por meio da representação dá origem a um novo objeto, que possui certa independência do objeto original, “se é que se pode falar em “objeto original”, pois (geralmente) as representações sociais dão-se já sobre ou acerca de outras representações sociais”. Nesse sentido, esse autor afirma que as representações podem acontecer em diferentes graus em relação ao objeto. As principais formas de representação são: distorção (apresenta todas as características do objeto, embora algumas dessas características sejam exageradas ou minimizadas), suplementação (acontece quando o objeto é representado com características que não condizem com a realidade, com a finalidade de adaptá-lo aos valores dominantes) e impressão (ocorre quando parte dos aspectos que formam o objeto é eliminada).

As representações, portanto, não coincidem, necessariamente, com o objeto, embora dele dependam para existir. Desse modo, embora sejam imagens construídas sobre o real, as representações também contribuem para a aceitação de uma determinada realidade, podendo, assim, ser utilizadas como ferramentas de controle social pelas classes dominantes, dependendo das razões e dos fins para os quais foram construídas. As representações sociais, portanto, devem ser abordadas de forma cautelosa e crítica, apenas assim não “corremos o risco de incorrer em enganos, vendo apenas aquilo que está representado e não a realidade em si” (VENTUROSO, 2017, p. 33).

Na próxima seção, continuaremos abordando a representação como parte fundamental no processo através do qual os significados são produzidos e negociados entre os membros de uma determinada cultura, conferindo especial atenção à estereotipagem como prática de representação social.

### **3.3.1 Representação e estereotipagem**

Segundo Sousa e Barros (2016), a palavra estereótipo faz referência a uma placa metálica utilizada para fazer impressões em série. Com o tempo, esse vocábulo adquiriu uma conotação psicossocial, passando a associar-se a uma matriz de sentimentos, opiniões e reações de membros de um dado grupo, caracterizada pela rigidez e pela homogeneidade. Na psicologia cognitiva, os estereótipos adquirem um caráter social por fazerem referência às características de grupos, sendo definidos como “um pacote de conhecimentos acerca de



traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoas” (SOUSA; BARROS, 2012, p. 203).

Os estereótipos adquirem importância na medida em que constituem nossa memória sobre um indivíduo, ou sobre um grupo de indivíduos, de acordo com as representações sociais a que temos acesso. Sendo assim, as standardizações culturais e sociais, absorvidas durante o processo de socialização, são os principais elementos na formação dos estereótipos. Como produto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, os estereótipos funcionam como uma crença generalizada, combinando cognição com afetividade. Conforme afirma Pereira (2002, p. 10), “os estereótipos podem se manifestar sob várias formas. Em geral, eles se encontram profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo. Elementos tradicionais, tais como as lendas, os provérbios e as anedotas encarregam-se de transmitir de geração a geração o conteúdo dos mesmos”.

Representações estereotipadas são legitimadas e consolidadas, na maioria das vezes, porque se encontram arraigadas tradicionalmente nas práticas sociais de determinados grupos. Desse modo, o enraizamento histórico e cultural dos estereótipos constitui, frequentemente, a base dos preconceitos (LIMA, 1996). Enquanto representação social, os estereótipos exercem influência na forma como um determinado grupo social percebe outro, na medida em que eles constroem e estabelecem, através da seleção de alguns traços físicos e socioculturais, as características através das quais uma população ou um grupo específico de pessoas deve ser reconhecido.

Hall (2016) afirma que o funcionamento do regime de representação envolve o conjunto de práticas representacionais conhecidas como estereotipagem. De acordo com esse autor, “estereotipado significa reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas” (HALL, 2016, p. 173). Sendo assim, a estereotipagem, a partir de seus efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores, reduz as pessoas a algumas características essenciais e simples, que são representadas como naturais e fixas.

Hall exemplifica o processo de estereotipagem descrevendo as práticas de representação racial durante o período da escravidão nas grandes plantações dos Estados Unidos. Nesta época, o discurso racializado estava estruturado em um conjunto de oposições binárias, baseado na “poderosa oposição entre ‘civilização’ (branco) e ‘selvageria’ (negro)” (HALL, 2016, p. 167). Além disso, também existia a oposição entre as características biológicas das raças negra e branca, polarizadas em seus extremos.

As representações dessas diferenças raciais, durante a escravidão, estavam estruturadas em torno de dois temas principais: de um lado, “o *status* subordinado e a

‘preguiça inata’ dos negros – ‘naturalmente’ nascidos e aptos apenas para a servidão, mas, ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores”; do outro lado, havia o “inato ‘primitivismo’, a simplicidade e a falta de cultura, que os tornava geneticamente incapazes de “refinamentos civilizados” (HALL, 2016, p. 169).

Como podemos observar, o processo de estereotipagem da cultura do povo negro foi marcado pela naturalização das diferenças e por uma forma extrema de racismo, o que era uma prática comum das políticas racializadas de representação oriundas desse período. Para Hall (2016), a lógica que incide no processo de naturalização é simples, pois, se as diferenças entre negros e brancos fossem culturais, então elas poderiam ser modificadas e alteradas. Desse modo, essas diferenças foram instituídas como naturais, assim seriam fixas e permanentes.

“A ‘naturalização’ é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a ‘diferença’ e, assim, *ancorá-la* para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável ‘deslizar’ do significado para assegurar o ‘fechamento’ discursivo ou ideológico” (HALL, 2016, p. 171). Foi graças a esse processo que as representações populares dos séculos XVIII e XIX sobre a escravidão, a propriedade e a servidão eram percebidas como tão naturais a ponto de não serem discutidas, pois faziam parte da ordem natural das coisas.

Nessa perspectiva, os estereótipos são criados com base apenas em poucas características sobre uma pessoa, normalmente aqueles aspectos mais simples, memoráveis e mais facilmente reconhecidos são enfatizados durante esse processo, de modo que toda a essência da pessoa passa a ser reduzida a esses traços. A estereotipagem, portanto, não apenas “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (HALL, 2016, p. 191), como também implementa uma estratégia de cisão, em que o normal e o aceitável é separado do anormal e do inaceitável.

O processo de estereotipagem também se caracteriza pelas práticas de fechamento e de exclusão, que permitem o estabelecimento simbólico de limites e a eliminação de tudo o que não pertence a esses limites, ou seja, de tudo que é diferente. Esse processo, de acordo com Hall (2016, p. 192), faz parte da manutenção da ordem social e simbólica, uma vez que que através dele é definida uma fronteira simbólica entre “o normal e o pervertido, o normal e o patológico, o aceitável e o inaceitável, o pertencente e o que não pertence ou é o Outro, entre pessoas de dentro (*insiders*) e forasteiros (*outsiders*), entre nós e eles”. Nesse sentido,

a estereotipagem facilita a ‘vinculação’, os laços, de todos nós que somos ‘normais’ em uma ‘comunidade imaginária’; e envia para o exílio simbólico todos Eles, ‘os Outros’, que são de alguma forma diferentes, ‘que estão fora dos limites’. Mary Douglas (2014), por exemplo, argumentou que qualquer coisa que esteja ‘fora de lugar’ é considerada contaminada, perigosa, tabu. Os sentimentos negativos agrupam-se ao seu redor, é algo que deve ser simbolicamente excluído para que a ‘pureza’ da cultura seja restaurada” (HALL, 2016, p. 192).

Ao propor o agrupamento das visões reducionistas partilhadas por um mesmo grupo e a separação de tudo o que é diferente, o processo de representação por estereotipagem contribui diretamente para o estabelecimento de uma visão preconceituosa acerca de tudo que é incomum, ou seja, daquilo que não se encaixa dentro do que um dado grupo social definiu como padrão. Consequentemente, podemos afirmar que, na base de todo preconceito, estão as informações reducionistas veiculadas pelos estereótipos.

Segundo Hall (2016), o processo de estereotipagem costuma ocorrer com mais frequência onde existem enormes desigualdades de poder, por isso as características dos grupos excluídos ou subordinados são representadas, normalmente, por meio de elementos negativos. A hegemonia exerce influência nesse processo, visto que ela é uma forma de poder que se baseia na liderança exercida por um grupo em diferentes campos de atividade simultaneamente (HALL, 2016). O processo de ascendência do grupo que controla as relações de poder envolve um consentimento generalizado por parte dos membros dominados, além de parecer natural e inevitável. A luta pela hegemonia engloba, portanto,

o estabelecimento da normalidade (ou seja, o que é aceito como ‘normal’) através de tipos sociais e estereótipos é um aspecto do hábito de grupos de decisão [...] que tentam moldar toda a sociedade de acordo com sua própria visão de mundo, sistema de valores, sensibilidades e ideologia. Essa concepção de mundo está tão clara para esses grupos, que fazem com que ela pareça (como *realmente* parece para eles) ‘natural’ e ‘inevitável’ para todos e, na medida em que têm sucesso nessa empreitada, eles estabelecem a hegemonia (DYER, 1977, p. 30 *apud* HALL, 2016, p. 193).

Podemos afirmar, nesse sentido, que o discurso veiculado pelos estereótipos justifica e estabelece sistemas de controle que estão ligados a estratégias de dominação por subordinação. Os criadores dos estereótipos normalmente controlam as características negativas que são atribuídas a um determinado grupo através de estratégias discursivas que justificam a sua opressão e discriminação. Além disso, são eles que determinam “as fronteiras representativas entre o dito normal e o anormal, entre os que seguem as regras sociais e aqueles a quem as regras excluem” (SOUSA; BARROS, 2012).

As práticas de estereotipagem, segundo Hall (2016), envolvem diversas relações de poder: o poder da representação, o poder de marcar, atribuir e classificar, o poder simbólico e o poder da expulsão ritualizada. Para esse autor, as relações de poder envolvidas nesse processo precisam ser compreendidas não somente em termos de exploração econômica e coerção física, como também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, de modo a incluir o poder de representar alguém ou alguma coisa de uma forma específica dentro de um determinado regime de representação.

O processo de representação, portanto, envolve, como afirma Hall (2016), uma circularidade do poder, já que todos, tanto os poderosos quanto os que não têm poder, estão presos, embora não da mesma forma, na circulação do poder. “Ninguém - nem suas vítimas aparentes, nem seus agentes – consegue ficar completamente fora de seu campo de operação” (HALL, 2016, p. 197). Sendo assim, o poder pode não ser percebido em termos de um grupo que detém o monopólio e simplesmente o irradia para um grupo subordinado, pois o processo de dominação pode envolver resistência na medida em que o poder também é produtivo, ou seja, ele gera novos discursos, novos tipos de conhecimento (HALL, 1996).

Resumidamente, Hall (2016) apresenta o processo de estereotipagem como detentor de uma poética (maneira própria de trabalhar) e política próprias. Para esse autor, a construção de estereótipos envolve uma forma de poder hegemônica e discursiva que opera através da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e das representações. Além disso, esse teórico percebe o poder de forma circular, tendo em vista que ele envolve tanto “os ‘sujeitos’ dos poderes, bem como aqueles que estão ‘submetidos a ele’” (HALL, 2016, p. 200).

Os conceitos de representação e estereotipagem discutidos nessa seção serão úteis para compreendermos o conteúdo que será abordado no próximo tópico: as representações do Brasil e do povo brasileiro. O debate será em torno da questão da identidade cultural e nacional do país, tendo como foco o processo de formação da identidade do Brasil e do povo brasileiro e as principais características que lhes são atribuídas.

### 3.4 BRASIL E O POVO BRASILEIRO: A BUSCA DE APARATOS TEÓRICOS PARA A REPRESENTAÇÃO

Segundo Fiorin (2009, p. 115), “a identidade nacional é uma criação moderna” que começou a ser construída no século XVIII e desenvolveu-se completamente no século XIX. Antes desse período, o conceito de nação, propriamente dito, não era utilizado nem

mesmo na Europa. Para esse autor, a nacionalidade está profundamente ligada à questão da identidade, de modo que o processo de formação identitária de um povo inclui a determinação de seu patrimônio, assim como a difusão de seus cultos.

A constituição de uma nação exige, portanto, a existência de elementos simbólicos e materiais, como uma história (para que se possa estabelecer uma continuidade com os ancestrais), um conjunto de heróis (para representar as virtudes nacionais), uma língua, monumentos culturais, um folclore, paisagens típicas, representações oficiais (hino, bandeira, escudo), costumes, especialidades culinárias e árvores representativas (FIORIN, 2009). Nesse sentido, cada nação é reconhecida de acordo com um conjunto de representações pré-estabelecidas e consensualizadas, cujo objetivo é a promoção de uma unidade e de uma identidade entre seus membros, assim como uma diferenciação em relação às outras.

A literatura teve um papel fundamental na constituição da nacionalidade brasileira. Os autores românticos, principalmente José de Alencar, foram os primeiros a descrever aspectos da nossa identidade nacional. No livro *O guarani*, por exemplo, a paisagem típica do Brasil é definida e a singularidade da língua portuguesa é enaltecida. *O guarani* também merece destaque por ter descrito o mito de origem da nação brasileira ao retratar a união entre Peri, um índio que aceita os valores cristãos, e Cecília, uma portuguesa de família abastada que acolhe os valores da natureza do Novo Mundo (FIORIN, 2009). Sendo assim, nossa cultura “se assenta na mistura” (FIORIN, 2009, p. 119), na união entre os valores americanos e europeus.

Segundo Fiorin (2009), no início do século XX, surge outro movimento de construção identitária que também se baseia no critério da mistura de raças, para o qual a mestiçagem é a principal responsável pelo jeito brasileiro de ser. Na perspectiva desse movimento, o Brasil se difere dos outros países na medida em que assimila, modifica e incorpora elementos significativos de outras culturas em suas próprias práticas culturais. O Brasil, portanto, “celebra a mistura da contribuição de brancos, negros e índios na formação da nacionalidade, exaltando o enriquecimento cultural e a ausência de fronteiras de nossa cultura. De nosso ponto de vista, o misturado é completo; o puro é incompleto, é pobre” (FIORIN, 2009, p. 115).

Ribeiro (1995, p. 30), anos antes de Fiorin, já descrevia o brasileiro como resultado de uma nova etnia que unificou, tanto na língua quanto nos costumes, “os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados”. Para esse autor, o cunhadismo, costume indígena de incorporar estranhos à comunidade através da oferta de uma moça índia como esposa, foi uma das instituições

sociais que possibilitou a formação do povo brasileiro, pois, assim que o colono aceitava a proposta, automaticamente ele estabelecia laços com todos membros do grupo. É importante salientarmos que o processo de mestiçagem, por meio do qual surgiram os brasileiros, nem sempre foi consensual, já que muitas índias e escravas foram abusadas sexualmente por colonos e senhores de escravos.

Como podemos observar, através da leitura de obras de autores de referência, a identidade do Brasil e do brasileiro é sempre apresentada como fruto da diferença, do ecletismo, da miscigenação e da dominação. De acordo com Fiorin (2009), foi essa concepção de mistura que rege nossa cultura que ajudou a criar a imagem do brasileiro simpático, acolhedor e tolerante, que aos poucos foi se naturalizando entre nós e é vendida lá fora.

Contudo, essa miscigenação nem sempre foi percebida de forma positiva, haja vista que a mistura não é discriminada, pois certos sistemas de mistura não são aceitos. No processo de construção de nossa nacionalidade, por exemplo, a ideia de miscigenação entre as três raças que hoje afirmamos ter construído a nação brasileira não era aceita. Apenas os índios e os brancos eram citados nesse processo, os negros eram excluídos, já que eles eram escravos (FIORIN, 2009). Na concepção de Ribeiro,

a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos. A definição brasileira de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso. Exemplifica essa situação o diálogo de um artista negro, o pintor Santa Rosa, com um jovem, também negro, que lutava para ascender na carreira diplomática, queijando-se das imensas barreiras que dificultavam a ascensão das pessoas de cor. O pintor disse, muito comovido: 'compreendendo perfeitamente o seu caso, meu caro. Eu também já fui negro' (RIBEIRO, 1995, p. 225).

Como podemos observar, embora a identidade do povo brasileiro tenha sido edificada no princípio da mistura, em nossa formação social impera o princípio da exclusão, baseado na cor da pele. O fato de o Brasil ter sido governado por portugueses brancos e aristocráticos acabou contribuindo para a formação de uma sociedade aristocrática com rígidos valores discriminatórios. De acordo com Fiorin (2009), os portugueses já possuíam uma legislação discriminatória contra judeus, mouros e negros muito antes de chegarem ao Brasil, de modo que, quando chegaram aqui, eles apenas ampliaram as formas de preconceito.

Ainda de acordo com esse autor, a mistura de raças foi apenas uma forma de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, ao deslocar para o campo biológico questões de ordem social, econômica e política, deixou-se de lado a problemática básica da sociedade, a exclusão social desses grupos. Ao mesmo tempo em que estavam incluídos dentro da mistura que caracteriza a identidade nacional brasileira, esses grupos não tinham nenhuma representação política ou social que lhes assegurasse seus direitos e lhes assistisse.

DaMatta (1986), em seu livro *O que faz o Brasil, Brasil?*, elabora uma série de definições e perfis do povo brasileiro. Essas definições, como ele mesmo afirma, surgiram como fruto de uma fórmula fornecida pelo Brasil, visto que “é a sociedade que nos dá a fórmula pela qual traçamos esses perfis e com ela fazemos desenhos mais ou menos exatos” (DAMATTA, 1986, p. 13). Para esse autor, a construção de uma identidade social é feita de afirmativas e negativas diante de questões relativas à família, ao casamento e à sexualidade, ao dinheiro, ao poder político, a artes, à comida, à religião e à moralidade. Descobrir como as pessoas se posicionam sobre essas questões permite fazer um inventário de cada sociedade, deixando evidente o estilo de cada sistema. Nessa perspectiva, esse autor se reconhece como brasileiro e não americano porque:

gosto de comer feijoada e não hambúrguer; porque sou menos receptivo a coisas de outros países, sobretudo costumes e ideias; porque tenho um agudo sentido de ridículo para roupas, gestos e relações sociais; porque vivo no Rio de Janeiro e não em Nova York; porque falo português e não inglês; porque, ouvindo música popular, sei distinguir imediatamente um frevo de um samba; porque futebol para mim é um jogo que se pratica com os pés e não com as mãos; porque vou à praia para ver e conversar com os amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte; porque sei que no carnaval trago à tona minhas fantasias sociais e sexuais; porque sei que não existe jamais um ‘não’ diante de situações formais e que todas admitem um ‘jeitinho’ pela relação pessoal e pela amizade; porque entendo que ficar malandramente ‘em cima do muro’ é algo honesto, necessário e prático no caso do meu sistema; porque acredito em santos católicos e também nos orixás africanos; porque sei que existe destino e, no entanto, tenho fé no estudo, na instrução e no futuro do Brasil, porque sou leal a meus amigos e nada posso negar a minha família; porque, finalmente, sei que tenho relações pessoais que não me deixam caminhar sozinho neste mundo, como fazem os meus amigos americanos, que sempre se veem e existem como indivíduos! Pois bem: somando esses traços, forma-se uma sequência que permite dizer quem sou, em contraste com o que seria um americano, aqui definido pelas ausências ou negativas que a mesma lista efetivamente comporta (DAMATTA, 1986, p. 11).

A descrição do que é ser brasileiro apresentada por DaMatta (1986), mesmo tendo sido elaborada no final do século XX, ainda hoje é usada para representar o brasileiro, que continua sendo visto como um povo malandro que ama carnaval, feijoada e sempre dá um

“jeitinho” de solucionar os problemas às custas de favorecimentos pessoais. Essa definição de brasileiro é baseada em estereótipos, pois reduz todo um povo a poucas características essencializadoras e reducionistas que não conseguem representar a variedade de identidades e estilos de toda uma nação, afinal, como afirma Filho (2006, p. 08), “os brasileiros são tantos, tão variados e diversificados, tão múltiplos em suas origens e trajetórias que talvez nunca venhamos saber de fato, quem ele é”.

De posse dos conceitos de representação e de estereótipo e compreendendo um pouco melhor como se estrutura o processo de representação do Brasil e do povo brasileiro, na próxima seção, discutiremos o processo de representação nos livros didáticos de inglês, como ele ocorre, o que o caracteriza e quais seus efeitos no contexto do ensino aprendizagem de línguas.

### 3.5 A REPRESENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Oliveira (2014) discute a importância do conceito de representações nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas. Para essa autora, esse estudo se justifica na medida em que as imagens e as concepções que os atores sociais fazem da língua-alvo podem influenciar os procedimentos e as estratégias que eles desenvolvem para aprender e usar a língua. Para o ensino e a aprendizagem de línguas, a noção de representação, portanto, está associada aos estudos ligados às atitudes, às estratégias e aos estereótipos que são divulgados através dos textos e das imagens presentes no LD, uma vez que esses elementos compõem os aspectos coletivos que normalmente são usados para ilustrar uma determinada cultura.

De acordo com Jovino (2014), o LD continua sendo um dos materiais, quando não o único, que direciona as práticas pedagógicas na sala de aula. Dessa forma, o contato com o livro e com o que ele veicula, através de suas imagens e de seus discursos, é de suma importância para a difusão e a construção dos valores dos estudantes. Esse material, portanto, é uma ferramenta que contribui para quebrar paradigmas ou para veicular e manter estereótipos e estigmas.

Ainda de acordo com essa autora, o livro didático, de forma geral, normalmente omite ou apresenta de maneira simplista e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros. No caso dos livros didáticos de ensino de línguas, “o modelo de representação européia muitas vezes é predominante, situação que acaba



agravando o afastamento das minorias ou classes desfavorecidas” (JOVINO, 2014, p. 124), posto que não há identificação dos alunos com o imaginário social transmitido nesse material.

O livro didático de línguas permite o acesso a diferentes culturas, acrescentando novos horizontes ao conhecimento de mundo do aluno. Além disso, esse material também oferece a oportunidade ao discente de comparar sua cultura à cultura do outro, gerando um avanço na sua capacidade cognitiva e interpretativa. Nessa perspectiva, é importante que esses recursos didáticos não veiculem imagens estereotipadas ou textos que desvalorizem uma determinada cultura ou grupo étnico-racial, pois podem contribuir para uma ampliação de discursos preconceituosos.

De acordo com Baladeli (2014, p. 233), ao depararem-se com textos verbais e não verbais que, de maneira explícita ou implícita, denigrem a imagem de determinados grupos sociais, os estudantes estarão tendo acesso a conjunto simbólico de valores culturais que “não são a medida de todas as coisas, mas que, sim, foram construídos ideologicamente ao longo das relações de poder como uma forma de dominação e de ampliação de sua influência sobre outros sujeitos e grupos sociais”.

Nesse sentido, os textos e as imagens presentes no livro didático de língua inglesa precisam ser explorados como detentores de discursos e ideologias que, caso não sejam problematizadas, podem consolidar representações distorcidas de determinadas identidades socioculturais. As línguas, portanto, precisam ser ensinadas através de uma abordagem crítica que contribua para a ampliação da percepção de mundo do estudante, contribuindo para a construção de sua identidade social. Isso quer dizer que o grau de identificação do aluno com a língua que está aprendendo também é afetado pelas representações que ele faz de si, da sua raça, do seu gênero e de sua classe.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão discutidas as abordagens metodológicas que foram utilizadas nesta pesquisa. Começaremos apresentando a definição de pesquisa qualitativa, para, em seguida, conceituarmos o que é pesquisa documental e o que são documentos, no intuito de justificarmos a escolha dessa metodologia de análise no estudo das representações presentes nos livros didáticos de inglês. A partir de então, apresentaremos o nosso objeto, nosso *corpus* e, por fim, as categorias de análise selecionadas para atingirmos nosso propósito.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, já que a análise e a descrição dos dados obtidos em nossos resultados não podem ser apenas quantificados, pois refletem uma realidade que “possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p. 131). Além disso, ela também se configura como qualitativa na medida em que investiga o processo de representação do Brasil e dos brasileiros, buscando, assim, “entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação” (CRESWEL, 2007, p. 2002).

Segundo Knechtel (2014), pesquisas que fazem uso da abordagem qualitativa estão voltadas para a compreensão dos fenômenos humanos no intuito de obter uma visão detalhada e complexa desses fenômenos, avaliando a forma como os entrevistados os compreendem, dando ênfase à linguagem e à percepção desses. Para essa autora, são pressupostos básicos deste tipo de pesquisa:

- a preocupação primária com processos, e não com resultados ou produtos;
- o interesse central no significado – a forma pela qual as pessoas explicam sua vida e suas experiências e como estruturam seu mundo;
- a necessidade do trabalho de campo – o pesquisador vai ao ‘campo’ selecionado para observar e/ou coletar informações consideradas pertinentes aos participantes;
- a ênfase na descrição e na explicação do fenômeno, à medida que o interesse se encontra na apreensão de processos e significados obtidos via linguagem, filmes ou fotografias;
- a utilização de processos indutivos, haja vista que o pesquisador constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias (KNECHTEL, 2014, p. 98).

Podemos perceber, portanto, que as pesquisas qualitativas se interessam pelo significado dos fenômenos e processos sociais, levando em conta as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede de relações sociais. De acordo com

Creswel (2007), abordagens qualitativas envolvem processos investigativos nos quais o pesquisador tenta compreender o significado de um determinado fenômeno social através do contraste, da comparação, da reprodução, da catalogação e da classificação do objeto de estudo.

Ainda de acordo com esse autor, a pesquisa qualitativa baseia-se em suposições, diferentemente do que ocorre em projetos de natureza quantitativa. Os dados que emergem de um estudo qualitativo, conseqüentemente, são descritivos, pois são expostos através de palavras ou desenhos, ao invés de serem descritos, predominantemente, por números. Estudos quantitativos concentram-se tanto no que está ocorrendo, como também nos resultados, já que é interesse dos pesquisadores compreender como as coisas ocorrem. A interpretação das informações colhidas pelo pesquisador é, dessa forma, ideográfica, já que leva em consideração os detalhes de um caso e não as suas generalizações.

A pesquisa qualitativa se configura como um campo de múltiplas práticas educativas, isto é, “não privilegia uma única prática metodológica ou um método em relação a outro, pois cada um carrega os traços de sua própria história disciplinar” (KNECHTEL, 2014, p. 99). Os métodos e as técnicas utilizadas podem ser da etnometodologia, da hermenêutica, da fenomenologia, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, dos estudos culturais e da pesquisa baseada em levantamentos e observações. Por meio da diversidade de práticas metodológicas, “a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador assuma funções múltiplas: cientista naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social e ensaísta” (KNECHTEL, 2014, p.99).

Na percepção de Creswel (2007, p. 186), “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa”, o que implica na interpretação dos dados por parte do pesquisador. Esse, por sua vez, inclui em sua análise, dependendo do método de pesquisa selecionado, descrições de pessoas e de cenários, exames de dados para a identificação de temas e categorias, bem como a interpretação dessas informações para que se chegue a uma conclusão. Ainda de acordo com esse autor, nos procedimentos qualitativos, “os dados coletados envolvem dados em textos (ou palavras) e dados em imagem (ou fotos)” (CRESWEL, 2007, p. 184). Tal informação valida a abordagem dessa pesquisa como qualitativa, já que buscamos analisar, de forma conjunta e interpretativa, os textos e as imagens de uma determinada coleção de LDI a fim de identificar como esse material representa o Brasil e o povo brasileiro.

Segundo Triviños (1987, p. 128), as pesquisas qualitativas resultam em descrições que estão impregnadas de significados conferidos pelo ambiente, são, portanto, fruto de uma

visão subjetiva e “rejeitam toda expressão quantitativa, numérica, toda medida”. Sendo assim, a interpretação dos resultados é oriunda de especulações que têm como base a percepção de um fenômeno em um contexto específico. Essas interpretações não são, portanto, vazias, pelo contrário, são lógicas e consistentes, já que, normalmente, apresentam diversas perspectivas e características de um fenômeno na tentativa de compreendê-lo. Os resultados, nesse tipo de análise, são expressos por meio de “retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Freitas e Jabbour (2011) afirmam que uma das vantagens da abordagem qualitativa, em comparação à quantitativa, diz respeito a sua profundidade e sua abrangência, isto é, ao valor das evidências que podem ser obtidas e trianguladas através de fontes distintas, como entrevistas, observações, análise de documentos, fornecendo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente obtidos por meio do enfoque quantitativo. Além disso, análises qualitativas interpretam os objetos de estudo a partir da definição de variáveis, que às vezes não podem ser completamente identificadas e analisadas pela aplicação de ferramentas estatísticas.

A análise documental foi utilizada como método de investigação, visto que ela deve ser adotada “quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação” (TILIO, 2006, p.98). Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), podem ser considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano, incluindo “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e artigos escolares”.

O livro didático exerce um papel importante na rotina escolar de alunos e professores, haja vista que, na maioria das vezes, ele é a única fonte de pesquisa que os estudantes possuem para antecipar o conteúdo que será estudado, ou para aprofundar o que já foi visto em sala de aula. Nessa perspectiva, o LD pode atuar como instrumento de poder, visto que ele apresenta representações de um determinado país aos estudantes, estabelecendo, desse modo, a forma como eles idealizam a cultura estrangeira.

Muitos estudiosos, motivados pela ampla variedade de elementos imagéticos encontrados nas páginas desses materiais, estão investigando-os na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos (ARAÚJO, 2011; ARNT, 2012; CALLOW, 2005,

2008, 2012; COSTA, 2011; FLORENCIO, 2014; KUMMER, 2011, 2015; MACHADO JÚNIOR, 2014; MOREIRA, 2013; PINHEIRO, 2016; PREDEBON, 2015; ROJO, 2012; SANTOS, 2015; SILVA, 2016; SILVEIRA, 2015; TEIXEIRA, 2008; VASCONCELOS, 2012; XAVIER, 2015). Outros pesquisadores buscam compreender como os LDs afetam o processo de construção da identidade dos alunos por meio dos discursos, das ideologias e das representações que eles veiculam (ANJOS, 2017; BARROS, 2013; BRUZ, 2012; CORACINE, 1999, 2003; FERREIRA, 2014; GRIGOLETTO, 2003; PEREREIRA, 2007; SANTOS, 2013; TILIO, 2006, 2010).

Embora sejam muitas as pesquisas que possuem o livro didático como objeto de estudo, muito pouco se tem escrito sobre a forma como este material retrata o Brasil e o povo brasileiro (NASCIMENTO; SILVA; PEREIRA, 2017). Nesse sentido, considerando que “todo e qualquer recurso didático se apresenta ideologicamente construído” (BALADELI, 2014, p.225) e reconhecendo a influência que o LDI exerce na concepção de língua e de cultura dos estudantes, essa pesquisa tem como objetivo analisar, de forma crítica e multimodal, as representações do Brasil e do povo brasileiro presentes nas imagens e nos textos de abertura das unidades dos livros didáticos de inglês que compõem a coleção *Way to Go*.

Conforme afirma Silva (2016), apesar de terem sido elaboradas diversas definições de livro didático de inglês, nenhuma delas parece completa, pois cada uma delas reflete apenas alguns aspectos desse material, nem sempre abrangendo toda a sua complexidade. Nessa perspectiva, como já mencionamos anteriormente, o conceito de livro didático que adotamos percebe esse material tanto como um gênero do discurso, em consonância com o pensamento de Predebon (2015), Silva (2015, 2016) e Hemais (2012), quanto como documento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SILVA, 2011; TILIO, 2006; CHOPPIN, 2004), pois, em nossa concepção, essas definições não se contrapõem, pelo contrário, completam-se na medida em que consideram não apenas o caráter composicional deste material (livro como gênero discursivo), mas também o percebem como fruto de um determinado período sociohistórico (livro como documento).

De acordo com Handem *et al.* (2008), a análise documental investiga documentos no intuito de descrever e comparar seus usos e seus costumes, suas tendências, suas diferenças e outras características. Os documentos usados como fonte de pesquisa podem ser “escritos ou não escritos, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres”. Eles são utilizados como fonte de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões. A principal característica desse tipo de análise é o fato de que

a fonte de dados, a área onde se procederá a coleta dos dados, é um documento, que pode ser histórico, institucional, associativo, oficial etc. (KNETCHEL, 2014).

Triviños (1987, p. 111) classifica a análise documental como um “tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc”. Para Lüdke e André (1986), os documentos representam uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza de um determinado contexto que nunca devem ser ignorados, independentemente dos outros métodos de investigação escolhidos.

Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999) consideram como documento qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, como, por exemplo, regulamentos, atas de reunião, livros de sequência, relatórios, arquivos e pareceres, já que eles podem indicar quais princípios e normas regem o comportamento de um grupo em um período específico. De acordo com esses autores, “no caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados” na tentativa de se compreender um determinado contexto socioeducacional.

Segundo Ruckstadter e Ruckstadter (2011, p. 102), os documentos não apenas indicam os acontecimentos, como “revelam também as intenções e interpretações daqueles que elaboram os registros”. Para esses autores, as fontes documentais “revelam lutas travadas na sociedade pela maneira como contam a sua história”. É nessa perspectiva que investigamos o livro didático nessa pesquisa, buscando compreender como esse material, enquanto fruto de um projeto editorial, avaliado por critérios estabelecidos por um programa coordenado pelo Ministério da Educação, órgão submetido à política do projeto de governo que está no poder, representa nosso país e a nossa gente.

Investigar este tipo de documento pela perspectiva das lutas pelo poder é importante porque “o autor do registro apõe às informações contidas no documento, às vezes de modo não tão facilmente perceptível, uma interpretação que lhe é favorável e ao grupo social do que faz parte, bem como, no caso dos documentos institucionais, à instituição à qual pertence” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 102). Os documentos constituem, portanto, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 39), “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Eles “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

De acordo com Oliveira (2013, p. 94), “busca-se já há algum tempo, entender os documentos como portadores de discursos”, de modo que a análise destes materiais passou a incluir perguntas como: quem os escreveu, em que contexto e com qual objetivo. Para esse autor, fotografias, correspondências pessoais, produção literária e artística, depoimentos, produções materiais como artesanato ou objetos do cotidiano são considerados documentos por conterem informações que propiciam a compreensão e a análise de uma cultura ou acontecimento, podendo ser utilizados como fontes de dados em análises específicas. Independentemente do caráter, os documentos adquirem relevância por fornecerem informações acerca de uma sociedade, grupo ou fenômeno que se deseja estudar.

Flick (2009) reconhece a importância dos documentos na análise de um determinado fenômeno social ao afirmar que, em estudos documentais, o pesquisador deve procurar compreendê-los como meios de comunicação, uma vez que eles foram elaborados de acordo com certos propósitos e para alguma finalidade, levando em consideração, inclusive, as pessoas que a ele terão acesso. Mais uma vez, temos ressaltada a necessidade de percebermos os documentos tendo em vista o seu contexto de produção, a sua finalidade, a quem ele se destina, bem como a intencionalidade de sua elaboração. Eles precisam ser compreendidos, portanto, não como “contêineres de informações”, mas como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

Lüdke e André classificam a análise documental como uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, já que os documentos constituem uma fonte estável e rica, podem ser consultados várias vezes, servem de base para diferentes estudos, e são fontes valiosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, além de serem fontes reativas, já que permitem a obtenção de dados quando o acesso aos sujeitos é impossibilitado.

## 4.2 OBJETO DA PESQUISA

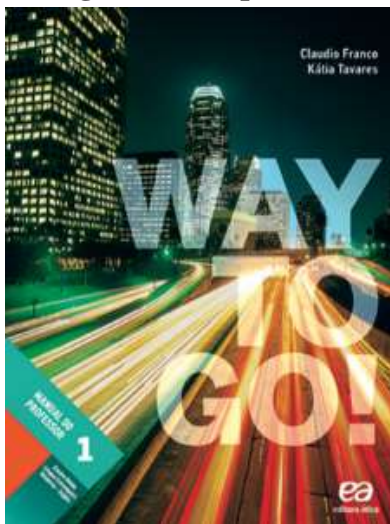
Diante do desejo de analisar quais representações do Brasil e do povo brasileiro são veiculadas nos livros didáticos de inglês, tendo em vista a importância econômica, política, cultural e pedagógica desse material (SILVA, 2016), selecionamos, como objeto de

estudo, a coleção de LDI mais adotada pelas escolas no PNLD de 2018<sup>20</sup>, considerando que sua análise nos fornecerá uma dimensão de quais representações do nosso país a maior parte dos alunos do ensino médio está tendo acesso.

De acordo as informações contidas no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017), a edição do PNLD 2018 recebeu a inscrição de quinze (15) coleções de língua inglesa no processo avaliativo. Após a apreciação da equipe de avaliadores, apenas cinco (5) delas foram aprovadas, as outras dez (10) coleções foram reprovadas por não atenderem aos critérios gerais do PNLD e/ou critérios específicos do componente curricular língua estrangeira moderna. As coleções selecionadas pelos avaliadores na referida edição do PNLD foram: *Way to Go, Learn and share in English, Alive high, Circles e Voices plus*.

Das cinco coleções que foram selecionadas, escolhemos, como objeto de estudo, a coletânea *Way to Go*, pois, como já informamos anteriormente, ela foi a mais escolhida pelos professores de inglês das escolas de ensino médio da rede pública do nosso país. As imagens, as tabelas e o gráfico a seguir mostram, respectivamente, a capa dos três volumes que compõem a referida coleção e dados referentes à quantidade de exemplares de livros de inglês que foram comprados pelo Governo Federal no PNLD 2018.

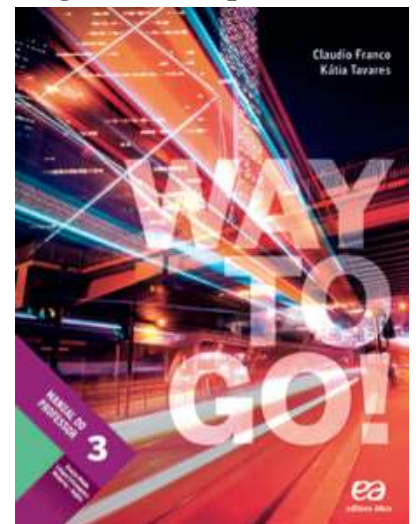
**Figura 27- Capa Vol. 1**



**Figura 28 - Capa Vol. 2**



**Figura 29 - Capa Vol. 3**



Fonte: FNDE (2019).

O quadro a seguir mostra a quantidade de exemplares de livros didáticos de inglês por coleção adquiridos em cada uma das séries do ensino médio no PNLD 2018.

<sup>20</sup> Esta informação está disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 01 out. 2019.

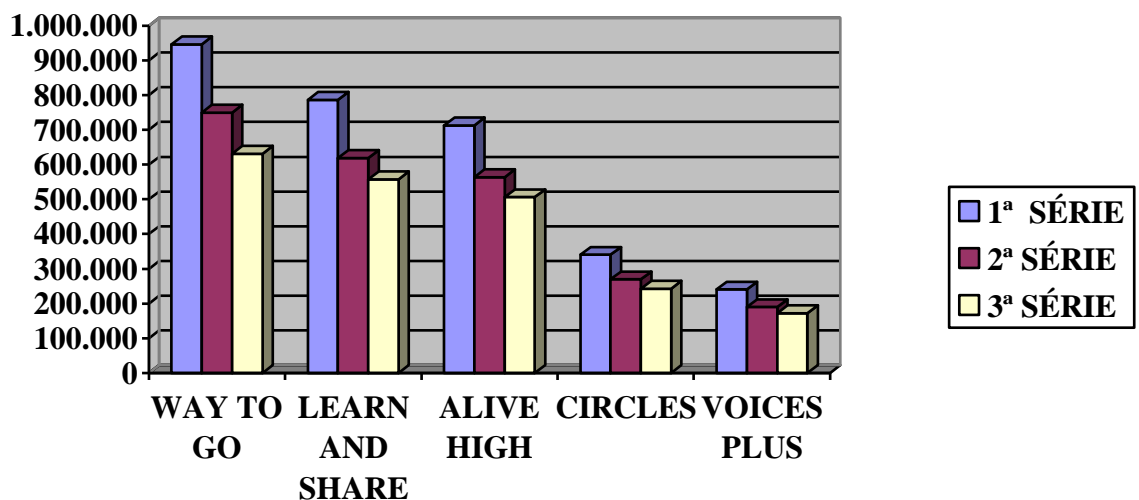


**Quadro 1 - Quantidade de exemplares de livros de inglês adquiridos pelo PNLD 2018**

WAY TO GO	1ª série	946.520
	2ª série	749.028
	3ª série	671.333
LEARN AND SHARE	1ª série	785.970
	2ª série	619.104
	3ª série	557.544
ALIVE HIGH	1ª série	712.925
	2ª série	563.980
	3ª série	505.933
CIRCLES	1ª série	340.325
	2ª série	269.739
	3ª série	242.795
VOICES PLUS	1ª série	240.745
	2ª série	190.090
	3ª série	171.727

Fonte: Elaborado pela autora conforme as informações disponíveis no site do FNDE<sup>21</sup>.

O gráfico abaixo apresenta informações sobre as coleções de LDI aprovadas no PNLD 2018 e a quantidade de exemplares que foram entregues às escolas.

**Gráfico 1 - Quantidade de exemplares de livros de inglês adquiridos pelo PNLD 2018**

Fonte: Elaborado pela autora conforme as informações disponíveis no site do FNDE<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Informações disponíveis no site: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 mar. 2019

<sup>22</sup> Informações disponíveis no site: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Como podemos observar através das informações presentes no quadro 1 e nas representações do gráfico 1, a coleção *Way to Go* teve o maior número de exemplares adquiridos pelo Governo Federal, o que indica que a maior parte dos professores de língua inglesa da rede pública de ensino a escolheu como suporte no processo de ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio.

#### 4.3 CORPUS DA PESQUISA

A referida coleção apresenta a mesma composição para os três volumes do livro do estudante, que se estruturam em oito unidades, organizadas a partir das seções *Warming up*, *Reading*, *Vocabulary study*, *Language in use*, *Listening and speaking*, *Writing*, *Looking ahead*. A seção *Warming up* abre cada unidade fazendo uma contextualização sociohistórica dos textos apresentados; na seção *Reading*, encontra-se o texto principal da unidade, cuja leitura tem como objetivo estimular o estudante “a refletir e a posicionar-se em relação ao que lê” (BRASIL, 2017, p. 35); *Vocabulary study* aborda temas lexicais; *Language in use* apresenta e explora aspectos gramaticais; *Listening and speaking* propõe atividade de compreensão e produção oral; *Writing* apresenta propostas de produção escrita; e *Looking ahead* amplia a discussão sobre o tema da unidade, relacionando-o com a realidade do aluno e sua comunidade.

Conforme afirma Tilio (2006, p. 163), a contextualização inicial de cada unidade nos livros didáticos de inglês “não prioriza o conhecimento prévio gramatical, mas o conhecimento prévio de mundo; o importante é situar o aluno nos assuntos discutidos na unidade”. No caso da coleção *Way to Go*, as seções de abertura, nomeadas *Warming up*, apresentam imagens e perguntas que estão relacionadas aos temas abordados na unidade. Essa seção tem como objetivos: ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos a serem tratados na unidade; ativar o vocabulário relacionado ao tema da unidade já conhecido pelos alunos; introduzir algumas estruturas linguísticas que serão aprofundadas posteriormente; e explorar elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações), relacionando-os com a linguagem verbal (TAVARES; FRANCO, 2014).

O papel das imagens presente nas unidades de abertura dos LDI, de acordo com Costa (2016, p. 33), “é oferecer meios que levem o professor e mais diretamente os alunos a (re)conhecerem/dialogarem com seus saberes prévios sobre os apelos imagéticos ali contidos, abrindo caminho para leituras que ultrapassam os domínios das palavras”. Para esse autor,

essas imagens têm uma função enunciadora cuja finalidade é sensibilizar os alunos para a leitura crítica e não passiva da realidade que elas representam.

Na coleção que estamos analisando, atrelados às imagens de abertura, estão os textos da seção *Reading* que apresentam gêneros discursivos variados e abordam temas relevantes para os alunos e para a sociedade (TAVARES; FRANCO, 2014). O trabalho com esses textos tem como objetivos: proporcionar aos alunos contato com diversos gêneros e fontes, bem como proporcionar acesso à informação que lhes possibilite ampliar o conhecimento de mundo (TAVARES; FRANCO, 2014). Como o tempo destinado às aulas de inglês no ensino médio é curto, normalmente uma ou duas horas aula por semana, dependendo de cada estabelecimento de ensino, fica inviável para os professores trabalharem todo o conteúdo proposto pelo livro didático. Dessa forma, eles acabam escolhendo abordar os textos principais, já que a eles está relacionada toda a temática da unidade, desde as imagens até as atividades de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, como nosso objetivo é fazer uma análise crítica e multimodal das representações do Brasil e do povo brasileiro presentes na coleção didática *Way to Go*, selecionamos como *corpus* dessa pesquisa as seções de abertura (*Warming up*) e o texto das seções de leitura (*Reading*) do referido material, tendo em vista que nelas encontraremos, respectivamente, material visual que proporciona o primeiro contato do estudante com o conteúdo das representações sobre o Brasil e o povo brasileiro, bem como textos verbais que apresentam mais informações sobre essas representações.

Cada volume da referida coleção apresenta oito unidades, contabilizando, nos três volumes, o total de vinte e quatro unidades, cada uma delas apresentando uma seção de abertura (*Warming up*) e um texto principal (*Reading*). Tendo em vista que o tema das unidades do LDI determina o conteúdo das imagens e dos textos presentes em cada seção, utilizamos, como critério de seleção de nosso *corpus*, a temática da unidade, optando analisar apenas aquelas cujo título abordasse temáticas relacionadas ao Brasil e ao povo brasileiro. Além disso, o título da unidade é bastante sugestivo na identificação do viés através do qual o LDI busca representar questões da cultura nativa do aluno.

Tal escolha foi motivada pelo fato das imagens e dos textos principais serem representativos do tema abordado na unidade, de modo que, ao analisá-los, podemos perceber como questões locais, referentes ao país do aluno e ao seu povo, são apresentadas nesse material. Imagens representativas do Brasil presentes em outras partes do material não foram selecionadas em nosso *corpus* porque entendemos que elas não recebem devida atenção, já que, normalmente, não são trabalhadas pelos professores em sala de aula (TAVARES;

FRANCO, 2014; COSTA, 2016). Além disso, como objetivamos fazer uma análise multimodal e crítica, nosso foco não está apenas nas imagens, mas também nos textos, de modo que apenas as imagens das seções de abertura estabelecem uma relação direta com o conteúdo do texto principal da unidade. O quadro a seguir apresenta o título das unidades de cada um dos volumes que compõe a coleção *Way to Go*.

**Quadro 2- Título das unidades do livro *Way to Go* volume I, II e III**

	VOLUME I	VOLUME II	VOLUME III
UNIDADE I	Studying with Technology	Cultural diffusion	Ethnic diversity in Brazil
UNIDADE II	Save the world! Go green!	Choosing a career	Woulda, coulda, shoulda
UNIDADE III	Traveling around Brazil	Overcoming obstacles	Inspiring stories, inspiring values
UNIDADE IV	Feel the image, feel the feeling	Eating habits	Career expectations
UNIDADE V	Old heroes, new heroes	Climate change	Save the Amazon!
UNIDADE VI	Inventions and discoveries	Lights, camera, action	To shop or not to shop?
UNIDADE VII	Have fun and get fit	Live and learn	Women in literature
UNIDADE VIII	Express yourself in words.	Study skills	Falling in love

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a observação dessas vinte e quatro temáticas, nosso *corpus* limitou-se à análise das imagens de abertura (seção *Warming up*) e dos textos principais das unidades *Traveling around Brazil* (volume I), *Ethnic diversity in Brazil* (volume III) e *Save the Amazon!* (volume III). Como se pode observar, o volume II da coleção não apresenta nenhum tema que represente o conteúdo que estamos analisando: representações do Brasil e o povo brasileiro, portanto, nenhuma unidade desse material foi escolhida para a análise. A seguir, faremos a apresentação de nossas categorias de análise.

#### 4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para fazermos uma análise multimodal e crítica das imagens das páginas de abertura e dos textos principais da seção *Reading*, foi necessária a utilização de categorias que nos permitissem avaliar tanto textos imagéticos, quanto textos verbais. Nessa perspectiva, os textos imagéticos foram analisados de acordo as metafunções representacional, composicional e interativa, propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006); já os textos verbais, por sua vez, foram investigados através das categorias representação de atores sociais (significado representacional), e metáfora e avaliação (significado identificacional), propostas por Fairclough (2001, 2003).

A metafunção representacional é responsável por organizar a experiência e a interpretação do real em relação a tudo o que é representado. Kress e Van Leeuwen (1996,

2006) estabelecem duas estruturas de representação: a narrativa, que descreve os participantes representados em ações, reações e processos; e a conceitual, que apresenta os participantes em termos de classe, estrutura e significado.

As representações conceituais, por sua vez, apresentam uma relação de taxionomia entre os participantes (BRITO; PIMENTA, 2009) e podem ocorrer de forma classificacional ou analítica. Nos processos classificacionais, os indivíduos “se relacionam entre si de forma taxonômica, sendo subordinados uns aos outros por um tema, uma categoria em comum” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 94). Nos processos analíticos, estão envolvidos dois tipos de participantes: o portador (*carrier*), que representa o todo, e os atributos possessivos (*possessive attributes*), que representam as partes.

A metafunção interativa diz respeito às interações sociais entre o produtor de um signo e o observador. Os autores designam quatro aspectos como representativos dos processos relativos à comunicação interativa: contato, distância social, atitude e modalidade. As interações, segundo a *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), ocorrem através de três dimensões: contato, distância social e perspectiva.

Na análise textual da construção do significado representacional, utilizamos como categoria a representação de atores sociais, já que ela nos permite identificar papéis, perceber em quais enquadres os participantes estão posicionados no texto, quais participantes estão presentes e quais deveriam estar, bem como discutir os possíveis efeitos das formas de representação (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018).

Na compreensão dos aspectos referentes ao significado identificacional, utilizamos como categorias de análise a avaliação e a metáfora. A primeira delas é importante porque nos permite identificar o comprometimento do autor em relação ao que é desejável ou indesejável, ao que é bom ou ruim, constituindo, assim, um elemento importante para avaliar com o que o autor se identifica. A segunda delas, a metáfora, estrutura a forma de agir e de pensar do enunciador, assim como seus sistemas de conhecimento e crença, permitindo-nos compreender como ele compreende a sua realidade e como a identifica.

O diálogo entre multimodalidade e Análise de Discurso Crítica justifica-se na medida em que a ADC nos permite analisar como textos verbais que normalmente aparentam ser neutros e apenas informativos fazem a articulação e a disseminação de discursos como posições ideológicas, e a multimodalidade nos oferece meios para perceber quais posicionamentos discursivos e interesses podem ter originado determinadas composições visuais ou verbo-visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Sendo assim, a Análise de Discurso Crítica e a multimodalidade se complementam na medida em que a ADC se ocupa dos aspectos linguísticos dos textos, enquanto a multimodalidade busca entender os diferentes meios semióticos de representação que os compõem (VIEIRA; MACEDO, 2018). Não adianta, portanto, contrapor o discurso linguístico e o visual, já que ambos precisam ser analisados de forma conjunta para que se consiga encontrar o sentido dessas formas de comunicação (VIEIRA, 20017).

Nesse sentido, buscando didatizar as categorias que utilizamos na análise de nosso *corpus*, construímos os quadros 3 e 4, a seguir, que apresentam, respectivamente, as categorias de análise das imagens e dos textos que utilizamos.

**Quadro 3 – Metafunções da Gramática do Design Visual  
(KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006)**

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL	Narrativa	Processo de Ação	Não-transacional
			Transacional
		Processo reacional	Não-transacional
			Transacional
	Conceitual	Classificacional	
		Analítica	
Simbólica			
METAFUNÇÃO INTERATIVA	Olhar	Oferta	
		Demanda	
	Enquadramento	Plano fechado	
		Plano médio	
		Plano aberto	
	Perspectiva	Ângulo frontal	
		Ângulo oblíquo	
		Ângulo superior	
Ângulo inferior			
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL	Valor de informação	Dado-Novo	
		Ideal-Real	
		Centro-Margem	
	Saliência		
	Estruturação	Estruturação forte	
		Estruturação fraca	

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

O quadro 4 a seguir apresenta as categorias de análise do significado representacional e identificacional nas quais baseamos nossa análise.

**Quadro 4 – Categorias de análise do significado identificacional e do significado representacional**

SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL	Avaliação		
	Metáfora		
SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	Representação de atores sociais	Exclusão	Supressão
			Backgrounding
		Inclusão	Pronome/nome
			Papel gramatical
			Ativo/passivo
			Pessoal/impessoal
			Nomeado/classificado
Específico/genérico			

Fonte: adaptado de Fairclough (2003).

De posse dessas categorias de análise e tendo como suporte teórico o que foi discutido sobre livro didático de inglês, sobre o conceito de representação e sobre representação do povo brasileiro, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise de nosso *corpus*.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos este capítulo discutindo algumas informações importantes presentes no Guia do Livro Didático e no edital do PNLD. Em seguida, apresentamos a análise da unidade *Traveling around Brazil*, que mostra alguns pontos turísticos brasileiros. A segunda unidade analisada, *Ethnic diversity in Brazil*, destaca alguns aspectos da diversidade étnica na constituição do Brasil. A terceira unidade que investigamos, intitulada *Save the Amazon*, discute questões ambientais voltadas para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. A análise dessas três unidades foi pautada na investigação dos textos imagéticos de abertura de acordo com as metafunções da gramática do *design* visual e dos significados representacionais e identificacionais dos textos verbais principais.

### 5.1 PONDERAÇÕES PRÉ-ANALÍTICAS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NO EDITAL DO PNLD 2018 E NO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 2018

A coleção *Way to Go* (TAVARES; FRANCO, 2016), de acordo com as informações presentes no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017, p. 35), “reúne textos que favorecem à diversidade cultural manifestada na língua estrangeira, propiciando o entendimento de que ela é fator inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam”. Além disso, a coleção apresenta temas diversificados que “oportunizam aos estudantes o desenvolvimento de uma postura crítica sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos” (BRASIL, 2017, p. 35).

Como podemos observar, o conteúdo veiculado neste material deve, segundo o Guia do LD (BRASIL, 2017), contribuir para o desenvolvimento da criticidade do estudante nos diversos contextos em que eles estão inseridos. É importante salientarmos que as obras didáticas selecionadas pelo edital do PNLD 2018 devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando

promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural (BRASIL, 2015, p. 32).



Como podemos observar, para que sejam selecionados, os LDs devem representar aspectos da cultura e da história de nosso povo, de modo a valorizar as diferenças multiculturais de nossa sociedade. Essa exigência do edital está de acordo com as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental e o ensino médio que preveem a exclusão de obras didáticas que não estão em consonância com as leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008.

A Lei nº10639/2003 propõe alterações na Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A principal modificação feita pela Lei nº10.639/2003 foi a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Essas temáticas devem ser abordadas no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

A Lei nº11.645/2008 também propõe outra modificação na LDB, desta vez incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. A referida lei tem como objetivo a inserção do estudo de aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, de modo a resgatar a contribuição desses grupos étnicos nas áreas social, econômica e política.

É importante salientarmos que o já referido edital prevê a exclusão das obras didáticas que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL, 2015, p. 33). Embora esse critério seja fundamental no processo de seleção dos livros que orientarão as práticas pedagógicas nas escolas públicas de todo o país, a preocupação com a presença de preconceitos e estereótipos nos materiais didáticos nem sempre existiu.

Os primeiros editais que regiam a escolha dos LDs previam apenas que esses materiais deveriam ser eticamente adequados, evitando preconceitos, moralismos e estereótipos (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014). De acordo com Silva, Teixeira e Pacífico (2014, p. 31), formulações desse tipo têm impacto restrito ou nulo no processo seletivo das obras, já que não levam em consideração as formas implícitas através das quais operam os discursos do “racismo à brasileira”, não oferecendo, portanto, subsídios aos avaliadores.

Ainda de acordo com esses autores, “a representação dos negros em livros didáticos foi uma preocupação explícita a partir da constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), tendo como uma das principais reivindicações a mudança na educação escolar” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 31), de modo a eliminar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e o preconceito contra os negros. A existência de ações reivindicatórias como essas resultou, a partir de 1993, em um novo processo de avaliação de livros didáticos, em que os critérios avaliativos demonstram uma clara preocupação com as formas de discriminação explícitas e implícitas.

Atualmente, podemos observar atualizações constantes nos editais, que não mais utilizam parâmetros genéricos no processo avaliativo, pelo contrário, os critérios seletivos atuais induzem a valorização via promoção da diversidade e incorporam normas legais, além de deixar claro para os avaliadores do programa formas explícitas de valorização de grupos étnico-raciais minoritários (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014).

O edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015, p. 39) propõe que os textos presentes nos materiais didáticos do componente língua estrangeira moderna “favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam”. Além disso, esses textos devem ser “representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas”.

Nessa perspectiva, podemos perceber a preocupação com um ensino de língua estrangeira que permite aos estudantes o acesso a uma nova visão de mundo, levando em consideração o contexto cultural dos países onde a língua estudada é falada. “Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-pedagógicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva” (JOVINO, 2014, p. 129). É importante ressaltar, como bem afirma o mencionado edital, que os textos veiculados nos LDs devem facilitar o acesso a diferentes culturas sem fazer uso de estereótipos destas ou da nossa própria cultura, já que a cultura brasileira também deve estar representada nesses materiais.

O edital do PNLD 2018 propõe que os LDs sejam avaliados não apenas quanto aos seus textos, como também quanto às imagens que eles veiculam, já que é inadmissível que os materiais didáticos apresentem representações que desvalorizem uma determinada

cultura ou grupo étnico-racial em detrimento de outro. O referido edital apresenta os seguintes critérios para análise de imagens:

- a.** ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- b.** ser claras e precisas;
- c.** retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- d.** quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados ou legendar os casos com eventuais desproporções;
- e.** estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- f.** apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- g.** apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço (BRASIL, 2015, p. 35).

Como podemos observar, todos os LDs selecionados pelo Programa do Livro Didático, independentemente do componente curricular, devem apresentar imagens que representem a diversidade étnica da população brasileira, bem como a pluralidade social e cultural do país. Essa prática é muito importante no processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois, como afirma Jovino (2014, p. 127), “considerar a realidade do aluno é o primeiro passo para despertar o interesse pela aprendizagem e a busca de novos saberes”.

De acordo com Tilio (2006, p. 7), a abordagem de determinados tópicos e contextos culturais no LDI “propiciam uma visão de mundo que pode induzir os alunos a adotar determinadas identidades que são apresentadas como certas, socialmente aceitas e legitimadas nos livros”. Dessa forma, o processo avaliativo dos materiais didáticos precisa ser bastante criterioso para que imagens estereotipadas ou textos que promovam a desvalorização de uma determinada cultura ou grupo étnico-racial não cheguem à sala de aula, sob o risco de promover a propagação ou a ampliação de um discurso preconceituoso. Além disso, a presença de textos representativos da diversidade étnica de nossa população é muito importante para que os alunos se identifiquem neste material, pois, de acordo com Jovino (2014, p. 124), nos LDs “o modelo de representação europeia muitas vezes é predominante, situação que acaba agravando o afastamento das minorias ou classes desfavorecidas”.

Nessa perspectiva, tendo em vista a obrigatoriedade e a importância da presença dos aspectos culturais e étnico-raciais representativos da cultura brasileira e do nosso povo nos livros didáticos, iniciaremos nossa análise na próxima seção, a fim de averiguar como acontece, na prática, o complexo processo de representação nos livros didáticos de inglês.

## 5.2 ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE *TRAVELING AROUND BRAZIL*

A unidade 3, presente no volume I da coleção *Way to Go*, intitulada *Traveling around Brazil* (viajando pelo Brasil), é uma das unidades que procura adequar-se ao edital do PNLD por meio da apresentação de textos imagéticos que representam a exuberância do Brasil e da natureza brasileira. A referida unidade tem como objetivos fazer com que os alunos participem das discussões sobre viajar pelo Brasil, aprendam a utilizar o tempo verbal Presente Contínuo, compreendam as diferenças entre o Presente Simples e o Presente Contínuo, saibam utilizar as palavras interrogativas e os adjetivos possessivos e explorem manchetes de jornais e revistas. Desses objetivos, apenas um está diretamente voltado para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos estudantes, os demais estão voltados para a compreensão de aspectos gramaticais da língua inglesa. A seguir, faremos algumas considerações sobre a página de abertura da unidade e, depois, a analisaremos em uma perspectiva multimodal.

Antes de iniciarmos o processo de análise das imagens que compõem as páginas de abertura, é importante estabelecermos algumas considerações sobre a temática da unidade, sobre as observações do manual do professor, bem como sobre os objetivos da unidade, visto que tais informações permitem-nos conjecturar a escolha dos textos que nos propomos a analisar.

Figura 30 – Página de abertura da unidade *Traveling around Brazil*

**Traveling around Brazil** Unit **3**

**Warming UP** Traveling (Aerô) e gratade travelling em inglês britânico.

**What places are these people visiting?** Fernando de Noronha, Chapada Diamantina, Amazonas, Rio de Janeiro e Foz do Iguaçu.

**Would you like to visit them?** Personal answer: Explore com os alunos as imagens, relacionando-as ao título da unidade, ao que eles já sabem sobre os destinos turísticos retratados e possíveis experiências como turistas, ou recebendo turistas em sua cidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.

**1** **2** **3** **4** **5**

**LEARNING OBJECTIVES**

- to take part in discussions on traveling around Brazil
- to learn how to use the Present Continuous tense
- to learn the differences between the Present Simple and the Present Continuous tenses
- to learn how to use question words and possessive adjectives
- to explore newspaper and magazine headlines

Fonte: adaptado de Tavares e Franco (2014, v.1, p. 55).

A imagem acima foi retirada do manual do professor, de modo que podemos observar as sugestões fornecidas aos professores para que eles explorem os elementos não verbais presentes na página no processo de ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos que a unidade tratará. Neste caso, as instruções indicam que os estudantes devem relacionar as imagens ao título da unidade e ao que eles já sabem sobre os destinos turísticos retratados, bem como suas possíveis experiências como turistas.

Podemos observar que a figura 30 apresenta cinco pontos turísticos brasileiros: Foz do Iguaçu (1), Amazonas (2), Rio de Janeiro (3), Fernando de Noronha (4) e Chapada Diamantina (5). O primeiro destes pontos turísticos, Foz do Iguaçu, fica no estado do Paraná e é o segundo destino mais procurado por turistas estrangeiros no país e o primeiro da região Sul (TAVARES; FRANCO, 2016). A economia dessa cidade é baseada principalmente no turismo e na geração de energia elétrica.

A segunda paisagem é representativa do estado do Amazonas, contudo não encontramos nenhuma informação que identifique a cidade que aparece na foto. A capital desse estado, Manaus, é tida como o sétimo melhor destino turístico do Brasil, cujos atrativos são os hotéis de selva, os museus e os atrativos naturais, como as reservas florestais. Já para a terceira paisagem, há a estátua do Cristo Redentor, localizada no morro do Corcovado com vista para grande parte da cidade do Rio de Janeiro. Em 2012, o Cristo Redentor foi incluído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na lista de patrimônios da humanidade.

Fernando de Noronha, o quarto local representado na imagem, é um arquipélago localizado no estado de Pernambuco. O local atrai turistas pelas suas praias e pela possibilidade de mergulho recreativo. A Chapada Diamantina, representada na imagem de número 5, é uma região de serras situada no estado da Bahia que foi elevada à categoria de parque nacional. Este parque abriga ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza natural, ideal para a prática de ecoturismo.

### **5.2.1 Análise representacional da figura 30**

Tendo em vista que um de nossos objetivos é fazer análise multimodal das imagens representativas do Brasil, pautar-nos-emos, a partir de agora, nas metafunções desenvolvidas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Nessa perspectiva, ao observamos a referida página de abertura, atentando para os aspectos da metafunção representacional, chegamos à conclusão de que ela apresenta uma representação conceitual por meio de um processo classificacional (processo no qual os participantes são representados de forma relativamente simétrica para que suas características em comum sejam destacadas), já que as cinco imagens que compõem o todo da página relacionam-se entre si e estão subordinadas umas às outras por um tema em comum: pontos turísticos brasileiros. É importante salientarmos que o tema que une as cinco imagens é perceptível quando observamos o título da unidade *Traveling around Brazil* (viajando pelo Brasil) e as perguntas que antecedem as

imagens: *what places are these people visiting?/would you like to visit them?* (quais lugares estas pessoas estão visitando?/você gostaria de visitá-los?).

### **5.2.2 Análise interativa da figura 30**

No que se refere à modalidade, podemos dizer que ela possui grau máximo nessa imagem, visto que ela apresenta cor, brilho, luz, contextualização e contrastes típicos de uma fotografia colorida, o que contribui para conferir um alto valor de verdade. Nessa perspectiva, entrando em contato com essa imagem, o observador será conduzido a concebê-la como representativa de um fato real e verídico.

Quanto ao contato, ele vai mudar de acordo com o ponto turístico que o leitor observador está olhando, já que os participantes que aparecem nas imagens que compõem a figura 30 estão olhando para pontos diferentes (essa informação está melhor detalhada no item 4.2.1.4, no qual fazemos uma análise individual das cinco imagens). Apenas no ponto turístico de número três, encontramos um olhar de demanda em relação ao observador, em que ele é convidado a contemplar a alegria de um grupo de turistas em sua visita ao Cristo Redentor. As demais fotos, aparentemente, não demandam nada do leitor observador, pois o objetivo delas é apenas mostrar os pontos turísticos e suas atrações para que o observador os aprecie.

No que diz respeito ao enquadramento, apenas no ponto turístico de número 5, temos participantes retratados em um plano médio, visto que, na foto, eles são retratados da cintura para cima. Nas demais fotografias, opta-se pela representação em plano aberto (quando a imagem é apresentada e há uma certa distância e o personagem está inteiro na imagem), o que gera uma grande distância social entre o que está sendo representado e quem o visualiza.

### **5.2.3 Análise composicional da figura 30**

Como já sabemos, na sociedade ocidental, a orientação da leitura de informações verbais ocorre da esquerda para a direita. Quando tomamos como base a leitura de conteúdos não verbais, o procedimento é o mesmo, de modo que, quando as informações são colocadas seguindo uma linha horizontal, os elementos localizados à esquerda representam a informação

dada, enquanto os elementos colocados na direita representam o novo, ou seja, aquilo que o leitor desconhece (BRITO; PIMENTA, 2009).

Na figura 30, portanto, as imagens que representam Foz do Iguaçu e o Rio de Janeiro são apresentadas como elementos dados, já conhecidos do leitor, talvez por esses serem, notoriamente, os destinos mais procurados por turistas estrangeiros do país. No lado direito, apresentado como novo, temos fotos da Chapada Diamantina, Fernando de Noronha e do Amazonas, pontos turísticos ainda não tão explorados por turistas estrangeiros e que muito têm a mostrar àqueles que os visitam.

A diagramação das informações nas áreas topo e base expressam os valores de informação ideal e real. De acordo com essa organização, o elemento posicionado na parte superior da página representa o ideal, já que normalmente apresenta informações genéricas ou idealizadas. Por sua vez, os elementos localizados na parte inferior representam o real, pois especificam o elemento superior ou descrevem os aspectos concretos da proposta que foi idealizada na parte superior da composição. No caso da figura em questão, o título da unidade *Traveling around Brazil*, em verde e branco, logo no início da página, representa o ideal, aquilo que os estudantes, talvez, gostariam de fazer: viajar pelo país. Logo abaixo, temos a informação real, imagens que sugerem aos estudantes pontos turísticos do país que eles podem visitar. Ao observarmos a figura 30 em relação à composição centro e margem, percebemos que os pontos turísticos ocupam a posição de maior relevância, o centro da página, enquanto as perguntas localizadas no início da página e os objetivos localizados ao final ocupam posições marginais, o que não lhes conferem relevância.

Na figura 30, as cinco imagens, a localização dos objetivos e o título da unidade estão em saliência em relação às demais informações da página, efeito que lhes atribui destaque. Tendo em vista que o intuito da unidade é apresentar aos estudantes pontos turísticos do país, esses locais foram representados, na imagem, por meio de uma estruturação forte, formada pelo fundo branco da página, constituindo uma linha divisória entre eles. Esse efeito induz o leitor observador a olhá-las individualmente, de modo a identificar as peculiaridades de cada local retratado.

#### **5.2.4 Análise individual das imagens que compõem a figura 30**

Ao observamos individualmente o ponto turístico de número 1, Foz do Iguaçu, componente da figura 30, podemos perceber que se trata de uma representação conceitual analítica, já que não temos a representação de uma ação nem a presença de vetores. Além



disso, essa imagem também pode ser classificada como tal porque seu objetivo é mostrar a composição do local, focando na ponte que dá acesso a uma vista privilegiada da beleza das cachoeiras.

Ao olharmos atentamente para esta imagem, percebemos a presença de alguns turistas, contudo, como o produtor optou pela utilização de um plano aberto, que não permite que as pessoas sejam focadas, não conseguimos visualizar o que elas estão fazendo. O objetivo do produtor, ao desfocar os turistas, é justamente voltar a atenção do observador para a exuberância da paisagem, que poderia não ser tão observada caso as ações entre os participantes representados pudessem ser percebidas. Podemos afirmar, pela escolha do enquadramento (plano aberto) e pelo que é retratado, que o objetivo da imagem não é promover a identificação do observador com o que está sendo representado, mas oferecer a paisagem a ele como objeto de contemplação.

O ponto turístico de número 2 localiza-se no estado do Amazonas, cuja imagem apresenta uma ação transacional, já que mostra um ator (mulher de camiseta azul e short branco) e uma meta (o boto). A escolha do plano médio permite uma certa aproximação do leitor observador com o que está sendo retratado. Ademais, o vetor formado pelo braço do ator e o olhar de oferta conduzem a atenção do observador para a relação de aproximação direta entre humanos e natureza que esse local proporciona, o que nos leva a imaginar que esse seja o principal atrativo dos turistas que o visitam.

O local representado no número 3 é o morro do Corcovado, no Rio de Janeiro. A imagem apresenta uma representação narrativa bidirecional, já que os quatro participantes representados são ao mesmo tempo ator (quando abraçam) e meta (quando são abraçados). Os vetores são formados pelos braços dos participantes representados que os conectam em um grupo. O produtor também escolheu retratar a cena através de um plano médio no intuito de promover uma certa aproximação com o observador. O ângulo por meio do qual a foto foi tirada (ângulo inferior) confere poder aos participantes representados, dando a “impressão de superioridade, exaltação e triunfo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 140). É interessante destacar que, assim como os PRs aparecem em uma posição de poder em relação ao observador, eles ocupam uma posição inferior em relação ao Cristo Redentor, que aparece em destaque em relação a todos, inclusive em relação ao participante interativo (observador). A escolha do ângulo confere, portanto, poder ao Cristo Redentor, que parece abençoar tanto o grupo de turistas, quanto o próprio observador.

O ponto turístico de número 4 é uma vista do arquipélago de Fernando de Noronha, mais uma vez temos uma representação conceitual analítica caracterizada pela

ausência de vetores e de representação de ações. Ao apresentar uma imagem da ilha em plano aberto, o produtor teve como objetivo focar na beleza da paisagem, de modo que o leitor observador possa contemplá-la. Podemos também identificar a presença de um grupo de pessoas, contudo, elas não assumem uma posição de destaque, já que é a praia, e não as pessoas, que aparece em saliência na imagem. O objetivo desta imagem não é mostrar uma ação sendo realizada, mas colocar o observador em contato com a natureza exuberante do local.

No número 5, temos uma imagem que retrata duas pessoas na Chapada Diamantina. Essa imagem pode ser classificada como um processo narrativo transacional, em que os dois turistas (representados em primeiro plano) fazem o papel de reator e a paisagem da Chapada (representada em segundo plano) é a meta. Como já sabemos, os vetores são retratados “por uma linha oblíqua formada pelos corpos ou membros dos participantes, ou ainda pelos instrumentos usados por eles” (SANTOS, 2011, p. 36). No caso dessa imagem, o vetor é formado pela posição do tronco e da cabeça dos personagens que indicam a direção do olhar. Ao optar por retratar os participantes representados de costas e em um plano aberto, a imagem não promove empatia com o leitor observador. Além disso, os PRs não ocupam o centro da imagem, o que indica que o foco não está neles, mas na Chapada, já que é ela que aparece centralizada. Percebemos, nesta imagem, que o foco não está na ação executada pelos participantes representados, mas na paisagem, o que é bastante compreensível, já que o objetivo da unidade é retratar pontos turísticos brasileiros.

### 5.3 ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO *RIO DE JANEIRO'S SLUMS BECOMING BRAZIL TOURIST HOTSPOT*

O texto principal da unidade 3, intitulado *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot*, foi escrito por Casey McDermott e publicado em uma seção de notícias de um jornal on-line chamado *Mcclatchy Newspapers*. Os produtores do livro didático optaram por não veicular a matéria na íntegra e fizeram uma adaptação do texto, como podemos observar na figura 31.

Figura 31 – Texto principal da unidade *Traveling around Brazil*<sup>23</sup>

**READING**

Now read the text quickly to check your predictions.

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Oriente-os a se apoiar na foto, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

**News**  
RIO DE JANEIRO, BRAZIL


## Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot

Published: June 25, 2012  
By Casey McDermott — McClatchy Newspapers

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded slum communities — called favelas — on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil's tourist hotspot.

Foreign tourists — and increasingly Brazilians themselves — are flocking wide-eyed to Rio's favelas to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds with its bar and rooftop deck overlooking the city.

Nigel Parker, of Sydney, Australia, takes in the view from the entrance of favela Rocinha in Rio de Janeiro as colorful paintings of the favela hang around him.



Most of the tourists come for just a few hours, long enough to see what it's like to live in places that have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police. [...]

CENTREDAILY.COM. Available at: <www.mcclatchydc.com/news/nation-world/world/article24731254.html>. Accessed in: September 2015.

Traveling around Brazil **57**

Fonte: Tavares e Franco (2014, v.1, p. 57).

<sup>23</sup> **FAVELAS DO RIO DE JANEIRO SE TORNAM PONTO TURÍSTICO DO BRASIL** (TAVARES; FRANCO 2014, v.1, p. 57, tradução nossa)

[...] Muito longe da famosa estátua do Cristo Redentor ou dos hotéis luxuosos de Copacabana, estas comunidades superlotadas – chamadas de favelas – nas encostas do Rio, estão se tornando paradas improváveis para os visitantes que querem ter um vislumbre da vida além dos bares e das praias dos pontos turísticos brasileiros.

Turistas estrangeiros – e gradualmente os próprios brasileiros – estão reunindo-se de olhos arregalados para as Favelas do Rio para passar uma noite em uma pousada, experimentar a culinária local, fazer oficinas de grafite e jogar paint-ball. Em alguns casos, os visitantes estão se estabelecendo nos arredores por semanas em instalações como a Casa Alto Vidigal, uma casa da favela transformada em albergue que atrai multidões com seu bar e terraço com vista para a cidade.

A maioria dos turistas vêm por apenas algumas horas, o suficiente para ver como é viver em locais que tem reputação de superlotação, pobreza devastadora e pelos confrontos entre grupos de traficantes e a polícia. [...]

Como podemos observar, o texto em questão é autêntico e passou por um processo de adaptação antes de ser publicado no livro didático. De acordo com Widdowson (1991), textos autênticos constituem uma porção de discurso genuíno, ou seja, uma amostra real da língua em uso. A utilização desse tipo de material, no ensino de línguas, emergiu com força no início da década de 1970, a partir do surgimento da abordagem comunicativa<sup>24</sup> que passou a criticar a artificialidade dos textos e diálogos produzidos exclusivamente para o ensino de línguas até então utilizados por outros métodos de ensino, principalmente o audiolingual<sup>25</sup> (SILVA, 2017).

Os LDs apresentam normalmente textos didáticos, textos autênticos e textos adaptados (VIEIRA, 2012). São considerados textos didáticos os exemplares textuais elaborados por autores de materiais didáticos com objetivos puramente metacognitivos (SILVA, 1999), isto é, são materiais que não são fruto de situações reais de comunicação, elaborados unicamente para o ensino da língua-alvo. Os textos adaptados, por sua vez, são materiais que passaram por um processo de simplificação em sua estrutura ou no seu vocabulário para que pudessem ser utilizados em sala de aula (SILVA, 2017). É importante salientar que os textos que passaram por um processo de adaptação devem manter características que permitam o reconhecimento do gênero textual, do meio de circulação em que ele foi veiculado e do público a quem ele se direciona (SILVA, 2017).

Como afirmam Silva (2017) e Vieira (2012), ainda não há um consenso por parte dos linguistas em relação à definição do termo material autêntico, já que é possível encontrar várias concepções que classificam este tipo de material. Tendo em vista que essa discussão não é pertinente para nossa análise, quando falarmos em textos autênticos, estaremos utilizando a definição de Widdowson (1991) e, com relação aos textos adaptados, utilizaremos o conceito elaborado por Silva (2017).

Com base no que foi exposto, é perceptível que o texto da figura 31 é autêntico e passou por um processo de simplificação, ou seja, adaptação. O uso de reticências entre colchetes no início e no fim do texto revela o local em que alguns trechos ou parágrafos foram

---

<sup>24</sup> De acordo com Oliveira (2014), o objetivo da abordagem comunicativa é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz por meio do ensino das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar). Esta abordagem defende que a aprendizagem deve ser centrada no aluno não só em termos de conteúdo, como também das técnicas usadas em sala de aula. O professor, portanto, deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, que se tornam responsáveis pela sua aprendizagem.

<sup>25</sup> Segundo Oliveira (2014), este método dominou o ensino de línguas estrangeiras de 1950 a 1970. Tinha como objetivo capacitar os alunos a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência análogo ao de um falante nativo. Foi bastante criticado pela forma exaustiva através da qual eram trabalhadas as estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas, uma vez que os alunos eram levados a realizarem os chamados drills (exercícios de transformação, repetição e substituição) até que essas estruturas fossem memorizadas.

omitidos. O propósito dessa omissão não é explicado no manual do professor, de maneira que não podemos saber qual a intenção dos produtores ao retirarem determinadas partes do texto. Talvez ela tenha ocorrido com o objetivo de tornar o texto menor, menos complicado e, portanto, menos cansativo para os alunos, já que ele está presente em um volume destinado ao primeiro ano do ensino médio.

O texto *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot* é precedido pela seção *Before Reading*, cujo objetivo é ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e o gênero do texto principal da unidade. As atividades dessa seção conduzem os estudantes a estabelecerem hipóteses sobre o texto e verificá-las durante a leitura. Na unidade em questão, os exercícios que precedem o referido texto solicitam que os alunos olhem as fotos, o título e o *layout* da página para, em seguida, responder as perguntas: o texto é sobre diferentes cidades do Brasil ou sobre uma cidade famosa no Brasil? O texto foca as favelas como atrações turísticas ou como lugares perigosos para os turistas?

Tais perguntas devem conduzir os estudantes a perceberem que se trata de um texto multimodal pertencente ao gênero notícia. A observação do *layout* da página e a descrição do *site* de onde o material foi retirado permitem-nos afirmar que ele não foi veiculado em um jornal impresso, mas na internet. Além disso, a informação da data em que a notícia foi publicada revela que o fato informado é relativamente recente, já que foi publicado em 2012.

Como detalhamos nos procedimentos metodológicos, a abordagem do significado representacional será feita a partir da análise dos aspectos referentes à categoria representação de atores sociais. O arcabouço teórico elaborado por Fairclough (2003) permite-nos observar como atores ou grupos sociais são representados em determinados eventos e práticas sociais, em termos de quais atores sociais são incluídos ou excluídos na representação, bem como a quais atores é conferida proeminência. Tendo em vista que nosso objetivo é analisar as representações do Brasil e do povo brasileiro, observaremos se esse texto inclui ou exclui os brasileiros enquanto atores sociais.

O texto *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot* apresenta as favelas do Rio de Janeiro como um novo ponto turístico que atrai tanto turistas brasileiros quanto estrangeiros. A escolha por representar a favela como ponto turístico no material didático é interessante, pois apresenta aos alunos uma nova visão dessas comunidades, já que elas são normalmente retratadas como lugares inóspitos e perigosos, onde a miséria e a violência imperam.

Tendo em vista que esse texto apresenta a favela como um ponto turístico, criamos a expectativa de que os brasileiros que moram nessas comunidades, que normalmente são representados de forma estereotipada como sujeitos perigosos ou marginais (ROCHA, 2017), sejam representados de forma positiva. Contudo, ao analisarmos a forma como os moradores aparecem no texto, percebemos que, em alguns trechos, eles são representados por meio de processos de classificação, ou seja, em termos de classe e categoria, e, já em outros, são simplesmente suprimidos da narrativa, acentuando o elemento favela em detrimento da participação humana nesse espaço.

As representações por meio de classificação acontecem quando o autor do texto opta por não nomear (representar pelo nome) os atores sociais e prefere referir-se a eles como *visitors* (visitantes), *Brazilians* (brasileiros), *tourists* (turistas), *gangs* (gangues) e *police* (polícia). A representação dos atores sociais por meio de classe, nesse texto, constitui o que van Leeuwen (2008) chamou de genericização, estratégia de representação que permite a retirada simbólica dos atores sociais do texto. Ao não enfatizar a individualização dessas pessoas e ao representá-las através do pertencimento a uma classe e a uma categoria, o texto não confere devida importância a esses indivíduos.

Em algumas passagens, é possível perceber que os brasileiros, enquanto atores sociais, foram excluídos da narrativa por meio do que Fairclough (2003) denominou de supressão. Os casos de supressão foram realizados linguisticamente por meio do apagamento do agente da passiva nas seguintes orações: *these crowded slum communities – called favelas* (estas comunidades superlotadas – chamadas favelas) e a *favela home-turned-hostel* (uma casa da favela transformada em albergue). Observando essas orações, somos informados de que as comunidades do Rio são chamadas de favelas e que as casas dessas comunidades estão sendo transformadas em hotel, no entanto, não sabemos quem são os agentes dessas ações.

Desse modo, percebemos que o foco do texto é a favela, que nos é apresentada de forma animada, enquanto os moradores dessa comunidade são sequer mencionados. A supressão dos moradores no texto não nos permite saber a opinião deles sobre o fato de seu local de moradia estar se tornando atração turística ou sobre como é o dia a dia deles na comunidade. A reprodução de um texto abordando essa temática em um material didático seria uma grande oportunidade para desconstruir os preconceitos que são veiculados sobre os moradores das favelas, no entanto, mais uma vez, essas pessoas são marginalizadas, prática que sempre atinge

os segmentos mais pauperizados; todos aqueles que os ‘mantenedores da ordem’ consideram ‘suspeitos’ e que devem, portanto, ser evitados e, mesmo, eliminados. Consequentemente, é nas páginas policiais que normalmente são veiculadas notícias sobre as classes populares, nas quais estas aparecem como centrais, enquanto que em outras áreas do noticiário seu acesso é impossível ou secundário (ROCHA, 2017, p. 7).

Theo van Leeuwen (2008) coaduna com a opinião de Rocha (2017) ao citar uma pesquisa na qual os jornais direcionados à classe média costumam individualizar<sup>26</sup> as pessoas pertencentes às elites e a assimilar<sup>27</sup> pessoas comuns, já os jornais que têm como público a classe trabalhadora tendem a individualizar as pessoas comuns. De acordo com ele, investigar quais atores sociais são individualizados e quais são assimilados nos processos de representação permite-nos compreender o estabelecimento de relações de poder entre esses atores.

É importante destacarmos que a opção de excluir os habitantes em algumas partes do texto e em outras representá-los em termos de classe foi feita tanto pelo autor do texto, quanto pelos produtores do material didático. Essa afirmação pode ser verificada ao acessarmos o site referenciado no livro didático que indica a página da web de onde o texto foi retirado. Ao analisarmos o texto na íntegra, percebemos que os produtores do material didático excluíram todos os trechos que apresentavam depoimentos de moradores da comunidade. Além disso, a foto que aparece no texto autêntico retrata Renato da Silva, um morador que dirige uma empresa de turismo na favela.

Analisando a adaptação do texto presente no livro didático, percebemos que, além de retirar a foto representativa de um brasileiro, os produtores do material didático a substituem pela imagem do turista Nigel Parker, de Sidney, única pessoa representada por meio de um processo de nomeação/individualização, processo esse que lhe confere importância no texto. É perceptível, portanto, que os produtores do LDI preferiram representar no material didático um turista estrangeiro, ao passo que os turistas brasileiros são apenas classificados e os moradores da favela são totalmente excluídos do processo de representação. Tal escolha, além de ser representativa do quão desprestigiadas essas pessoas são, também pode indicar que ainda não nos livramos do famoso complexo de vira-lata<sup>28</sup> tão bem descrito por Nelson Rodrigues (1993), pois, mesmo em um material didático produzido

<sup>26</sup> Individualização é outra categoria de representação de atores sociais desenvolvida por van Leeuwen (2008) caracterizada pela representação de atores sociais enquanto indivíduos, como por exemplo, a professora Ana.

<sup>27</sup> Assimilação é uma categoria de representação de atores sociais desenvolvida por van Leeuwen (2008) que caracteriza-se pela representação de atores sociais enquanto grupos, como por exemplo: os professores.

<sup>28</sup> Complexo de vira-lata é uma expressão desenvolvida pelo dramaturgo e escritor Nelson Rodrigues, normalmente utilizada para referir-se a “inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES, 1993, p. 62).

por autores brasileiros para estudantes brasileiros, ao invés de se conferir visibilidade aos moradores do complexo que, mesmo em condições adversas, conseguiram sobressair-se por meio de trabalho duro e da criatividade, prefere-se representar a favela como um ponto turístico excêntrico para turistas estrangeiros.

Mais julgamentos valorativos sobre as comunidades do Rio de Janeiro podem ser observados por meio da categoria avaliação, visto que ela nos permite identificar “as apreciações ou perspectivas do locutor mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou que deseja ou não, e assim por diante” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 119). Avaliações, portanto, “são significados identificacionais que podem ser materializados em traços textuais” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 119). No texto em questão, encontramos a presença de afirmações avaliativas sobre as favelas e sobre outros pontos turísticos do Rio de Janeiro logo no início do primeiro parágrafo, como podemos observar a seguir<sup>29</sup>:

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded communities – called favelas – on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil’s tourist hotspot (TAVARES; FRANCO, 2016, p. 57).

Nesse trecho, temos afirmações avaliativas nas quais os adjetivos *famous* (famoso), *luxury* (luxuoso), *crowded* (lotado) e *unlikely* (improvável) constituem atributos em processos relacionais atributivos. Enquanto outras atrações do Rio de Janeiro são descritas positivamente por meio dos adjetivos famoso e luxuoso, a favela é descrita por meio dos adjetivos lotada e improvável que conferem a esse local uma representação negativa. Além disso, o uso da forma verbal *get a glimpse* (ter um vislumbre, vislumbrar) constitui um processo mental afetivo indicativo de que, segundo a visão do autor, os turistas não procuram as comunidades do Rio no intuito de apreciar o que elas têm a oferecer ou de ficar por um longo período, mas apenas para dar uma rápida conferida no local.

No segundo parágrafo, o autor relata atividades que são feitas pelos turistas que visitam as favelas. Entretanto, nenhuma dessas atividades é apresentada por meio de adjetivos que as qualifiquem de forma positiva, como foi feito quando o Cristo Redentor e os hotéis de Copacabana foram citados, como podemos observar a seguir:

---

<sup>29</sup> Em todos os exemplos, os grifos são nossos e indicam o elemento analisado.



Foreign tourists – and increasingly Brazilians themselves – are flocking wide-eyed to Rio’s favelas *to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paintball*. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds *with its bar and rooftop deck* overlooking the city.

Nesse trecho, o autor informa que os turistas que visitam as favelas podem fazer oficinas de grafite (*take graffiti workshops*), jogar *paintball* (*play paintball*) e frequentar bares em terraços (*bar and rooftop deck*) com vista para a cidade, além de experimentar a culinária local (*sample local cuisine*). Contudo, ele não utiliza nenhum adjetivo para qualificar as atrações que o local oferece. Nenhum comentário elogioso é tecido à comida, à arte produzida na comunidade ou à vista panorâmica a que os morros dão acesso, o que nos faz pressupor que, para o autor, a favela pouco tem de interessante a oferecer, além do pitoresco.

Na verdade, analisando as construções do último parágrafo do texto, percebemos que a maior parte dos turistas não vai à favela para passar muito tempo. Pelo contrário, eles permanecem lá apenas por poucas horas (*just a few hours*), tempo que o autor julga suficiente (*long enough*) para saber como é morar em locais cuja reputação está associada à superlotação (*crowding*), à enorme pobreza (*crippling poverty*) e aos confrontos entre gangues de drogas e a polícia (*clashes between drug gangs and police*).

Observamos, portanto, que o autor só utiliza adjetivos com conotação negativa para descrever a favela, deixando entrever que a única coisa que ela tem a oferecer aos turistas é um vislumbre de um universo exótico marcado por conflitos, pobreza e aglomeração. De acordo com Biachin e Marcelino (2017, n.p), essa é uma prática comum na América Latina, onde “o turismo se apropria e comercializa o ‘exótico’ das comunidades”. De acordo com esses autores, a busca pelo que é diferente, pelo que é desconhecido virou tendência e o capital, ao enxergar o potencial das diferenças culturais, passou a explorá-lo. Como resultado, foram instalados grandes *resorts* em locais estratégicos, como o Nordeste brasileiro e Cancún, a exemplo, onde as referências culturais do local (gastronomia, dança, artesanatos, entre outros) são utilizadas como elementos que compõem a atratividade, bem como o emprego da comunidade como mão de obra barata.

De acordo com Maldonado (2009), os turistas são atraídos pelo que é diferente, pela riqueza cultural, pela expressividade e pelo fator humano. Contudo, infelizmente, o pensamento eurocêntrico hegemônico compreende que cultura é igual à civilização e que qualquer povo que não se enquadre no padrão europeu é tido como exótico, o que acaba

fazendo com que a diversidade cultural seja vista como uma aberração (BIACHIN; MARCELINO, 2017). Nessa perspectiva, os turistas são cada vez mais estimulados pelo mercado a buscar o que é diferente, a ter curiosidade e a se encantar pelo exotismo. “É como se o exercício anterior (da colonização) de se olhar o diferente o exótico voltasse à tona, mas dessa vez essa busca se dá a partir de um imaginário construído, já conhecido e com referências” (BIACHIN; MARCELINO, 2017, n.p).

Continuando a análise do texto por meio das categorias do significado identificacional, agora o avaliaremos com relação à presença de metáforas, tendo em vista que elas reproduzem identificações particulares de uma determinada realidade. Encontramos apenas uma metáfora evidente no texto em questão: *wide-eyed* (de olhos arregalados), no segundo parágrafo. Essa metáfora foi utilizada para descrever a forma como os turistas brasileiros e estrangeiros estão olhando para as favelas: com espanto. Além de espanto, essa expressão também pode ser utilizada para indicar surpresa e medo (OXFORD, 2004).

Nessa perspectiva, sabendo que as metáforas estruturam o modo como pensamos, o modo como agimos, bem como nossos sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001), percebemos que, mais uma vez, o autor utiliza uma expressão que assume uma conotação negativa para referir-se à forma como os turistas estão olhando para as comunidades do Rio. Essa expressão é representativa de uma forte relação de estranhamento entre espectador (turista) e objeto (favela), visto que eles são atraídos pela curiosidade em relação às condições precárias das favelas, pela pobreza e pela violência locais (FREIRE-MEDEIROS, 2007).

O turismo nas comunidades, portanto, chama a atenção de “turistas que procuram experiências inusitadas, interativas, aventureiras e autênticas em destinos cujo apelo reside na antítese daquilo que se convencionou tratar como ‘turístico’” (FREIRE-MEDEIROS, 2007, p. 63). Este tipo de empreendimento, embora seja comercializado como comemorativo e educacional, “atrai pessoas ávidas por consumir mortes, desastres e misérias espetacularizadas” (FREIRE-MEDEIROS, 2007, p. 64), além de ser a marca da sociedade de consumo em que vivemos, que transforma em atração social a fome, a miséria, o risco e o trágico.

Prosseguindo na análise multimodal do texto *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot*, observaremos a imagem quanto aos sentidos representacionais, interativos e composicionais produzidos por ela, verificando se reforçam ou contradizem o que o texto verbal sugere. A referida imagem apresenta um turista de Sidney contemplando a entrada da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro.

Analisando a imagem por meio dos pressupostos da metafunção representacional, podemos classificá-la como representativa de um processo de ação não-transacional, caracterizado pela presença de uma única pessoa na imagem: o turista australiano Nigel Parker. Nigel é, portanto, ator nesse processo e a favela é uma circunstância locativa<sup>30</sup>, visto que ela serve de cenário para esse participante.

Com relação aos aspectos interativos da imagem, podemos afirmar que ela apresenta alta modalidade naturalística, uma vez que a variação de cor, brilho, iluminação e profundidade utilizados nos aproxima da visão real que teríamos da comunidade da Rocinha caso estivéssemos visitando-a. No que diz respeito ao contato, como o turista não olha diretamente para o leitor, temos um olhar de oferta, responsável por colocar o leitor como observador da paisagem representada na imagem. A imagem, portanto, não demanda explicitamente sentimentos do leitor observador, apenas que ele contemple a vista da Rocinha. Além disso, o produtor da imagem optou por representar o participante em um plano aberto, fator que determina uma grande distância social entre o que está sendo representado e o leitor observador, de modo que o turista e a própria comunidade podem ser vistos como personagens totalmente desconhecidos com os quais o leitor não divide qualquer tipo de laço social.

---

<sup>30</sup> Segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), além dos participantes e processos, a metafunção representacional abrange também a categoria das circunstâncias, classificadas como elementos secundários que fazem parte da composição da imagem, mas não se ligam aos participantes principais por meio de vetores. As circunstâncias podem ser de três tipos: circunstâncias locativas, circunstâncias de acompanhamento e circunstâncias de meio.

**Figura 32 – Valores de informação do texto *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot***



Fonte: adaptado de Tavares e Franco (2014, v.1, p. 57).

A imagem acima apresenta os valores de informação do texto principal da unidade *Traveling around Brazil*. Observando-a, percebemos que há uma linha horizontal preta funcionando como estratégia de estruturação que separa o título da notícia do corpo do texto. Ao ser lido como ideal, esse elemento é visto como expressando a essência do texto como um todo, criando expectativas e tentando despertar o interesse do leitor para ler o restante da notícia.

Considerando o *layout* do texto, podemos afirmar que a imagem aparece em saliência, tendo em vista suas cores e seu tamanho. Como aparece na esquerda, ela apresenta o novo, tentando passar ao leitor uma nova perspectiva sobre as comunidades do Rio de Janeiro, confirmando a informação veiculada no título da notícia. Além disso, a imagem invade o espaço do texto, entrelaçando-se a ele em um sentido de codependência semântica. Esse significado é reforçado pela ausência de qualquer estratégia de estruturação forte que isole a imagem do texto, com exceção de um sutil espaço em branco.

### 5.3.1 Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade *Traveling around Brazil*

Levando em consideração os aspectos discutidos anteriormente, observamos que as representações do povo brasileiro, nesta unidade, aconteceram por meio de processos de classificação e supressão. A escolha dessas estratégias de representação indica que, mesmo em uma unidade que pretende discutir aspectos relacionados ao Brasil, os produtores do material didático optaram por excluir os brasileiros ou por representá-los sem conferir-lhe visibilidade, ao passo que o turista estrangeiro foi o único participante representado por meio de um processo de nomeação que lhe confere destaque. A importância dada ao turista estrangeiro está presente tanto nas representações textuais, quanto na imagem, já que ele aparece representado na imagem, ao passo que os brasileiros são suprimidos nos modos, verbal, visual e verbo-visual.

Além disso, é importante observamos que todos os turistas que aparecem tanto nas imagens de abertura da unidade, quanto no texto principal são brancos. Nenhum turista preto ou pardo é retratado, embora a unidade conte com seis imagens e, em quatro delas, turistas apareçam representados. Essa é uma falha grave, já que o Brasil é um país multirracial onde negros (pretos e pardos) representam mais de 54% da população (dados do censo realizado em 2016<sup>31</sup>) e nenhum desses dois grupos étnicos aparece representado como turista.

De acordo com Camargo e Ferreira (2014, p. 165), isto costuma acontecer porque “os livros didáticos de inglês ainda trazem a ideia da população homogênea e não estão preparados para tratar a diversidade de identidades sociais existentes na sociedade brasileira”. Para essas autoras, os LDs constituem um exemplo da divisão racial e do racismo velado na escola ao representarem a raça branca como norma. Esse modelo de representação europeia acaba agravando o afastamento das minorias e classes desfavorecidas. Entre essas minorias, estão os alunos negros, já que eles não se identificam com o imaginário social transmitido pela escola e pelos materiais didáticos em relação a sua identidade cultural (JOVINO, 2014).

## 5.4 ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE *ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL*

A unidade 1 do volume III da coleção *Way to Go* intitulada *Ethnic diversity in Brazil* (Diversidade étnica no Brasil) procura adequar-se tanto ao edital do PNLD 2018, ao

---

<sup>31</sup> Estas informações estão disponíveis no site: <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2019.

tentar retratar a diversidade étnica da população brasileira, quanto às leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que promulgaram a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e indígena no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares. A unidade tem como objetivos: fazer com que os alunos participem de discussões sobre a diversidade étnica em nosso país; revisar o uso dos tempos verbais Presente Perfeito e Passado Simples; ensinar o tempo verbal Passado Perfeito e explorar o gênero textual cartoons. Nesse sentido, percebemos que, assim como na unidade anterior, o foco está no desenvolvimento de habilidades gramaticais e não no desenvolvimento da competência leitora crítica do aluno, já que apenas um dos objetivos da unidade está voltado para o trabalho com essa competência em sala de aula.

Analisando a imagem abaixo, retirada do manual do professor, observamos algumas orientações indicando que os alunos devem observá-la, relacionando-a ao título da unidade. Além disso, também é sugerido que os professores destaquem a importância da diversidade étnica para a constituição do nosso país e incentivem o respeito a todos, independentemente da etnia. A discussão sobre a temática é instigada através de duas perguntas: *Do you have a mixed Family?* (Sua família é miscigenada?) e *Where do your family members come from?* (De onde vêm os membros da sua família?).

Figura 33 – Página de abertura da unidade *Ethnic Diversity in Brazil*

# Ethnic Diversity in Brazil


Unit

Warming  
**UP**


Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles a foto, relacionando-a ao título da unidade. Isso pode ser feito em inglês ou português, a seu critério. Destaque a importância da diversidade étnica para a constituição do nosso país e incentive o respeito a todos, independentemente da etnia.

Do you have a mixed family? Where do your family members come from?

Personal answers:



**NÃO  
ESCREVA  
NO LIVRO**



LEARNING  
**OBJECTIVES**

- to take part in discussions on ethnic diversity in Brazil
- to review the use of the Present Perfect and the Past Simple tenses
- to learn how to use the Past Perfect tense
- to explore cartoons

Fonte: Tavares e Franco (2014, v. 3, p. 21).

### 5.4.1 Análise representacional da figura 33

Observando a imagem por meio dos aspectos representacionais, percebemos que ela retrata um processo reacional não-transacional, já que o olhar do participante representado se dirige a algo ou a alguém que não está presente no campo de visão do observador. O homem, portanto, é o reator de um processo cujo fenômeno não pode ser identificado pelo leitor. “Esse recurso é muitas vezes utilizado pela publicidade para gerar no leitor um desejo de saber para o que o participante estaria olhando ou em que estaria pensando” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 92).

No que se refere à relação entre o tema da unidade e o que foi retratado na imagem, é importante observarmos, que, embora a temática esteja voltada para o trabalho com a diversidade étnica no Brasil, os produtores optaram por utilizar uma imagem que não é representativa dessa variedade, já que apenas um grupo étnico foi incluído na representação. Tal escolha dos produtores do material didático é, no mínimo, curiosa, já que sabemos que “o Brasil é um país mestiço, biológica e culturalmente” (OLIVEIRA, 2004, p. 57), onde se consegue diferenciar pelo menos cinco grupos pelo “quesito cor”<sup>32</sup>: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Além disso, o único participante representado na imagem foi retratado com o rosto coberto com uma pintura da bandeira do Brasil, artifício que não lhe confere identidade nem destaque enquanto indivíduo que está representando um grupo étnico.

### 5.4.2 Análise interacional da figura 33

A imagem apresenta uma modalidade alta, já que ela faz uso de diversas tonalidades de cores em um elevado grau de saturação, além de alta iluminação e alto brilho. Tudo isso lhe confere valor de verdade, fazendo com que o leitor observador a interprete como uma imagem representativa de uma pessoa real. Com relação ao contato, ela se classifica como uma imagem de oferta, visto que o participante representado não olha diretamente para o leitor. Essa estratégia faz com que o observador seja sujeito da imagem, pois é ele quem irá observar o PR, que é apenas um objeto de contemplação.

---

<sup>32</sup> De acordo com Oliveira (2004), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) elaborou uma classificação racial, baseada no quesito cor, para fins de estudos demográficos. Esta classificação foi tomada como oficial desde 1991 e tem como diretriz o fato da coleta de dados ser baseada na autodeclaração, de forma que a pessoa escolhe, em um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), em qual deles se encaixa.



A utilização do plano fechado permite que o leitor perceba cada detalhe do rosto do homem representado, o que gera uma aproximação virtual entre eles. A relação estabelecida entre o participante representado e os participantes interativos (observadores), portanto, é de intimidade. As expressões faciais do PR, evidenciadas por meio do plano fechado, permitem que seu sentimento de alegria seja perceptível ao observador. No que se refere à perspectiva, ao optar por retratar o PR por meio de um ângulo inferior, o produtor da imagem acaba conferindo-lhe um poder simbólico em relação ao leitor.

### 5.4.3 Análise composicional da figura 33

Tendo em vista que a figura 33 tem apenas um participante que aparece representado no centro da página e não faz uso de nenhum eixo horizontal ou vertical que sugira a divisão da imagem, ela não apresenta valores informativos de Dado/Novo. Esta imagem, portanto, ilustra o tipo de composição Centro/Margem, em que a foto, localizada no centro da composição, é o elemento de destaque, exercendo a função de mediador, enquanto o conteúdo localizado nas margens (título e objetivos da unidade) possui baixo valor informativo. Além disso, é perceptível a presença de uma estruturação forte enquadrando elementos como o título da unidade, o nome da seção, os objetivos e a imagem, que estão em destaque porque são os itens de maior saliência da página.

## 5.5 ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO *BRAZIL'S NEW ERA OF RACIAL POLICY*

O texto principal da unidade *Ethnic diversity in Brasil*, intitulado *Brazil's new era of racial policy* (Nova era da política Racial do Brasil), foi adaptado do livro *Race in another America: the significance of skin color in Brazil* (Raça na nova América: o significado da cor da pele no Brasil), escrito por Edward Eric Telles e publicado em 2004 pela Princeton University Press. A figura 34 mostra o trecho do livro de Telles publicado no material didático. Esse trecho apresenta algumas reflexões sobre a questão racial no Brasil enfatizando as ações afirmativas<sup>33</sup> criadas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 2000, no intuito de promover a inclusão da população pobre e de grupos étnicos vulneráveis.

---

<sup>33</sup> Ações afirmativas são um tipo de política que têm como objetivo contribuir para o combate à discriminação, seja de raça, gênero, deficiência ou qualquer outro tipo de preconceito. Elas buscam corrigir ou mitigar atos praticados no passado, cujos efeitos negativos se estenderam até o presente, concretizando assim a igualdade de acesso a bens fundamentais para todos na sociedade (CARVALHO; MARINHO, 2018).

Figura 34 – Texto principal da unidade *Ethnic Diversity in Brazil*<sup>34</sup>



Fonte: Tavares e Franco (2014, v.3, p. 24).

<sup>34</sup> **NOVA ERA DA POLÍTICA RACIAL DO BRASIL** (TAVARES; FRANCO 2014, v.3, p. 24, tradução nossa)

Uma razão final para se reexaminar as relações raciais brasileiras é discuti-las no contexto das súbitas e dramáticas mudanças do pensamento racial brasileiro. Esta nova fase se reflete principalmente no novo reconhecimento do racismo e nas tentativas do governo de corrigi-lo. A questão racial no Brasil mudou-se para o centro da agenda das políticas sociais. Como resultado, o interesse público nas questões raciais disparou. Pela primeira vez na história brasileira, políticas raciais começaram a promover a integração de negros e mulatos. Tais políticas não buscam simplesmente eliminar ou aliviar a pobreza material, mas também se esforçam para eliminar ou reduzir as discriminações raciais, de gênero e de classe que impedem cidadãos de acessar a justiça social. Isto inclui tanto políticas universais que abrangem toda população ou a população mais pobre, como também políticas particularistas que combatem a discriminação e promovem categorias de pessoas que têm sido excluídas com base em características específicas, incluindo a raça. O padrão dessas políticas varia bastante, mas juntas elas buscam abordar uma gama de exclusões sociais que são manifestadas economicamente, psicologicamente, politicamente e culturalmente. Esta mudança é um marco no pensamento racial brasileiro, assim como a transição ideológica anterior do Brasil, da supremacia branca à democracia racial.

Na verdade, a ideia de ações afirmativas ou políticas projetadas especificamente para pretos e mulatos parece bastante estranha e deslocada no contexto brasileiro. Na verdade, a ideia toda parecia absurda e altamente improvável há alguns anos. O Brasil foi um dos primeiros estados multirraciais a ir além da raça, mas tornou-se aparente que sua democracia racial continuou a privilegiar brancos às custas dos não-brancos, assim como durante a maior parte de sua história de supremacia. Agora que estas políticas raciais estão realmente sendo implementadas, legisladores são acusados de impor políticas americanas. Por que o Brasil iria querer tais políticas? Opositores alegam que o contexto brasileiro é diferente dos Estados Unidos e tais políticas seriam eficácia limitada. Mas o Brasil tem uma alternativa para as políticas raciais no estilo americano? Como o Estado brasileiro começa a usar a raça para promover explicitamente negros pela primeira vez na história, quais consequências podem ser esperadas?

Assim como no texto analisado anteriormente, aqui os brasileiros também são representados em termos de classe e categoria. Essas escolhas são perceptíveis quando o autor prefere não nomear os representantes políticos que engendraram as ações afirmativas, preferindo referir-se a eles como *government* (governo) e *policymakers* (legisladores). O mesmo ocorre com os brasileiros que foram beneficiados por essas políticas, que ora são referidos como *citizens* (cidadão), *population* (população), *category of people* (categorias de pessoas), ora são representados pelas suas características físicas: *blacks* (pretos), *mulatos* (mulatos), *whites* (brancos), *non-whites* (não-brancos).

Como já sabemos, a classificação e a categorização são categorias de representação que expressam relações de poder ao colocar à margem os atores sociais considerados inadequados para a sociedade. Dessa forma, não é perceptível que o leitor identifique nenhuma das pessoas que foram beneficiadas pelas ações afirmativas descritas no texto. Essa escolha do autor e, conseqüentemente, dos produtores do LD - já que são eles que selecionam os textos que compõem o material didático - priva os estudantes de escola pública (principal público dos livros adquiridos via PNLD) de acessar depoimentos de pessoas que foram favorecidas por políticas que podem beneficiá-los futuramente.

Além disso, enquanto atores sociais, os brasileiros também foram representados no texto por meio de processos de impersonalização (VAN LEEUWEN, 2008) que podem tanto encobrir a identidade ou o papel dos atores sociais, como também acrescentar conotações negativas ou positivas às atividades exercidas por eles. Esse tipo de processo é caracterizado pela representação de atores sociais como substantivos concretos ou abstratos sem traços humanos.

No texto, o uso dos substantivos abstratos ‘interesse público’ (*public interest has skyrocketed*), ‘Estado brasileiro’ (*Brasilian state begins to use race*) e ‘políticas sociais’ (*social policies have begun to explicitly promote*), como sujeitos dos verbos disparar e começar, promove o apagamento dos atores sociais responsáveis pelas ações que esses verbos descrevem, o que acaba privando o leitor do acesso a algumas informações. Nos exemplos em questão, a impersonalização faz com que seja difícil para o leitor detectar quem são as pessoas interessadas nas políticas sociais descritas nos textos e quais foram os principais responsáveis pela implementação delas.

A supressão também foi utilizada como estratégia de apagamento dos atores sociais por meio da omissão do agente da passiva, como podemos observar nas seguintes orações: *the idea of affirmative action or policies specifically designed for blacks and mulattos* (a ideia de ações afirmativas ou políticas projetadas especificamente para pretos e

mulatos); *these policies are actually being implemented* (estas políticas estão sendo implementadas); *particularistic policies that combat discrimination and promote categories of people that have been excluded* (políticas particularistas que combatem a discriminação e promovem categorias de pessoas que tem sido excluídas). Nesses exemplos, foram omitidas as pessoas que podem ser beneficiadas pelas políticas inclusivas, como também aqueles que lutaram para que elas fossem implementadas.

Na perspectiva de van Leeuwen (2008), a supressão ocorre quando se presume que o leitor já sabe quem é o ator social, como também na tentativa de se bloquear o acesso a um conhecimento pormenorizado de uma determinada prática que, caso fosse representada detalhadamente, poderia despertar algum tipo de reação. Embora possamos fazer a recuperação de alguns atores sociais que foram suprimidos, levando em consideração que as partes omitidas do texto fazem referência aos beneficiários das políticas raciais e ao grupo responsável pela sua implementação, podemos inferir que há um desejo de privar os leitores, possíveis candidatos das ações inclusivas descritas no texto, de ter acesso a maiores informações sobre elas, bem como sobre o grupo político que passou a promover a inclusão daqueles que até então eram excluídos economicamente, culturalmente, politicamente e psicologicamente.

Analisando os significados identificacionais presentes no texto por meio da categoria avaliação, percebemos que, apesar de apresentar as políticas raciais como uma tentativa de combater o preconceito racial, de gênero e de classe, bem como de promover o acesso de negros, pobres e outras pessoas excluídas à justiça social, o autor utiliza palavras de conotação negativa para caracterizar essas políticas, demonstrando descrença nos benefícios que elas podem trazer para a população brasileira.

O autor caracteriza as ações afirmativas e as políticas brasileiras para a promoção de negros e mulatos como muito estranhas (*quite odd*), deslocadas (*out of place*), absurdas (*preposterous*) e altamente improváveis (*highly unlikely*), deixando clara sua total depreciação por essas medidas inclusivas. Além disso, é importante observar que a única menção a opinião de terceiros sobre o assunto em tela foi feita para questionar a eficácia dessas políticas: *opponents claim that the Brazilian context is different from The United States and such policies would be of limited effectiveness* (opositores alegam que o contexto brasileiro é diferente do dos Estados Unidos e tais políticas seriam de eficácia limitada).

A publicação de um texto que deprecia e põe em questão a eficácia de ações afirmativas como a Lei nº 12.711/2012<sup>35</sup>, referente à reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições públicas de ensino, em um livro direcionado para estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas, pode contribuir para que eles venham a perceber essas políticas de forma negativa, sobretudo quando levamos em consideração que a utilização de cotas no âmbito educacional provoca muitas críticas, “principalmente quando os beneficiários são os negros” (MARINHO; CARVALHO, 2018, p. 40).

Nessa perspectiva, além de não contribuir para que os alunos construam uma identidade positiva em relação à população negra, esse material também encobre a relevância das cotas raciais, cuja finalidade é a melhoria do estado socioeconômico e o resgate da dívida social para com os negros, visando a um progresso econômico que os tire da zona de baixa pobreza, de modo a reparar os prejuízos advindos da escravidão (MARINHO; CARVALHO, 2018). Essa política, portanto, é extremamente necessária quando levamos em consideração o fato de a nação brasileira nunca ter feito nada pela massa negra que a construiu e a constitui. Pelo contrário, “negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão” (RIBEIRO, 1995, p. 22).

O fato é que o acesso à educação brasileira, como afirma Ribeiro (1995), nunca foi igual para todos, e os negros sempre foram os maiores prejudicados, visto que eles são minorias nos cargos de maior prestígio e remuneração. Os negros também eram minoria nas universidades antes da implementação das políticas de inclusão. Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2013 pelo IBGE sobre as "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil"<sup>36</sup>, o número de estudantes negros nas universidades públicas ultrapassou, pela primeira vez, o número de brancos. Ainda de acordo com esse órgão, essa mudança na composição do alunado é fruto da implementação do sistema de cotas somado a outras políticas de inclusão.

Com relação à metáfora, outra categoria do significado identificacional, foi possível deprendermos apenas uma contida no título: *new era* (nova era). De acordo com o dicionário Oxford (2004), essa expressão é muitas vezes utilizada para referir-se a um período

---

<sup>35</sup> A Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de vaga para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública de ensino, candidatos oriundos de famílias cuja renda seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais de ensino superior, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (MARINHO; CARVALHO, 2018).

<sup>36</sup> As informações sobre essa pesquisa feita pelo IBGE estão disponíveis no site: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/negros-sao-maioria-pela-primeira-vez-nas-universidadespublicas-aponta-ibge-24077731>>. Acesso em: nov. 2019.

que está começando e promete melhores oportunidades. No contexto em questão, o uso dessa metáfora pode estar fazendo referência às mudanças que as ações afirmativas estão implementando na sociedade brasileira.

Tendo em vista que nossa análise é multimodal, avaliaremos, a partir de então, os aspectos visuais do texto em questão, que apresenta a imagem de um grupo de estudantes, provavelmente universitários, em sua colação de grau. A legenda apresenta apenas informações sobre o fotógrafo, de modo que não sabemos quando ou onde esta foto foi tirada, nem quem são as pessoas que nela aparecem.

A análise dos aspectos representacionais nos permite afirmar que a imagem representa um processo narrativo de ação bidirecional, uma vez que a ação parte de um participante para o outro e vice-versa, o que os torna, ao mesmo tempo, atores e metas do processo. Os braços dos participantes constituem vetores que os conectam formando um grupo, transmitindo ao leitor observador a ideia de união. Além disso, apesar do nível de nitidez da imagem ser baixo, as feições dos participantes representados deixam transparecer a alegria que eles estavam sentindo no momento em que foram fotografados.

Com relação aos aspectos interacionais, os participantes foram representados até a altura do quadril, o que produz uma distância social intermediária entre o observador e o que está sendo retratado, estabelecendo um grau mínimo de familiaridade. O olhar dos participantes não está diretamente direcionado ao observador, o que caracteriza um olhar de oferta. A imagem, portanto, não demanda atitude do leitor, servindo a ele apenas como elemento de contemplação. Ademais, a fotografia foi retirada em um ângulo frontal, fator que atribui poder ao observador em relação ao objeto. A modalidade utilizada foi a naturalista, com alta saturação, porém com luminosidade e nitidez médias. Nesse tipo de modalidade, a imagem é codificada pelo leitor como uma representação fiel da realidade. Essas observações nos permitem concluir que a imagem não demanda do leitor a adesão à temática discutida.

Figura 35 – Valores de informação do texto *Brazil's new era of racial policy*



Fonte: adaptado de Tavares e Franco (2014, v.3, p. 24).

Observando os valores de informação do texto *Brazil's new era of racial policy* detalhados acima, podemos afirmar que essa é uma composição do tipo Centro/Margem, em que os elementos dispostos no centro são apresentados como o núcleo da informação, enquanto os elementos que estão posicionados na margem apresentam valor de dependência em relação ao elemento central. O título, localizado na parte superior, em destaque, apresenta a essência da informação, visto que esse texto tem como foco as ações afirmativas de integração de negros no Brasil. O texto ocupa a posição central, na qual estão localizadas as informações mais importantes sobre as relações raciais no Brasil e sobre as políticas de inclusão social para grupos de pessoas desfavorecidas. Na margem com valor de real, temos a imagem em modalidade naturalística, representando uma informação concreta e verdadeira, que pode estar fazendo referência aos brasileiros que conseguiram entrar na universidade após a criação das ações afirmativas debatidas no texto.

Com relação à estruturação, percebemos a presença de um quadro vermelho que mantém isolados o título, o texto e a imagem, de modo a desconectá-los. Esta é uma estratégia de estruturação do tipo forte, que resultou em uma separação clara das informações localizadas no centro e nas margens, como também dos aspectos visuais e verbais do texto. Além disso, a imagem apresenta-se desconectada do texto por uma linha vermelha, pelo *layout* (que assume a forma de página de livro) e por um espaço em branco, o que sugere que seus sentidos não são complementares. De fato, o texto não cita nenhuma política específica que tenha facilitado o acesso de grupos específicos de brasileiros à universidade, embora saibamos que elas existem.

### **5.5.1 Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade *Ethnic Diversity in Brazil***

A partir dos aspectos discutidos anteriormente, observamos que, assim como na unidade anterior, os brasileiros foram novamente representados por meio de processos de classificação, impersonalização e supressão. A escolha dessas estratégias de representação demonstra que os produtores do material didático optaram por excluir os brasileiros ou por representá-los sem conferir-lhe a devida importância. Além disso, é importante destacarmos que, embora o tema dessa unidade tenha sido a diversidade étnica brasileira, o único grupo étnico representado tanto na imagem de abertura, quanto no texto da unidade principal foi o grupo negro, ignorando outras etnias que compõem o povo brasileiro, a exemplo dos índios, que constituem 0,5% da população brasileira (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2008), e não foram representados nem verbal, nem visualmente nesta unidade.

Nessa perspectiva, ao não contemplar a diversidade étnica, tampouco a diversidade cultural de nosso país, os LDs negam aos alunos a possibilidade de socialização da cultura brasileira, com todas as suas riquezas e idiossincrasias, o que contribuiria, conseqüentemente, para a atenuação não apenas do preconceito, mas também do respeito às crenças e mitos propagados, que colaboram para o afastamento de nosso povo. De acordo com Anjos (2017, p. 38), “a vantagem de abordar a diversidade de culturas nas páginas dos livros didáticos está diretamente relacionada com os objetivos dos mesmos: formar aprendizes interculturalmente sensíveis, capazes de lidar, respeitar as diferentes formas de ser, agir e pensar”.

A maioria dos livros de inglês, como afirma Anjos (2017), não costuma apresentar questões locais, o que acaba contribuindo para que o estudante não se sinta atraído por esses materiais. Para esse autor, “muitos livros didáticos trazem uma ideologia mercantilista,



favorecendo um determinado grupo social, publicizando um mundo ideal em detrimento do real, omitindo características, problemas e realidades de grupos sociais feitos minoritários” (ANJOS, 2017, p. 40). A omissão de eventos sociais, especialmente os de interesse das classes minoritárias, ou seja, aqueles que podem suscitar em tomadas de decisões que gerem mudanças, parece convergir com os interesses das indústrias nacionais e internacionais de livros didáticos, “as quais fomentam um jogo ideológico, uma divisão de mundos, uma discriminação implícita aos modos de viver, de ser, agir, pensar e até sentir de um grande número de pessoas” (ANJOS, 2017, p. 56).

Além disso, é importante lembrarmos que, apesar de aparentemente promover visibilidade aos negros, a unidade *Ethnic diversity in Brazil* apresenta as ações afirmativas que beneficiam esse grupo étnico por um viés negativo, duvidando de sua eficácia. Esse tipo de representação pode contribuir para que os estudantes de ensino médio da rede pública, principais usuários deste material didático, construam uma visão preconceituosa sobre as políticas afirmativas que buscam reparar a dívida social para com os negros.

## 5.6 ANÁLISE DA PÁGINA DE ABERTURA E DO TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE *SAVE THE AMAZON!*

A unidade 5 do volume III da coleção *Way to Go* intitulada *Save the Amazon!* (Salve a Amazônia!) aborda aspectos relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade, tendo como foco a Floresta Amazônica. Essa unidade tem como objetivos ensinar a voz passiva aos estudantes, desenvolver a consciência ambiental deles e explorar de *fact files*<sup>37</sup>. Assim como nas unidades analisadas anteriormente, o propósito aqui volta-se para o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais e textuais em detrimento da habilidade de leitura crítica dos estudantes, tendo em vista que apenas um dos objetivos está voltado para o desenvolvimento da competência leitora limitada às habilidades decodificadoras e interpretativas.

Observando as instruções direcionadas ao professor na figura 36 a seguir, correspondente à imagem de abertura da unidade, podemos perceber que, primeiramente, os alunos devem observar a foto, relacionando-a ao título da unidade para depois responder a pergunta *what does the photograph show?* (o que a fotografia mostra?). Entre as possíveis respostas que podem ser dadas pelos estudantes, indicadas no manual do professor,

---

<sup>37</sup> Fact file é um tipo de texto que apresenta informações relevantes sobre determinado assunto em forma de tópicos (TAVARES; FRANCO, 2016).

encontramos as seguintes sugestões: *the Amazon rain forest* (mostra a Floresta Amazônica) e *It shows the devastation/deforestation on the Amazon rain forest* (mostra a devastação/desmatamento na Floresta Amazônica). Esse tipo de atividade tem como objetivo explorar os elementos não verbais e relacioná-los aos elementos verbais, como também ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema que irá ser abordado na unidade.

**Figura 36 – Página de abertura da unidade *Save the Amazon!***

**Save the Amazon!** Unit **5**

Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles a foto, relacionando-a ao título da unidade. Isso pode ser feito em inglês ou português, a seu critério.

**Warming UP**

What does the photograph show?

Suggested answers: The Amazon rain forest./It shows the devastation/deforestation of the Amazon rain forest.

**NÃO ESCREVA NO LIVRO**

Ricardo Funari/Brazil Photos/LightRocket/Getty Images

**LEARNING OBJECTIVES**

- to take part in discussions on environmental awareness
- to learn how to use the passive voice
- to explore fact files

Fonte: Tavares e Franco (2014, v.3, p. 89).

### 5.6.1 Análise representacional da figura 36

Observando a figura 36 por meio da metafunção representacional, percebemos que ela é uma representação conceitual analítica, já que a Amazônia é apresentada de maneira estática e atemporal e não há vetores que indicam ação. Além disso, a floresta está sendo mostrada em sua essência, como um portador. A presença de linhas e as diferentes tonalidades de cores contribuem para que o leitor perceba os atributos da floresta que fazem parte da composição da paisagem. Na fotografia, podemos observar a parte da floresta que está preservada, a parte que foi desmatada, como também o território que foi transformado em plantio ou pasto. O produtor da imagem, ao selecionar os atributos por meio dos quais a floresta foi representada na fotografia, mostra que ela não é um paraíso terrestre nem uma fonte inesgotável de recursos naturais, pelo contrário, revela uma floresta totalmente vulnerável, vítima da ação humana.

Nesta representação, a Amazônia exerce o papel de portador e, a partir dos atributos por meio dos quais ela foi representada, podemos identificar a identidade que ela assume nesta fotografia: a de uma floresta devastada. A atmosfera criada pelo ângulo da fotografia e pela mistura das cores verde escuro (mostra as partes intactas da floresta), verde claro (representa o que foi transformado em pasto ou plantações), branco (mostra a fumaça proveniente das partes que estão sendo queimadas) e marrom (representa o que já foi destruído) acrescenta um valor extra à imagem, mostrando aos estudantes o contraste entre as partes da floresta que ainda estão preservadas e as que já foram desmatadas.

### 5.6.2 Análise interativa da figura 36

A imagem apresenta uma modalidade alta, já que ela faz uso de diversas tonalidades de cores em um elevado grau de saturação, além da alta iluminação. A nitidez é baixa, o que não nos permite perceber muitos detalhes na fotografia. A modalidade empregada foi a naturalística, porque embora a imagem não estabeleça relações com o leitor observador por meio de vetores, o seu tamanho, a sua disposição na página e as suas cores lhe conferem um protagonismo visual, configurando-a como um item de oferta, um objeto de contemplação, possibilitando ao leitor uma visão quase real da floresta.

A utilização de um plano aberto, em longa distância, imprime um caráter de alheamento e impessoalidade entre o que está sendo representado e o leitor. Além disso, nota-se que a fotografia foi captada de um ângulo alto, o que dá ao observador poder simbólico em

relação ao portador. Desse modo, é consentido ao leitor observar a imagem não só de uma distância que lhe permita virtualmente se manter anônimo, mas também de um ângulo que lhe confere o poder de avaliar a cena observada da maneira que lhe convier.

### 5.6.3 Análise composicional da figura 36

A figura 36 apresenta elementos com forte enquadramento, como o título da unidade e da seção, os objetivos e a imagem. Eles aparecem em destaque porque são os itens de maior saliência na página. O *layout* nos permite identificar como ideal o título da unidade, *Save the Amazon!* (Salve a Amazônia), pois apresenta o que deveria ser feito pela floresta, enquanto a imagem, na parte inferior, representa o real, a forma como a floresta de fato se encontra: devastada e em perigo.

No que tange ao valor de informação, a figura 36 depreende-se como valor de dado a parte da floresta preservada e, como valor de novo, a floresta já devastada pelo pasto. Isso é passível de interpretação mesmo sem a presença de linhas, ou estruturas de enquadramento que sugiram a existência desses valores. A imagem, localizada no centro da composição, é o item de maior destaque, que se sobressai em relação aos demais tanto pela localização, quanto pelas cores e pelo tamanho. O que está localizado nas margens tem baixo valor informativo, já que a imagem é responsável por captar a atenção do leitor. O foco da composição, portanto, está nos significados que ela veicula.

## 5.7 ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO *AMAZON RAIN FOREST*

O texto principal da unidade *Save the Amazon!*, intitulado *Amazon Rain forest* (Floresta Amazônica), foi adaptado do livro *National Geographic Student Atlas of the World* (Atlas Geográfico Nacional do estudante), publicado em 2009 pela *National Geographic Society*. A figura 37, a seguir, mostra o trecho do Atlas que foi publicado no material didático. O texto apresenta fatos e dados sobre a floresta Amazônica, bem como informações sobre sua fauna e sua flora.

Figura 37 – Texto principal da unidade *Save the Amazon!*<sup>38</sup>

78# FOCUS ON: AMAZON RAIN FOREST

THE CONTINENT: SOUTH AMERICA

### TROPICAL RAIN FORESTS: FACTS & FIGURES

- Tropical rain forests cover 6 percent of Earth's surface, but are home to half of Earth's species.
- Average monthly temperature is 68 to 82 °F (20 to 28 °C).
- Total annual rainfall averages 5 to 33 feet (1.5 to 10 m).
- Trees in tropical rain forests can grow up to 200 feet (60 m) in height.
- Most nutrients in tropical rain forests are stored in the vegetation rather than in the soil, which is very poor.
- Some of Earth's most valuable woods, such as teak, mahogany, rosewood, and sandalwood, grow in tropical rain forests.
- Up to 25 percent of all medicines include products originating in tropical rain forests.
- Tropical rain forests absorb carbon dioxide and release oxygen.
- Deforestation of tropical rain forests contributes to climate change.
- An estimated 100 acres (40 ha) of rain forest are lost every minute.
- Brazil loses 10.6 million acres (4.3 million ha) of tropical forests annually, but Nigeria, in Africa, has the highest rate of deforestation — more than 11 percent annually.

## Amazon Rain Forest

The Amazon rain forest, which covers approximately 2.7 million square miles (7 million sq km), is the world's largest tropical forest. Located mainly in Brazil, the Amazon rain forest accounts for more than 20 percent of all the world's tropical forests. Known in Brazil as the *selva*, the rain forest is a vast storehouse of biological diversity, filled with plants and animals both familiar and exotic. According to estimates, at least half of all species are found in tropical forests, but many of these species have not yet been identified. Tropical forests contain many valuable resources, including cacao (chocolate), nuts, spices, rare hardwoods, and plant extracts used to make medicines. Some drugs used in treating cancer and heart disease come from plants found only in tropical forests. But human intervention — logging, mining, and clearing land for crops and grazing — has put tropical forests at great risk. In Brazil, roads cut into the rain forest have opened the way for settlers, who clear away the forest only to discover soil too poor in nutrients to sustain agriculture for more than a few years. Land usually is cleared by a method called slash-and-burn, which contributes to global warming by releasing great amounts of carbon dioxide into the atmosphere.

**1** 

◆ **SLOW-MOVING**, this three-toed sloth spends most of its life in the tree-tops. It is one of the many unusual species of animals that make their homes in the forests of the Amazon Basin.

◆ **DENSE CANOPY OF THE RAIN FOREST** stands in sharp contrast to the silt-laden waters of one of the Amazon's many tributaries. Although seemingly endless, the forest in Brazil is decreasing in size at the rate of almost 15,000 acres (6,070 ha) per day.

◆ **SLASH-AND-BURN** is a method used in the tropics for clearing land for farms. But the soil is poor in nutrients, and good yields are short-lived.

**2** 

**3** 

NATIONAL Geographic Student Atlas of the World, Third edition, Washington: National Geographic Society, 2008, p. 78

Fonte: adaptado de Tavares e Franco (2014, vol. 3, p. 92).

<sup>38</sup> FLORESTA AMAZÔNICA (TAVARES; FRANCO 2014, v.3, p. 92, tradução nossa)

A floresta amazônica, que cobre aproximadamente 2.7 milhões de milhas quadradas (7 milhões de km quadrados), é a maior floresta tropical do mundo. Localizada principalmente no Brasil, a floresta amazônica é responsável por mais de 20% de todas as florestas tropicais do mundo. Conhecida no Brasil como *selva*, a floresta é um imenso armazém da diversidade biológica, repleto de plantas e animais tanto familiares quanto exóticos. De acordo com estimativas, pelo menos metade de todas as espécies são encontradas nas florestas tropicais, mas metade dessas espécies ainda não foram identificadas. Florestas tropicais contêm muitas fontes valiosas, incluindo cacau (chocolate), nozes, especiarias, madeiras raras e extratos de plantas usados para fazer remédios. Algumas drogas usadas no tratamento do câncer e doença do coração vêm de plantas encontradas apenas nas florestas tropicais. Mas a intervenção humana – exploração madeireira, mineração e o desbravamento dos terrenos para culturas e pastagens - tem colocado as florestas tropicais em grande risco. No Brasil, estradas que cortam a floresta abrem caminho para colonos, que desmatam a floresta apenas para descobrir um solo pobre em nutrientes que só sustenta a agricultura por alguns anos. A terra normalmente é desmatada pelo método conhecido como corte e queima, que contribui para o aquecimento global através da liberação de grande quantidade de dióxido de carbono na atmosfera.

Esse texto também representou os atores sociais em termos de classe e categoria, assim como os que foram analisados anteriormente. No entanto, essa forma de representação foi utilizada apenas uma vez, quando o autor se refere às pessoas que desmatam a floresta como *settlers* (colonos). Os únicos atores sociais representados por meio de um processo de nomeação foi o Brasil e a própria floresta, referida como *Amazon* (Amazônia) ou *Amazon rain forest* (floresta Amazônica). Nesse sentido, por meio de um processo de nomeação, o autor acaba ressaltando a identidade da floresta e o país que abriga maior parte dela, conferindo-lhes posição de destaque em conformidade com sua grandeza.

A supressão por meio da omissão do agente da passiva foi a estratégia de representação mais utilizada pelo autor ao longo do texto, impedindo o leitor de identificar os atores sociais envolvidos nos processos descritos. Nas orações: *known in Brazil as the Selva* (conhecida no Brasil como Selva); *half of all species are found in tropical forests* (metade de todas as espécies são encontradas em florestas tropicais); *many of these species have not been identified* (muitas dessas espécies ainda não foram identificadas); *some drugs used in treating cancer and heart disease* (algumas drogas usadas no tratamento do câncer e doenças do coração) e *land usually is cleared* (a terra normalmente é desmatada), não conseguimos identificar quais os sujeitos responsáveis pela identificação das espécies (são pesquisadores brasileiros ou estrangeiros?), quem está usando as plantas das floresta no tratamento de doenças (pacientes brasileiros ou estrangeiros?), bem como os responsáveis pelo desmatamento da floresta (a população local ou os grandes empresários?). Todas essas informações foram suprimidas e não podem ser recuperadas com marcadores explícitos pelo leitor em nenhuma parte do texto.

Nesse sentido, é fundamental nos perguntarmos se essas informações foram apagadas do texto porque o autor presumiu que seus leitores já as conhecessem ou porque ele queria evitar determinadas reações ao revelá-las. Deste modo, não podemos deixar de mencionar que houve um aumento significativo das áreas em posse de estrangeiros na Amazônia legal<sup>39</sup> nos últimos anos, principalmente no estado do Pará, onde 88% do total das terras pertence a estrangeiros (HERRERA, 2016). O fato é que, “por um lado os interesses políticos internacionais têm convergido no sentido de pressionar o Estado brasileiro para a preservação da Amazônia. Por outro, têm incentivado e financiado diferentes megaprojetos

---

<sup>39</sup> A Amazônia legal foi instituída no Brasil em 1953, pela lei 1806/1953. Essa região ocupa 61% do território brasileiro e teve seus limites definidos através de viés sociopolítico, e não geográfico, se estendendo além do bioma Amazônia e englobando também parte do Cerrado e do Pantanal. Desde que foi criada, seus limites já foram revistos diversas vezes em virtude das mudanças da divisão política do Brasil. Hoje, os estados que compõem a Amazônia Legal são o Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, e parte do Maranhão – que compartilham desafios econômicos políticos e sociais (JUNIOR, 2018).

que provocaram e ainda provocam a derrubada da floresta e exploração das suas riquezas naturais” (ANDRADE, 2018, p.7).

Apesar de ter reconhecido que as florestas tropicais estão sendo gravemente ameaçadas pela exploração madeireira, pela mineração, pelas queimadas e por outras formas de intervenção humana, o autor exclui o poder público da representação, não destacando, portanto, o seu dever para com a preservação das florestas. A destruição da Amazônia é apresentada como um fato consumado, quando, na verdade, ela é resultado de um modelo político e econômico que tem atuado estrategicamente para ocultar a exploração das riquezas naturais dessa região (ANDRADE, 2018).

Além disso, embora tenha citado o impacto das queimadas na promoção do aquecimento global, o autor não descreveu como elas afetam a vida da população local. Longe disso, ele sequer inclui na representação os povos amazônidos, o que lhe permite omitir o quanto os megaprojetos instalados na região, as queimadas, o uso de agrotóxicos e a contaminação das águas prejudicam a saúde e as finanças das famílias. O processo de apropriação nessa região, portanto, não retira apenas as terras, mas também a língua, a cultura, as riquezas naturais, a dignidade e a paz da população amazonense (ANDRADE, 2018).

No tocante à categoria avaliação, a escolha de vocabulário utilizada pelo autor para descrever a floresta indica que a importância dela está diretamente atrelada a seu valor econômico, já que ela é representada como um imenso armazém (*the rain forest is a vast storehouse*) que contém muitas fontes valiosas (*Tropical forests contain many valuable resources*) como madeiras, nozes, especiarias e plantas utilizadas na produção de remédios. Embora o pretexto ambiental tenha sido destacado algumas vezes, essas marcas discursivas nos possibilitam vislumbrar que a Amazônia é importante porque possui diversos recursos que podem ser explorados economicamente.

A floresta também recebe destaque pelo exotismo de sua natureza, como podemos observar nas seguintes passagens: *filled with plants and animals both familiar and exotic* (cheio de plantas e animais familiares e exóticos) e *rare hardwoods* (madeiras raras). Segundo Junior (2018, p. 620), essas marcas evidenciam “um discurso de espetacularização produzido por uma visão eurocêntrica e hegemônica” que pode ser comparado às descrições dos primeiros viajantes que chegaram a essa região no início do século XVI, que comumente faziam relatos acerca de uma floresta cheia de espécies, com fauna e flora ricas.

Além disso, ao afirmar que metade de todas as espécies são encontradas nas florestas tropicais, mas muitas delas ainda não foram identificadas (*half of all species are found in tropical forests, but many of these species have not yet been found*), o texto reforça a

ideia de que “a Amazônia sempre será uma incógnita global” (JUNIOR, 2018, p. 621), evidenciando que ainda há muita coisa a ser explorada e instigando a curiosidade e a imaginação daqueles que o leem. De acordo com Junior (2018), a idealização de uma Amazônia exótica e selvagem a ser domesticada surgiu embutida no processo de invenção da própria noção de Amazônia. Essas concepções sobre a região, de acordo com ele, são disseminadas desde o período colonial pelos viajantes, expedicionários e missionários e ainda hoje são utilizadas para descrever a floresta. O imaginário que foi construído sobre a floresta, portanto, desvia a atenção das reais condições em que ela se encontra.

Destacamos, no texto, a presença da metáfora: *the rain forest is a vast storehouse of biological diversity* (a floresta tropical é um vasto armazém da diversidade biológica), que compara a floresta a um grande armazém em que está estocada toda diversidade biológica do mundo. O uso dessa figura de linguagem, além de revelar o interesse financeiro na região, já que ela é representada como um depósito de mercadorias valiosas que podem ser exploradas economicamente, também chama a atenção para os potenciais desconhecidos e inimagináveis de sua biodiversidade, contribuindo, portanto, para a idealização da Amazônia como “uma imensa extensão de terras, onde o principal elemento de identificação é uma natureza pujante, praticamente indomável, que a história nos legou intocada” (JUNIOR, 2018, p. 623).

Ao observarmos as fotografias que ilustram o texto, percebemos que elas, assim como o próprio texto, também excluem da representação a população que reside na Amazônia. As imagens mostram um bicho preguiça, a densa copa da floresta em contraste com as águas lodosas dos afluentes da Amazônia e as queimadas (representadas metaforicamente pela imagem do fogo). As legendas informam que, apesar de aparentemente interminável, a Amazônia brasileira é desmatada a uma taxa de 6070 hectares por dia, que o solo da região é pobre e que o bicho preguiça é um animal incomum que reside na copa das árvores.

Analisando a figura 37 por meio da metafunção representacional, percebemos que a foto de número 1 representa uma ação não-transacional, visto que ela contém apenas um participante, a preguiça, que exerce a função de ator. Como o animal não está olhando na direção do leitor, o olhar é de oferta. Nesse sentido, a imagem não demanda explicitamente sentimento do observador, espera que ele contemple o que foi retratado. A utilização do plano aberto permite que o leitor veja a preguiça e o ambiente em que ela se encontra, estabelecendo uma distância social máxima entre o animal e o leitor observador. A fotografia foi capturada em um ângulo frontal, promovendo uma relação de igualdade de poder entre a preguiça e o



observador. A modalidade empregada foi a naturalística, que atribui alto valor de verdade ao que foi reproduzido na imagem. As características da imagem contribuem, portanto, para que não haja empatia entre o que está sendo representado e os participantes interativos, não demandando deles nenhum engajamento.

As fotografias de número 2 e 3 apresentam a floresta por meio de uma representação conceitual analítica, visto que a Amazônia é mostrada como portador, sem a presença de vetores que indicam ação. Os atributos são ressaltados pelo uso das cores que representam, de um lado, a floresta ainda preservada com seus rios caudalosos (imagem 2) e, do outro, a devastação provocada pelo método de corte e queima, normalmente utilizado pelos colonos para desmatar a floresta e transformá-la em plantio ou pasto. A distância social de ambas as fotos é máxima, fazendo com que as cenas representadas pareçam totalmente estranhas ao observador. As duas fotos foram capturadas por um ângulo alto, o que confere ao observador o poder de julgar e avaliar o que está sendo representado. A utilização de cores saturadas, a iluminação, a profundidade e o brilho atribuem à imagem um alto valor de verdade, o que faz com que a informação apresentada por ela seja aceita pelos leitores como factual, ou seja, algo que realmente acontece.

**Figura 38 – Valores de informação do texto *Brazil's new era of racial policy***



Fonte: adaptado de Tavares e Franco (2014, vol. 3, p. 92).

A figura 38 apresenta os valores de informação do texto principal da unidade *Save the Amazon!*, ilustrando a análise da metafunção composicional. Observando-a, percebemos que as estruturas horizontais em azul e vermelho com as informações *Focus on Amazon rain forest* (foco na floresta amazônica) e *The continent: South America* (o continente, América do Sul) assumem o valor de informação ideal, expressando a essência do texto e despertando a atenção do leitor para as informações que seguem. A tênue linha azul na horizontal e o espaço em branco que precedem o texto funcionam como estratégias de estruturação forte, separando os valores ideal/real. O texto verbo-visual, localizado no centro da composição, ganha *status* de informação real, uma vez que apresenta a floresta de forma objetiva e geral, citando fatos e dados estatísticos sobre o desmatamento nessa região. As imagens também apresentam fatos reais sobre a floresta na medida em que ilustram tanto a sua fauna e flora, como também representam um meio através do qual ela é destruída.

O texto contido na estrutura azul em formato quadrangular, localizado no lado esquerdo da página, assume o caráter de informação dada, já que ele apresenta fatos que normalmente são veiculados sobre a Amazônia, como: a destruição das florestas contribui para a mudança climática, o solo da Amazônia é pobre, madeiras valiosas crescem nas florestas tropicais, as florestas absorvem o gás carbônico e liberam o oxigênio etc. O texto localizado no lado esquerdo, por sua vez, representa o novo, porque apresenta informações sobre a localização e o tamanho da floresta, como também sobre as espécies animais e vegetais que nela habitam, com destaque para os fatores que levam à destruição.

### **5.7.1 Síntese dos resultados da análise multimodal da unidade *Save the Amazon!***

A partir dos aspectos discutidos anteriormente, observamos que, nesta unidade, os brasileiros também foram representados principalmente por meio de processos de supressão. Essa estratégia produz sub-representações dos brasileiros, ou elimina-os completamente do material didático. A exclusão de representações culturais brasileira e dos próprios brasileiros nos LDs pode fazer com que os estudantes se sintam parte de um grupo de menor prestígio, além de construir neles a ideia de que a língua estrangeira não os representa.

Além disso, é importante lembrar que, ao atuar como mediador das práticas discursivas em sala de aula, o livro didático torna-se o principal responsável tanto pelas representações sociais que os estudantes fazem dos habitantes de outros países, como pela construção e reconstrução das suas próprias identidades, já que “é por meio do mundo

retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele” (TILIO, 2010, p. 176).

No que diz respeito às representações sobre a Amazônia, podemos concluir que o discurso que prevalece nos textos referentes a essa região, embora se apresente disfarçado de preocupação ambiental, é um discurso econômico e neocapitalista, que representa a floresta a partir de uma dimensão geopolítica orientada por interesses financeiros. Além disso, as representações exacerbadas da fauna e da flora dessa região somadas à ideia de ameaça iminente à floresta acabam promovendo o apagamento da população local (seringueiros, indígenas, castanheiros, quilombolas, ribeirinhos etc) e a desvalorização do patrimônio histórico e sociocultural dessa região.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discutir a representação do Brasil e do povo brasileiro nos livros didáticos de inglês por meio da investigação da coleção *Way to Go*, considerando-se que essa coleção foi aprovada no PNLD 2018 e foi a escolhida pela maioria das escolas da rede pública de ensino. A análise pautada pelos pressupostos da *Gramática do Design Visual* (1996, 2006) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLHOUGH, 2001; 2003) nos permitiu perceber, de forma crítica e multimodal, como esse material representa a diversidade étnica, cultural e social do Brasil, tendo em vista que o edital do PNLD 2018 assegura que os LDs devem trazer textos e ilustrações que reproduzam adequadamente a diversidade brasileira.

Levando em consideração que apenas 3 das 24 unidades que compõem os três volumes da coleção retratam o Brasil e a identidade do povo brasileiro, chegamos à conclusão de que a quantidade de textos e de imagens presentes nos volumes analisados não é suficiente para representar adequadamente a diversidade da população brasileira como é solicitado nos editais de escolha de material didático, deixando em evidência fortes marcas ideológicas que corroboram para a noção de supremacia das culturas hegemônicas em detrimento da cultura local.

Com o objetivo de analisar, de forma crítica e multimodal, as representações do Brasil e do povo brasileiro nos textos principais das unidades e em suas imagens de abertura, esse trabalho fez um percurso que desvelou o livro didático de língua inglesa ao demonstrar que esse material não só apagou a possibilidade de reflexão sobre a diversidade cultural dos povos brasileiros, como também encobriu os conflitos, as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses conflitos e dessas diferenças no interior das relações de poder. Por conseguinte, o livro didático perdeu a oportunidade de se constituir instrumento de problematização das diferenças culturais e das diferenças de identidade entre os falantes da língua alvo e aqueles que a estão aprendendo. É nesse cenário que a figura do professor ganha ainda mais destaque no processo de ensino e aprendizagem, já que ao fazer uso de seus saberes e de sua autonomia em sala de aula, ele pode conduzir questionamentos junto aos alunos a respeito da forma como algumas temáticas são abordadas no LD.

Ao fazermos a análise das metafunções representacional, interativa e composicional das imagens que representavam o Brasil e o povo brasileiro, atentamos que, mesmo no capítulo que tinha como objetivo retratar os diversos grupos étnicos brasileiros, não houve presença de imagens nem menção nos textos à população indígena, aos quilombolas, aos pardos e as outras minorias étnicas. Nesse sentido, ao apresentar apenas o

grupo étnico negro, a coleção, ao invés de representar a diversidade, destacou as diferenças, não favorecendo o reconhecimento do aluno para as diferentes identidades culturais construídas sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro.

A escolha de não representar, nos materiais didáticos, determinados grupos sociais brasileiros, como os sertanejos, os artesãos, os ribeirinhos e os nordestinos, por exemplo, leva-nos a refletir sobre o papel da omissão nesses materiais, considerando-se que “o que é omitido é o que não é preciso ver ou o que não deve ser visto” (ANJOS, 2017, p. 51). De acordo com Anjos (2017, p. 51), as palavras preciso e deve, nesta frase, “denotam pesos semânticos distintos. Pois, se não é preciso ver, é porque não tem relevância, mas, se não devemos ver, é porque há algo a ser descortinado, mas que, por alguma razão, precisa ficar oculto”. Fica evidente, portanto, que a omissão é um dos principais traços da ideologia, já que ela esconde e camufla realidades que precisam ser vistas, atuando de forma a atender os interesses das classes dominantes.

Quanto às categorias metáfora, representação de atores sociais e avaliação, selecionadas pelo propósito de apreender o significado representacional e identificacional, apontamos que os processos de representação mais utilizados nos textos foram os de classificação, categorização e supressão. Levando em consideração que essas categorias construíram sub-representações do povo brasileiro, o material didático não contribuiu para a construção de um lugar discursivo identitário para o aluno brasileiro. Pelo contrário, ao motivar o aluno para o aprendizado de língua estrangeira por meio da apresentação de textos e imagens que supervalorizaram os países estrangeiros, os produtores de materiais didáticos reforçaram uma admiração sem limites pelo país do outro, ao mesmo tempo em que conduziram ao não reconhecimento da cultura do estudante.

Na realidade, não houve a delimitação de um lugar específico para o brasileiro no livro didático analisado, já que nenhum dos temas retratados nas unidades retrataram o Brasil ou apresentaram os conteúdos sob o ponto de vista específico de um brasileiro. Caso isso fosse feito, o livro didático contribuiria para que os estudantes desenvolvessem a capacidade de refletir sobre a sua língua e a sua cultura, bem como sobre a perspectiva através da qual elas foram representadas nesses materiais.

É interessante observarmos que o material didático analisado não apresentou nenhuma proposta de estudo contrastivo entre as línguas portuguesa e inglesa, talvez por levar em consideração que o contraste entre língua materna e língua estrangeira deve ser evitado, conforme algumas metodologias de ensino de língua têm estabelecido. Essa negação de diferenças, de acordo com Grigoletto (2003), faz parte do discurso colonial, pois cria um

efeito de diminuição da distância entre o colonizador e colonizado em uma pretensa aproximação. “Não é de se admirar que haja entre nós, brasileiros, significados deixados pelo colonizador, se considerarmos que um dos sentidos de Brasil e ‘brasilidades’ é certamente constituído pelo olhar europeu” (GRIGOLETTO, 2003, p. 357).

Não podemos deixar de mencionar o quanto o meio social e o momento sócio-histórico em que os LDs foram produzidos influenciaram o modo como esse material representou as questões culturais e identitárias de Brasil e do povo brasileiro. Nessa perspectiva, devemos enfatizar que o principal comprometimento do autor de um livro didático é com a editora, já que ela só publica aquilo que é do seu interesse. Portanto, mesmo que o autor tivesse consciência da importância de abordar temas relacionados a questões culturais nos livros didáticos, seu trabalho foi regulado pelos interesses da editora. Essa, por sua vez, como afirma Tílio (2010, p. 187), “é comprometida com as vendas. Nenhuma editora publica algo que não vende. O fator comercial é, portanto, o mais importante para a editora, e não questões sociais ou culturais”.

A constatação de Tílio acerca do interesse exclusivamente comercial das editoras nos permitiu perceber a importância da existência de leis como a nº 10.639/2003 e nº11.645/2008, bem como de programas como o PNLD, que atuam na tentativa de assegurar que o processo de ensino/aprendizagem favoreça a representação da diversidade sociocultural e a construção identitária dos sujeitos de modo a promover a inclusão e o exercício da cidadania. Embora essas estratégias não tenham garantido que toda a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro fosse representada na coleção em destaque, elas vêm contribuindo de forma significativa para a melhoria dos materiais didáticos que são produzidos no Brasil.

Ao atentarmos para a presença de estereótipos nas representações visuais e verbais do Brasil e do povo brasileiro, na coleção analisada, percebemos que o Brasil continua sendo representado por aquilo que apresenta de exótico e de curioso, como as favelas e a floresta Amazônica. Além disso, os locais retratados nas representações, a Amazônia e o Rio de Janeiro, são icônicos e facilmente reconhecidos por turistas estrangeiros, mostrando que os livros didáticos de inglês continuam a fazer representações de determinados lugares por um viés turístico.

Nesse sentido, ao apresentar esses locais de forma reducionista através da perspectiva dos estrangeiros, a coleção *Way to Go* contribuiu para a manutenção de estereótipos que são construídos sobre o Brasil: país exótico, que abriga lindas paisagens e uma natureza exuberante, porém marcado pela pobreza e violência extremas. De acordo com Borges-Calil e Barbosa (2017), o problema da inclusão de imagens culturais estereotipadas

nos materiais de ensino de língua estrangeira reside na desvalorização de práticas culturais de grupos sociais marginalizados em benefício da veiculação de expressões culturais legitimadas, que favorecem exclusivamente aos interesses de uma classe: a dominante, contribuindo assim para uma simplificação e/ou generalização da realidade, o que acaba por distorcê-la.

A função das imagens, na coleção, embora distribuídas de forma expressiva ao longo das unidades, não foi aqui examinada quanto à beleza da sua composição, nem explorada criticamente com relação ao conteúdo que veiculavam. Pelo contrário, seu papel está limitado à decoração das páginas, à introdução das temáticas abordadas e à ilustração dos textos, havendo um subaproveitamento do potencial pedagógico desse recurso. Nessa perspectiva, é necessária uma mudança de abordagem dos recursos visuais, já que, assim como os textos verbais, as imagens necessitam ser exploradas criticamente, desenvolvendo mais efetivamente a competência leitora no contexto de sala de aula.

Além disso, é importante salientarmos que as imagens presentes no material, assim como os textos verbais, contribuíram para o apagamento e para a supressão do povo brasileiro das representações veiculadas no LD, tendo em vista que apenas uma delas, a figura 33, pareceu representar um brasileiro. Destacamos, contudo, que a ausência de uma legenda com maiores informações sobre o homem retratado na imagem não nos permitiu afirmar com certeza se ele é realmente brasileiro.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino de língua inglesa seja realizado em uma perspectiva crítica e multimodal de modo a permitir que tanto os textos verbais, quanto os visuais sejam explorados em suas múltiplas modalidades como detentores de discursos e, portanto, capazes de promover problematizações que evitem a reprodução de representações distorcidas das identidades socioculturais brasileiras e estrangeiras. Com isso, os estudantes direcionados a reconhecer que os estereótipos atribuídos a cada povo não são absolutos, pois nenhum povo é necessariamente desse ou daquele jeito. Cada povo tem suas tradições e seus hábitos, não havendo, desse modo, cultura superior ou inferior a outra (FERREIRA, 2000).

Nossa análise também nos permitiu observar que o livro do professor não apresentou informações complementares para muitos dos assuntos propostos nas unidades. A ausência de informação se agravou quando as unidades exploraram temas relacionados ao Brasil, o que pode estar diretamente ligado ao fato de as imagens dessas unidades serem abordadas apenas superficialmente e não serem retomadas posteriormente em outros exercícios. O trato superficial das imagens contribuiu para que os estereótipos veiculados não fossem desconstruídos ou problematizados, acarretando assim a legitimação de ideias muitas vezes negativas e discriminatórias sobre o Brasil.

A inexistência de atividades que poderiam contribuir para que os alunos percebessem as marcas ideológicas presentes nos textos e nas imagens do LD exigem um trabalho maior do professor, tendo em vista que a responsabilidade de desenvolver a capacidade de leitura crítica dos alunos recai ainda mais sobre ele. Dessa forma, para que os alunos sejam capazes de observar os textos, escritos, orais ou visuais, questionando e desafiando os valores, as informações e as crenças que os textos disseminam, os professores incumbem-se da responsabilidade de adotar práticas pedagógicas que envolvam o reconhecimento das relações estabelecidas entre texto, linguagens, poder e práticas sociais.



## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Exemplo de ângulo oblíquo** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/apenas-25-das-criancas-com-menos-de-4-anos-frequentam-creche-ou-escola>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Exemplo de composição Centro-Margem** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/usina-de-itaipu-quebra-proprio-recorde-de-geracao-de-energia-eletrica>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: <[https://www.sinprorio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes\\_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social\\_uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf](https://www.sinprorio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ALTO ASTRAL. **Exemplo de ação bidirecional**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://www.altoastral.com.br/beneficios-beijos-e-abracos/>> Acesso em: 01 jul. 2019.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, n. 80, São Paulo, p. 71-96, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. A Amazônia além das florestas, dos rios e das escolas: representações sociais e problemas Ambientais. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, 2017, v. 21, p.1-12, 2018. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2018000100320&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2018000100320&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 18 dez. 2018.

ANJOS, Flávio Almeida dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Bahia: Editora UFPA, 2017.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.13 – 23, 2011.

ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. **Signum**, Londrina, v. 14, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534>. Acesso em 12 out. 2018.

ARNT, Janete Teresinha. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras), área de concentração em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9866/ARNT%20JANETE%20TERESINHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 28 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Questões de identidade em sala de aula: que sentido de brasilidade apresentam os livros didáticos? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. cap. 10, p. 225-242.

BARBOSA, José Roberto Alves. Discurso e ideologia: análise crítica de textos didáticos para o ensino de inglês. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], vol. 12, n. 2, 2011. Disponível em < <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11502/10124>> Acesso em 01 maio 2018.

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. 2013. 124 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14391/1/2013\\_JaquelineSilvaBarros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14391/1/2013_JaquelineSilvaBarros.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria. Análise crítica do discurso e suas inter-relações com linguística sistêmico funcional e realismo crítico. In: LOPES, Maraisa; BATISTA JR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de (Orgs.). **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. cap. 13, p. 213-226.

BIACHIN, Aracelli; MARCELINO, Bruno César Alves. Apropriação do exótico: debate sobre o turismo comunitário na América Latina. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE TURISMO DO IGUAÇU, 11., 2009, Iguazu, PR. **Anais eletrônicos...** Iguazu, PR: FITI, 2009. Disponível: <<http://festivaldascataratas.com/forum-turismo/anais/2017/gt2-historia-e-cultura/1-apropriacao-do-exotico.pdf>>. Acesso: 09 nov. 2019.

BORGES-CALIL, Ana Carolina; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Representação cultural brasileira em materiais didáticos de língua estrangeira. **Revista Trama**, Paraná, v. 13, n. 29, p. 60-82. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/16041/11155>>. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 21 dez. 2017. 3ª versão, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 4 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2018**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2018**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Inglês – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRENT, Guilherme Rocha. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA; Cássia Helena Pereira Lima; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009. cap. 8, p. 118-137.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA; Sônia Maria Oliveira. A Gramática de design visual. In: LIMA; Cássia Helena Pereira Lima; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009. cap. 7, p. 87-116.

BRUZ, Iara Maria. Livro didático: ferramenta de representação cultural. **Revista X**, Paraná, v. 2, p. 47-64, 2012. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/29307/20373>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CALIL, Ana Carolina Borges; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Representação cultural brasileira em materiais didáticos de língua estrangeira. **Trama**, Paraná, v. 13, n. 29, p. 60-82, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/16041/11155>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CALLOW, Jon. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**, [s. l.], v. 4, n. 1, May, 2005. Disponível: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>. 2005, p. 6-19>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, [s. l.] v. 6 n. 18, p. 616 – 626, 2008. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforasses sing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. The rules of visual engagement: Images as tools for learning [online]. **Screen Education**, [s. l.], n. 65, p. 72 - 79, 2012. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>> I SSN:1449-857X. Autumn 2012: 72-79>. Acesso em: 24 set. 2016.

CAMARGO, Mábila; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Vozes, 2014. cap. 4, p.163 -183.

CARICATURA BRASIL. **Exemplo de processo simbólico** [S. l.]: [s. n.],2019. Disponível em: < <https://marcosresende28.blogs.sapo.pt/joaquim-barbosa-20133> > Acesso em 15 jun. 2019.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 1, p. 127-131.

\_\_\_\_\_. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 4, p. 45 - 55.

CATTO, Natália Rodrigues. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho**: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgletras/#portal-searchbox-field>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. p. 549-566.

CLUBE DE MULHER. **Exemplo de processo reacional transacional**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://clubedemulher.com.br/descubra-o-motivo-que-ele-sempre-olha-para-outra/>>. Acesso em 15 jun. 2019

CONOY COSMETICS. **Exemplo de processo classificacional** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: < <https://www.conoycosmetics.com/catalogo-online/>>. Acesso em 15 jun. 2019.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 3, p. 33 - 43.

\_\_\_\_\_. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. cap. 18, p. 363-385.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. cap. 4, p. 105-124.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio**: um estudo enunciativo-discursivo. 2011. 156 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8be3ba62.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

COSTA, Walison Paulino de Araújo. **Percorrendo imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia**: uma análise de suas páginas de abertura. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8429>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEPOSITPHOTOS. **Exemplo de ângulo frontal**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[https://br.depositphotos.com/?gclid=aw.ds&&utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=AA\\_BRA\\_PT\\_Brand\\_Search&utm\\_term=%2Bdepositphotos&gclid=CjwKCAjwvOHZBRBoEiwA48i6AioogUek6J6IQUYIE7\\_VNcZ\\_vjBdcgvqUUrYLVTz9MchfhSEnk-mRoC-jYQAvD\\_BwE](https://br.depositphotos.com/?gclid=aw.ds&&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=AA_BRA_PT_Brand_Search&utm_term=%2Bdepositphotos&gclid=CjwKCAjwvOHZBRBoEiwA48i6AioogUek6J6IQUYIE7_VNcZ_vjBdcgvqUUrYLVTz9MchfhSEnk-mRoC-jYQAvD_BwE)>. Acesso em 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Exemplo de ângulo superior**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://pt.depositphotos.com/175997124/stock-photo-high-angle-view-young-woman.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019

\_\_\_\_\_. **Exemplo de saliência** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://br.depositphotos.com/36038283/stock-photo-woman-rockclimbing.html> > Acesso em: 12 jun. 2019.

DERMACLUB. **Exemplo plano fechado**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[https://www.dermaclub.com.br/noticia/pele-negra-mancha-descubra-os-motivos-e-dicas-de-como-prevenir-e-tratar-a-hiperpigmentacao\\_a90/1](https://www.dermaclub.com.br/noticia/pele-negra-mancha-descubra-os-motivos-e-dicas-de-como-prevenir-e-tratar-a-hiperpigmentacao_a90/1)> Acesso em: 15 jun. 2019.

DOPLE3R. **Exemplo de composição Ideal-Real**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/eu-nao-vou-gastar-mais-meu-dinheiro-com-lanches-amigos-vamos-sair-para-comer-alguma-coisa-eu/133366>> Acesso em: 12 jun. 2019.

EBIOGRAFIA. **Exemplo de plano médio**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/biografia\\_personalidades\\_negras\\_importantes\\_historia/](https://www.ebiografia.com/biografia_personalidades_negras_importantes_historia/) >. Acesso em: 15 jun. 2019.

ESCOLA KIDS. **Exemplo de ausência de estruturação**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/historia/a-familia-e-o-tempo.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. cap. 2, p. 31-82.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNADES, Alessandra Coutinho. **Análise de discurso crítica**: para a leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Línguas e letras**, Paraná, 2000, v. 1, n. 1, p. 117-127, 2000. Disponível em: <[https://www.academia.edu/485151/Aspectos\\_Culturais\\_e\\_o\\_Ensino\\_de\\_L%C3%ADngua\\_Inglesa.\\_2000](https://www.academia.edu/485151/Aspectos_Culturais_e_o_Ensino_de_L%C3%ADngua_Inglesa._2000)>. Acesso em 12 jan. 2019.

FNDE. **Capa Vol. 1**. ([S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

FNDE. **Capa Vol. 2**. ([S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

FNDE. **Capa Vol. 3**. ([S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

FILHO, Gérson Pereira. A identidade do Brasil e brasileiro. **Gestão e conhecimento**, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p. 1-10, mar./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v2n2/v2n2a1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.1, p. 115-126, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3002/1933%3E>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORÊNCIO, Jane Aparecida. **Letramento Científico em ciência da linguagem no gênero livro didático de ILA**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras), área de concentração em estudos linguísticos, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9902>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FREEPIK. **Representação de uma imagem contendo Ator, vetor e Meta** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-premium/mae-penteando-o-cabelo-da-filha\\_1659462.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/mae-penteando-o-cabelo-da-filha_1659462.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca. A favela que se vê e que se vende: Reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 2007, v. 22,

n. 5, p. 61-72, 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n65/a06v2265.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: REDUC, 1987. Disponível em:  
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1640/1612>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo e debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em:  
<<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GLOBO ESPORTE. **Exemplo de ação não-transacional**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em:  
<<http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/saude/noticia/2016/03/voce-sabe-o-que-e-cadencia-da-corrida-e-como-ela-pode-ajudar.html>>. Acesso em 15 jun. 2019.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 1, p. 67 - 77.

\_\_\_\_\_. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidade. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: UNICAMP, 2013. cap. 18, p. 351-385.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANDEM, Priscila de Castro *et al.* Metodologia: interpretando autores. In: FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida (Org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Yendis, 2008. cap. 3, p. 91-118.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Gêneros no livro didático de inglês: revisitando questões. In: DIAS, Renildes; DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 9, p. 237-251.

HERRERA, José Antônio. A estrangeirização de terras na Amazônia legal brasileira entre os anos 2003 e 2014. **Campo-Território**, [s. l.], edição especial, p. 136-164, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/download/30702/18929/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas. In: **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. cap. 3, p. 73 – 91.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: a intersubjetividade, espaço público e representações. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 3, p. 63-88.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Vozes, 2014. cap. 5, p.121-142.

JUNIOR, Jonas da Silva Gomes. Imaginários, Representações e Amazônia: análise da construção de sentidos nos discursos das ONGs, Greenpeace e WWF. **Observatório**, Palmas, 2018, v.4, n. 5, p. 597-633, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/326749093\\_IMAGINARIOS\\_REPRESENTACOES\\_E\\_AMAZONIAanalise\\_da\\_construcao\\_de\\_sentidos\\_nos\\_discursivos\\_das\\_ONGs\\_Greenpeace\\_e\\_WWF](https://www.researchgate.net/publication/326749093_IMAGINARIOS_REPRESENTACOES_E_AMAZONIAanalise_da_construcao_de_sentidos_nos_discursivos_das_ONGs_Greenpeace_e_WWF)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

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

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KUMMER, Daiane Aline. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9916>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **O livro didático de língua inglesa: uma abordagem multimodal**. 2012, 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em linguagem e representação). Centro Universitário Franciscano, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LEROY MERLIN. **Exemplo de modalidade baixa**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://www.leroymerlin.com.br/localizacao>>. Acesso em: 15 jun. 2019. disponível em: <<https://www.leroymerlin.com.br/localizacao>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LIMA, Cassia Helena Pereira; MONTA, Sonia Mara de Oliveira. Gramática do Design Visual: Análise de uma matéria sobre o trabalho publicada em revista de grande circulação. In: LIMA; Cássia Helena Pereira Lima; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso: Livre Expressão** Editora: Rio de Janeiro, 2009. cap. 4, p. 192-201.

LIMA, Cássia Helena Pereira; SANTOS, Zaira Bonfante dos. Contextualizando o contexto: um contexto fundamental na Semiótica Social. In: LIMA; Cássia Helena Pereira Lima; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso: Livre Expressão** Editora: Rio de Janeiro, 2009. cap. 2, p. 30-47.

LIMA, Maria Manuel. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem**. Lisboa: Aveiro, 1996.



LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO JÚNIOR, José Ferreira. **Análise da seção de leitura da série *Top Notch* sob uma perspectiva multimodal**. 2014, 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9900/MACHADO%20JUNIOR%2C%20JOS%20FERREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MACMILLAN. **Exemplo de estruturação fraca**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[http://www.macmillan.com.br/colecoes.php?colecacao\\_id=117&livro\\_id=1626](http://www.macmillan.com.br/colecoes.php?colecacao_id=117&livro_id=1626)>. Acesso em: 12. jun. 2019.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALDONADO, Carlos. O Turismo rural comunitário na América Latina: gênese, características e políticas. In: BARTHOLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZT, Ivan (Orgs.). **Turismo de Base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e imagem, 2009. cap. 1, p. 25-44.

MARINHO, Adriana Costa Marinho; CARVALHO, Márcia Haydee Porto de. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. **Revista Ceuma Perspectivas**, Maranhão, v.31, n. 4, p. 34-48. Disponível em: <<http://www.ceuma.br/portalderevistas/index.php/RCCP/article/view/177>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 3, p. 355-378.

MEUS ANIMAIS. **Exemplo de modalidade alta**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://meusanimais.com.br/a-inteligencia-do-elefante/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 2, p. 63-88.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de Espanhol/Língua Estrangeira**. 2013, 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Hiran%20Nogueira%20Moreira.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

NASCIMENTO, Lucas Pedro do; SILVA, Irley David Fabrício; FERREIRA, Ariovaldo Lopes. A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa. **Temática**, Paraíba, ano XIII, n. 4, p. 105-131, abril 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/33880>. Acesso em: 01 maio 2018.

NOVELLINO, Márcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10597@1](https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10597@1). Acesso em: 12 nov. 2018.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline. **Representações culturais no livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol)**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014\\_BarbaraCarolineOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014_BarbaraCarolineOliveira.pdf). Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEIRA, Enio de; MOTA, Ilka de Oliveira. O. A espetacularização do livro didático: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE. **Falla dos Pinhaes**, São Paulo, v.2, n.2, jan./dez. 2005, p. 81 – 96. Disponível em: [http://www.academia.edu/35118067/O\\_livro\\_did%C3%A1tico\\_na\\_era\\_da\\_espetaculo\\_uma\\_an%C3%A1lise\\_discursiva\\_do\\_processo\\_de\\_espetaculariza%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_livros\\_did%C3%A1ticos\\_de\\_ingl%C3%AAs\\_como\\_l%C3%ADngua\\_estrangeira](http://www.academia.edu/35118067/O_livro_did%C3%A1tico_na_era_da_espetaculo_uma_an%C3%A1lise_discursiva_do_processo_de_espetaculariza%C3%A7%C3%A3o_em_livros_did%C3%A1ticos_de_ingl%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_estrangeira). Acesso em 11 out. 2018.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos avançados**, São Paulo, 2004, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Vinícius Pereira de. Análise documental. In: Pesquisa Social. PREMEBIDA, Adriano *et al.* **Pesquisa Social**. Curitiba: Intersaberes, 2013. cap. 7, p. 89-98.

OXFORD **Advanced learner's dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PAGLIARO, Heloisa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura. (Org.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Abep, 2005.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-graduação Mestrado em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73024532-A-imagem-texto-no-ensino-aprendizagem-de-lingua-estrangeira-estudo-exploratorio-do-livro-didatico-touchstone.html>. Acesso em 22 out. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**. 261 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<https://www.veramenezes.com/memorial.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018

\_\_\_\_\_. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. cap. 1, p. 17 - 56.

PEP-BRASIL. **Exemplo de plano aberto**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<http://pep-brasil.blogspot.com/p/tipos-de-enquadramentos.html>> Acesso em: 15 jun. 2019.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. 2007, 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269380/1/Pereira\\_AriovaldoLopes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269380/1/Pereira_AriovaldoLopes_D.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. 2016, 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2016. Disponível em: <[http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES\\_DISSERTAÇÃO.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES_DISSERTAÇÃO.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

PINTEREST. **Exemplo de composição Dado-Novo**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/377739487479457801/>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Exemplo de estruturação forte**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/706080047798279329/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PIXABAY. **Exemplo de processo reacional não-transacional** [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/photos/olhar-fora-homem-blue-idade-m%C3%A9dia-210378/>>. Acesso em 15 jun. 2019.

POSSAS, Sandra; AMENDOLA, Roberta. A edição de livros didáticos de línguas estrangeiras destinados ao PNLD: algumas considerações. **Pesquisas em discursos pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 28303, p. 1-12, 2016.2. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28303/28303.PDF>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PREDEBOM, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal

de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3997>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PUREPEOPLE. **Exemplo de processo analítico**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <[https://www.purepeople.com.br/midia/na-passarela-a-modelo-traz-mais-um-truq\\_m2695068](https://www.purepeople.com.br/midia/na-passarela-a-modelo-traz-mais-um-truq_m2695068)>. Acesso em 15 jun. 2019.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33rd, 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...**, São Paulo: ISFC, 2006, p. 1069-1081. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda\\_resende\\_1069a1081.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda_resende_1069a1081.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/download/307/323](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/307/323)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Daniella Guedes. Imagens cristalizadas: a construção dos estereótipos sobre as favelas. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, 2017, v. 11, n. 3, p. 6-24, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9842>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 1, p. 11 - 31.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol**. Seleção de notas e organização de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. cap. 4, p. 101-120.

SANTIGO, Leiliane Nogueira; NETO, Vicente de Lima. A BNCC e a abordagem dos Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. In: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. cap. 4, p. 254-262.

SANTOS, Fátima Cristina Dória Ramirez dos. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. cap. 5, p. 191-219.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva. **Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/ppgldissertacoesdefendidas2011/arquivos/0722dissertacao\\_de\\_francisco\\_roberto\\_dos\\_santos.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/ppgldissertacoesdefendidas2011/arquivos/0722dissertacao_de_francisco_roberto_dos_santos.pdf). Acesso em 23 out. 2019.

SANTOS, Marcelo Souza. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14065/1/2013\\_MarceloSousaSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14065/1/2013_MarceloSousaSantos.pdf). Acesso em 10 jul. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 1, p. 37-56.

SCRAP BLOG. **Exemplo de ângulo inferior**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://scrapblogbrasil.wordpress.com/2009/03/31/fotografando-criancas/> >. Acesso em: 13 jun. 2019.

SILVA, Isabela Lapa; SILVA, Viviane Rufino da. Breve panorama histórico e introdutório da Análise Crítica do Discurso. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 19, p. 53-77, 2017. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/29](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/29)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de teoria da História**, Goiás, ano 2, n. 5, 2011, p. 177-197. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2019.

SILVA, Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da. **É verdade ou faz-de-conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira**. 1999. 187 f. Tese (Doutorado em linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em:

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde10122012095442/publico/2012\\_DanielaAparecidaVieira\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde10122012095442/publico/2012_DanielaAparecidaVieira_VCorr.pdf). Acesso em 12.nov. 2019.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no Ensino**

**Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

Disponível em: <[http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Tese\\_Maria%20Zenaide.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Tese_Maria%20Zenaide.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n.31, p. 1-29, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pg/v20n31/1982-8837-pg-20-31-00001.pdf>. Acesso em 03 nov. 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros didáticos e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em livros Didáticos**. Campinas, SP: Ed Pontes Editores, 2014. cap. 1, p. 23 – 43.

SILVA, Renato Caixeta. **Livro didático de inglês: que livro é este?** Discurso de professores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Renato Caixeta. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de multiletramentos. In: HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. cap. 2, p. 35-61.

SILVEIRA, Fagner Geison. **Multimodalidade e oralidade**: Um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro GOLD CAE. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <[http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fagner%20Geison\\_\\_\\_Silveira\\_.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fagner%20Geison___Silveira_.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BARROS, João de Deus Vieira Barros. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão teórica. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 201-226, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/3259/2669>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Claudio. **Way to Go**. São Paulo: Ática, 2014.

TEIXEIRA, Cristina Helena Evelyn Tinoco. **A multimodalidade do gênero “livro didático de língua inglesa”**: imagem, texto e função. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12350/12350\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12350/12350_1.PDF)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TILIO, Rogério Casanovas. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, São Paulo, v.31, n.2, p. 167 - 192, 2010. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/491/showToc>> Acesso em 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério\\_Tilio\\_tese.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, Renildes; DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 8, p. 205-236.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. GONZAGA, Maria Tereza Claro (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CAMARGO, Gladys Quevedo. As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional. **Travessias**, Paraná, v.2, n. 3, 2008, p. 1-12. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3171/2499>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: Oxford University Press, 2008.

VASCONCELOS, Edna Maria Araújo. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/EdinaMariaAra%C3%BAjoVasconcelos.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

VENTUROSO, Bárbara. **Discursos, identidades e representações de família em livros didáticos da educação básica**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31968/1/2017\\_BarbaraVenturoso.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31968/1/2017_BarbaraVenturoso.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VEZ DA VOZ. **Exemplo de ação transacional [S. l.]: [s. n.]**, 2019. Disponível em: <<https://www.vezdavoiz.com.br/qual-o-significado-de-sonhar-com-beijo/>>. Acesso em: 15 jun. 2019

VIEIRA, Daniela Aparecida. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano como língua estrangeira**. 2012. 262 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, 2012.

Disponível em:

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde10122012095442/publico/2012\\_DanielaAparecidaVieira\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde10122012095442/publico/2012_DanielaAparecidaVieira_VCorr.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. Bou; FERRAZ, Janaina de Aquino (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma análise multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 1, p. 20-50.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola: 2018. cap.3, p. 48-77.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WODAK, Ruth. Do que trata a ADC: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004. Disponível em: <

[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSSA77LCL/1735m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia e Sociedade**, Minas Gerais, v.19, p. 18-47, jul./dez. 2002. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2019.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2015, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: UNESP, 2015.

Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.



ANEXO A - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE *TRAVELING AROUND BRAZIL*

# Traveling around Brazil

## Unit 3


Warming  
UP


*Traveling (AmE) é grafada travelling em inglês britânico.*

**What places are these people visiting?** Fernando de Noronha, Chapada Diamantina, Amazonas, Rio de Janeiro e Foz do Iguaçu.


**Would you like to visit them?** *Personal answer:*

Explore com os alunos as imagens, relacionando-as ao título da unidade, ao que eles já sabem sobre os destinos turísticos retratados e possíveis experiências como turistas, ou recebendo turistas em sua cidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.







Arndt/istockphoto.com




Alberto César Araújo Pothagress




Elieteiro M. Machado/Playful Brazil Images



Rui Fazenda/Santita/Photo





Imagebroker/Alamy/Other Images

**LEARNING OBJECTIVES**

- to take part in discussions on traveling around Brazil
- to learn how to use the Present Continuous tense
- to learn the differences between the Present Simple and the Present Continuous tenses
- to learn how to use question words and possessive adjectives
- to explore newspaper and magazine headlines

55

## ANEXO B- TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE TRAVELING AROUND BRAZIL

2. Before reading the text, look at the **picture**, the **title** and the **layout**. Then choose the correct item that completes each sentence below (▲ or ■). Write the answers in your notebook. a. ■ b. ▲ c. ■

a. The text is about

▲ different cities in Brazil.

■ a famous city in Brazil.

b. The text focuses on favelas as

▲ tourist attractions.

■ dangerous places for tourists.

c. The text is from

▲ the opinion section of an online newspaper.

■ the news section of an online newspaper.

3. Which words or expressions do you expect to find in the text? Write them in your notebook.

Suggested answers: Rio, beaches, tourists, Copacabana, Christ, visitors

## READING

Now read the text quickly to check your predictions.

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Oriente-os a se apoiar na foto, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

🔍

📡
✉️

**News**  
RIO DE JANEIRO, BRAZIL

### Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot

Published: June 25, 2012  
By Casey McDermott — McClatchy Newspapers

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded slum communities — called favelas — on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil's tourist hotspot.

Foreign tourists — and increasingly Brazilians themselves — are flocking wide-eyed to Rio's favelas to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds with its bar and rooftop deck overlooking the city.



Nigel Parker, of Sydney, Australia, takes in the view from the entrance of favela Rocinha in Rio de Janeiro as colorful paintings of the favela hang around him. ▼

Most of the tourists come for just a few hours, long enough to see what it's like to live in places that have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police. [...]

CENTREDAILY.COM Available at: <www.mcclatchydc.com/news/nation-world/world/article24731254.html>. Accessed in: September 2015

ANEXO C - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE *ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL*


# Ethnic Diversity in Brazil


## Unit

**Warming UP**

Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles a foto, relacionando-a ao título da unidade. Isso pode ser feito em inglês ou português, a seu critério. Destaque a importância da diversidade étnica para a constituição do nosso país e incentive o respeito a todos, independentemente da etnia.

**Do you have a mixed family? Where do your family members come from?**  
Personal answers.





**LEARNING OBJECTIVES**

- to take part in discussions on ethnic diversity in Brazil
- to review the use of the Present Perfect and the Past Simple tenses
- to learn how to use the Past Perfect tense
- to explore cartoons

**21**

ANEXO D - TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE *ETHNIC DIVERSITY IN BRAZIL*

## READING

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.



Now read the text to check your predictions.

Brazil's New Era of Racial Policy

## BRAZIL'S NEW ERA OF RACIAL POLICY

A final reason for reexamining Brazilian race relations is to discuss them in the context of the sudden and dramatic changes in Brazilian race thinking. This new phase is reflected mostly in the new acknowledgement of racism and government attempts to redress it. The issue of race in Brazil has moved to the center of the social-policy agenda. As a result, public interest in race has skyrocketed. For the first time in Brazilian history, social policies have begun to explicitly promote social integration of blacks and mulattos. Such policies do not merely seek to eliminate or alleviate material poverty but also strive to eliminate or reduce class, racial, gender, and other discriminations that bar citizens from access to social justice. This includes both universal policies that encompass the entire population or the poor population, as well as particularistic policies that combat discrimination and promote categories of people that have been excluded on the basis of particular characteristics, including race. The designs of these policies vary widely, but together they seek to address a broad range of social exclusions that are manifested economically, psychologically, politically, and culturally. This change is a milestone in Brazilian racial thought, much like Brazil's earlier ideological transition from white supremacy to racial democracy.

Indeed, the idea of affirmative action or policies specifically designed for blacks and mulattos sounds quite odd and out of place in the Brazilian context. In fact, the whole idea sounded preposterous and highly unlikely just a few years ago. Brazil had been one of the first multiracial states to go beyond race, but it had become apparent that its racial democracy continued to privilege whites at the expense of non-whites, just as it did during most of its history of white supremacy. Now that these policies are actually being implemented, Brazilian policymakers are accused of imposing U.S. policies. Why would Brazil want such policies? Opponents claim that the Brazilian context is different from the United States and such policies would be of limited effectiveness. But does Brazil have an alternative to U.S.-style race-conscious policies? As the Brazilian state begins to use race explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?

TELLES, Edward Eric. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. New Jersey: Princeton University Press, 2004. p. 16.

Caio Gutelli/Folhapress



## ANEXO E - PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE *SAVE THE AMAZON!*

# Save the Amazon!

5


## Unit

Antes de os alunos responderem as perguntas da página seguinte, explore com eles a foto, relacionando-a ao título da unidade. Isso pode ser feito em inglês ou português, a seu critério.

Warming  
UP

What does the photograph show?

Suggested answer: The Amazon rain forest./It shows the devastation/deforestation of the Amazon rain forest.



Ricardo Fuxari/Brazil Photos/LightRocket/Getty Images



LEARNING  
OBJECTIVES

- to take part in discussions on environmental awareness
- to learn how to use the passive voice
- to explore fact files

85

## ANEXO F - TEXTO PRINCIPAL DA UNIDADE SAVE THE AMAZON

## READING

Now read the text to check your predictions.

1 pole (foot) corresponde a 30,48 cm.

## 78# FOCUS ON: AMAZON RAIN FOREST

## THE CONTINENT: SOUTH AMERICA

TROPICAL RAIN FORESTS:  
FACTS & FIGURES

- Tropical rain forests cover 6 percent of Earth's surface, but are home to half of Earth's species.
- Average monthly temperature is 68 to 82 °F (20 to 28 °C).
- Total annual rainfall averages 5 to 33 feet (1.5 to 10 m).
- Trees in tropical rain forests can grow up to 200 feet (60 m) in height.
- Most nutrients in tropical rain forests are stored in the vegetation rather than in the soil, which is very poor.
- Some of Earth's most valuable woods, such as teak, mahogany, rosewood, and sandalwood, grow in tropical rain forests.
- Up to 25 percent of all medicines include products originating in tropical rain forests.
- Tropical rain forests absorb carbon dioxide and release oxygen.
- Deforestation of tropical rain forests contributes to climate change.
- An estimated 100 acres (40 ha) of rain forest are lost every minute.
- Brazil loses 10.6 million acres (4.3 million ha) of tropical forests annually, but Nigeria, in Africa, has the highest rate of deforestation — more than 11 percent annually.



Photo: Shutterstock.com

## Amazon Rain Forest

The Amazon rain forest, which covers approximately 2.7 million square miles (7 million sq km), is the world's largest tropical forest. Located mainly in Brazil, the Amazon rain forest accounts for more than 20 percent of all the world's

tropical forests. Known in Brazil as the *selva*, the rain forest is a vast storehouse of biological diversity, filled with plants and animals both familiar and exotic. According to estimates, at least half of all species are found in tropical forests, but many of these species have not yet been identified.

Tropical forests contain many valuable resources, including cacao (chocolate), nuts, spices, rare hardwoods, and plant extracts used to make medicines. Some drugs used in treating cancer and heart disease come from plants found only in tropical forests. But human intervention — logging, mining, and clearing land for crops and grazing — has put tropical

forests at great risk. In Brazil, roads cut into the rain forest have opened the way for settlers, who clear away the forest only to discover soil too poor in nutrients to sustain agriculture for more than a few years. Land usually is cleared by a method called slash-and-burn, which contributes to global warming by releasing great amounts of carbon dioxide into the atmosphere.

◆ **SLOW-MOVING**, this three-toed sloth spends most of its life in the treetops. It is one of the many unusual species of animals that make their homes in the forests of the Amazon Basin.

◆ **DENSE CANOPY OF THE RAIN FOREST** stands in sharp contrast to the silt-laden waters of one of the Amazon's many tributaries. Although seemingly endless, the forest in Brazil is decreasing in size at the rate of almost 15,000 acres (6,070 ha) per day.

◆ **SLASH-AND-BURN** is a method used in the tropics for clearing land for farms. But the soil is poor in nutrients, and good yields are short-lived.



Photo: Shutterstock.com



Photo: Shutterstock.com

NATIONAL Geographic Student Atlas of the World, Third edition. Washington: National Geographic Society, 2009. p. 78