

ARTIGO ORIGINAL

Diversidades em um livro didático de língua inglesa: representações visuais e/em interseccionalidade

Diversities in an English language textbook: visual representations and/in intersectionality

Victor Gomes Milani¹ 

¹Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria - lordemilani@yahoo.com.br

Como citar o artigo.

MILANI, V. G. Diversidades em um livro didático de língua inglesa: representações visuais e/em interseccionalidade. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p.AG4, 2022.

RESUMO

À luz de uma perspectiva da Linguística Aplicada (LA) do século XXI (MOITA LOPES, 2006), o presente artigo propõe uma análise inicial de representações de pessoas veiculadas pela linguagem visual sob uma perspectiva sociosemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) e interseccional (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020) em um livro didático de língua inglesa. O corpus deste estudo é composto por 27 recursos imagéticos, os quais estão distribuídos em 12 páginas de abertura de unidade do Livro Didático (LD). O LD selecionado pertence ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês) chama-se *Way to English for Brazilian Learners* (editora Ática, 2020, 3ª edição) e é direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental. Foram adotados os seguintes passos analíticos: a) identificação do número de recursos imagéticos com pessoas presentes nas páginas de abertura das unidades; b) contagem, tabulação e descrição dos recursos imagéticos com foco na representação de pessoas através dos significados representativos da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) e da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020); e c) interpretação dos dados considerando um contexto pedagógico possível para o LD, a LA e alguns pontos da Sociologia da Educação (SE). Os recursos imagéticos analisados apontaram para uma perspectiva relativamente positiva em relação à (co)existência das diversidades humanas no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino e raças/etnias brancas/não brancas e oriental, com algumas exceções no que tange a pessoas trans/não binárias e com deficiência.

Palavras-chave: Livro Didático de Inglês; Linguagem Visual; Interseccionalidade.

ABSTRACT

Based on an Applied Linguistics (AL) perspective of the 21st century (MOITA LOPES, 2006), The following article presents an initial analysis of people's representations portrayed by visual language under a sociosemiotic (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) and intersectional (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020) perspective in an English language textbook. The corpus is composed by 27 image resources, which are distributed in 12 unit-opening pages. The textbook selected, *Way to English for Brazilian Learners* (Ática Publishing House, 2020, 3rd edition) is part of the school subject called Modern Foreign Language – English and is addressed to the sixth grade of elementary school. The following analytical procedures were adopted: identification of the number of image resources containing people in the opening pages of the units; b) counting, tabulation and description of image resources focusing on the representation of people through the representative meanings of the

Apoio financeiro: Nenhum.

Recebido em 09 Jan 2022. Aceito em 01 Abr 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

Grammar of Visual Design (GVD) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) and intersectionality (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020); and c) interpretation of data considering a possible pedagogical context for textbooks, Applied Linguistics (AL) and some points of Sociology of Education (SE). Images analyzed pointed towards a relatively positive perspective in relation to the (co)existence of human diversities in terms of the masculine and feminine genders and white/non-white/oriental races/ethnicities, with some exceptions concerning transgender/non-binary and disabled people.

Keywords: English Textbook; Visual Language; Intersectionality.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a Linguística Aplicada (doravante LA) do século XXI busca novos modos de teorizar(-se) e fazer(-se) (MOITA LOPES, 2006), importando-se com problemas relevantes para o mundo real (KUMARADIVELU, 2006), ela se torna uma ciência social através do delineamento de possíveis direções teórico-metodológicas de se fazer pesquisa (MOITA LOPES, 2006). Tais orientações contemplam, entre outras, questões relacionadas a identidades, feminismos, teorias *queer*, relações étnico-raciais, vida social, engajamento político, ética, poder, pós-colonialismo, pós-modernismo e globalização. O fio conector dessa LA contemporânea são a própria postura do pesquisador diante de seu objeto e sua capacidade de articular conhecimentos teórico-metodológicos para o fortalecimento da LA como uma disciplina de “múltiplos centros” (MOITA LOPES, 2006). Desta forma, busca-se estreitar a inter-/transdisciplinaridade da LA para com outras ciências sociais e destas para com a LA, realizando-se, assim atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos (SCHMITZ, 2008).

Levando em conta que uma das possíveis visões de vida social para a Sociologia, principalmente a partir do final da década de 1960, é sinônimo de discurso, ideologia dominante, mecanismos de inculcação e de legitimação do poder absoluto também na área de sociologia da escola (TOURAINÉ, 1986), os Livros Didáticos (doravante LDs) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹ (doravante PNLD), por fazerem parte da vida social de inúmeras escolas, professores e alunos brasileiros, podem se tornar objetos de pesquisa inter-/transdisciplinar por sua alta difusão nacional e pelas ideologias e valores que neles permeiam (TICKS, 2005; GRAY, 2010). A atitude de apontar, identificar, (re)pensar e (re)avaliar os recursos utilizados em sala de aula é parte do papel de um professor reflexivo, com uma atitude pedagógica investigativa (TICKS, 2005), para que ele/ela seja capaz de realizar com seus alunos desde uma simples chamada de atenção para algum ponto até uma desconstrução de ideologias² e valores sociais pertinentes, estereotipados, ultrapassados e preconceituosos contidos em materiais como os LDs.

Quando se fala em Sociologia da Educação (doravante SE), pensa-se, por um lado, em grandes estudos de relações entre processos sociais amplos e resultados extensos dos processos educacionais e a produção de desigualdades sociais via escolarização (SILVA, 1990). Em contrapartida, também existem correntes da SE que se preocupam com os processos sociais produzidos no nível de pequenas unidades sociais, como a sala de aula e seus efeitos dentro de si (SILVA, 1990). Nesse sentido, os LDs podem ser vistos como estando em uma zona intermediária entre esses dois tipos de processos. Se, de certa forma, os LDs do PNLD fazem parte de um processo social amplo, uma vez que possuem um grande alcance no contexto

¹ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL/MEC, [s.d]).

“O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas.” (BRASIL/FNDE, [s.d]).

² Entende-se por *ideologia* as interpretações/significações/construções da realidade e hegemonias (soberanias sobre as sociedades) propagadas via discurso (FAIRCLOUGH, 1992).

nacional, eles também, por outro modo, fazem parte de processos sociais menores no nível das salas de aula, pois os inúmeros contextos, (des)igualdades e diversidades, os quais são particularizados dentro de salas de aula, assim como os contextos sociais extraescolares dos indivíduos que se encontram nessas salas, são capazes de singularizar interações, acontecimentos e práticas pedagógicas que ocorrem em tais unidades sociais menores.

As apurações supracitadas corroboram um possível interesse nesses recursos pedagógicos (LDs) em comum entre linguistas aplicados e sociólogos da educação, ambos alicerçados no mesmo pilar das ciências sociais e humanas. A partir desse ponto de vista, o presente artigo propõe uma análise inicial de representações de pessoas veiculadas pela linguagem visual sob uma perspectiva sociosemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) e interseccional (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020) em um livro didático de língua inglesa direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental³. Quando à metodologia, foi realizada a descrição de 27 recursos imagéticos, os quais estão distribuídos em 12 páginas de abertura de unidade do Livro Didático (doravante LD), com foco na representação de pessoas através dos significados representativos da Gramática do Design Visual (doravante GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Espera-se que esta análise problematize e elucide alguns pontos sobre ideologias e valores contidos nessa ferramenta pedagógica de alcance nacional, promova reflexão, agência de justiça social em um cenário educacional local e consciência crítica da construção de sentido na linguagem visual/multimodal, além de elucidar sobre como os LDs podem servir de instrumentos que possibilitam uma prática pedagógica a fim da manutenção das desigualdades sociais (ou não).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Desigualdades e Diversidades em LDs

Há uma gama considerável de estudos que contemplam desigualdades sociais e diversidades em LDs em uma escala nacional. Contudo, em função de limitações científicas, temporais e espaciais, foram selecionados alguns estudos em formato de artigo científico para compor a presente revisão da literatura. Tal levantamento foi realizado através da plataforma SciELO e considerou basicamente dois critérios para seleção: i) o ou um do(s) objeto(s) de pesquisa ser o próprio livro didático; e ii) a presença de pelo menos um dos seguintes termos: *livro(s) didático(s)*, *livro(s) didático(s) de (...)*, *desigualdade(s)*, *diversidade(s)*, ou outras palavras que demarcassem alguma desigualdade social, tais como: *classe social*, *raça*, *pessoa com deficiência*, etc. nas palavras-chave dos resumos dos artigos.

Aponto aqui sete estudos que datam entre 2003 e 2019. Menciono esses trabalhos em ordem cronológica. Conforme as mesmas limitações citadas no parágrafo anterior, não reportarei detalhes específicos desses estudos. Entretanto, atento-me a contextualizá-los de maneira geral e colocar seus objetivos e resultados principais.

Rosemberg, Brazilli e Silva (2003) realizam uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em LDs. O artigo percebe a produção brasileira sob duas ópticas: publicações que enunciam o racismo em LDs; e publicações que se referem ao combate ao racismo em LDs. Os autores apontam que

A legislação brasileira tem estado atenta à representação de negros (e indígenas) nos materiais didáticos. A questão vem sendo tratada em concordância com as principais tendências do movimento negro, sob dois ângulos: a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea) e indígenas na história e construção do país. (ROSEMBERG; BRAZILLI; SILVA, 2003, p. 141).

³ Justifico a escolha de analisar um livro do sexto ano do Ensino Fundamental, uma vez que esse é o ano em que o estudo de uma língua estrangeira moderna deve ser agregado ao currículo escolar de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL/MEC, 1996).

Barros (2007) mapeia os modos de representação da pessoa com deficiência nos LDs de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental. A amostra foi composta por livros julgados e aprovados pelo PNLD de 2007. A autora realiza uma análise de conteúdo e análise de discurso buscando responder em que medida, e com que limites as pessoas com deficiências são consideradas exemplos de expressão da diversidade humana. Dentre seus resultados principais, com ênfase na representação de pessoas com deficiência auditiva, a autora alerta que, nos LDs analisados, “a língua de sinais – característica e definidora cultural das pessoas surdas – do modo como foi retratada em alguns livros didáticos de português do Ensino Fundamental, acabou se prestando a reafirmar estereótipos”. (BARROS, 2007, p. 73).

O estudo de Ribeiro (2010) considera a representação social de afro-brasileiros em LDs de língua portuguesa. A autora pontua que a predominância dessas representações sociais retrata um afrodescendente fictício, produto do discurso social ordinário, como é o caso de personagens da literatura infanto-juvenil ou do folclore brasileiro.

Monteiro (2015), por sua vez, alerta sobre as alterações observadas nos livros escolares brasileiros a partir do PNLD, em particular, e sua ênfase na valorização dos princípios democráticos e sua focalização nas desigualdades, incluindo aquelas relacionadas às diferenças culturais, não raramente tomadas em termos de “raça”. A análise revela a transição de um paradigma de nação construído acerca da ideia de “mistura racial” para outro centrado na ideia de tensão e das relações de conflito entre grupos étnicos distintos.

Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) discutem a razão pela qual a questão da identidade de classe social deve se tornar um aspecto relevante a ser considerado e investigado no ensino-aprendizagem de línguas, em especial em relação à língua inglesa. Os autores também investigam de que maneira o LD, o qual eles consideram como um instrumento de autoridade na sala de aula, constrói identidades de classe social e quais os significados dessas identidades por meio da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; 2016; VAN DIJK, 2015). Seus resultados principais reforçam o pressuposto de que o ensino de inglês é, em grande medida, espaço de construção de identidades de classe e colabora para a imutabilidade de exclusões e desigualdades.

Roza (2017) discute as formas pelas quais aspectos relativos à dimensão histórica do racismo são abordados em atividades propostas em um conjunto de LDs de História aprovado em duas edições trienais do PNLD: uma de 2008 e outra de 2011. Nas propostas de atividades analisadas, o autor buscou perceber como o tema do racismo foi abordado e quais diálogos foram construídos com a História do pós-abolição e o ensino de História.

Ferreira Netto, Oliveira e Ferreira (2019) abordam a representação das identidades sociais de raça, gênero e classe social por meio de imagens presentes em um LD de língua espanhola direcionado ao Ensino Médio. As autoras indicam que o *corpus* apresenta aspectos positivos e um avanço nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, pois algumas pessoas negras aparecem exercendo profissões e atividade de prestígio social. No entanto, os espaços conquistados pelas pessoas negras encontradas nessa coleção ainda são menores em relação aos brancos, não atingindo o nível de igualdade de representação que seria justa. Sendo constatado, portanto, que neste LD predominam as pessoas brancas, a branquitude como norma. (FERREIRA NETTO; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, p. 21).

O principal objetivo do levantamento realizado nesta subseção da revisão da literatura foi a tentativa de busca por um outro lugar de pesquisa dentro dos estudos com LDs. Desta forma, com este breve e pequeno escopo bibliográfico, o presente trabalho busca ampliar tais contribuições, lançando mais luz sobre as questões abordadas nos estudos com LDs, especificamente a respeito da representação de pessoas pela linguagem visual nos LDs sob uma perspectiva sociosemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) no que tange às suas (des)igualdades sociais e diversidades.

2.2 Perspectiva Sociosemiótica da Linguagem Visual

A perspectiva sociosemiótica da linguagem “ressalta a importância do aspecto social na construção do discurso” (ABREU, 2013, p. 50). Nesse sentido, a sociosemiótica diferencia-se

da semiótica, pois esta é tradicionalmente definida como o “estudo geral dos signos”. Além disso, sob tal perspectiva, os modos de comunicação não se estabelecem por um conjunto fixo de regras e estruturas, mas em razão do que podem realizar socialmente em instâncias cotidianas.

Com princípios baseados na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985; 1994; 2004), Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram a GDV, ou Gramática Visual, como também é conhecida. De acordo com a GDV, as imagens estáticas, assim como as orações na linguagem verbal, coordenam-se de tal maneira a ter três linhas de significado: a. significados representativos; b. significados interativos; e c. significados composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os significados representativos possuem a capacidade de representar a experiência humana através das imagens (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Por sua vez, os significados interativos possuem a capacidade de estabelecer relações entre os participantes representados nas imagens e o leitor (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Finalmente, os significados composicionais descrevem a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que eles ocupam no todo da imagem ou da/na página multimodal – aquela que é constituída por imagem e texto verbal (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). No escopo deste estudo, serão considerados apenas os significados representativos, uma vez que, em relação aos outros dois, eles são os que mais podem colaborar no entendimento das representações de pessoas na linguagem visual em uma análise inicial, que é o caso do presente artigo.

Os significados representativos, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), implicam na identificação dos participantes representados nas imagens (que podem ser animados ou inanimados), os processos ou a atividade descrita, os atributos ou as qualidades dos participantes e as circunstâncias em que a ação está sendo desenvolvida. Para tanto, os significados representativos podem ser divididos em duas estruturas: narrativa e conceitual.

As estruturas narrativas possuem vetores indicativos de movimento, que são linhas de direção formadas pela linha dos olhos, braços, orientação corporal, ou ainda instrumentos que sugerem movimento, ação ou deslocamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). As estruturas narrativas “desenvolvem a experiência como um acontecimento que se desencadeia no espaço e no tempo, ou seja, retratam participantes fazendo ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 537). As estruturas narrativas podem apontar processos de ação, reação, mental, verbal, conversão ou até eventos.

Ao contrário das estruturas narrativas, em que o foco está nos eventos, Kress e van Leeuwen (2006) identificam representações visuais cujo foco está no estado de coisas/seres: a estrutura conceitual. Essa estrutura é marcada pela ausência de vetores que indiquem movimento, de modo que as representações conceituais

descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes. Isso nos permite percebê-los como membros de um grupo. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 537).

As estruturas conceituais podem ser de três tipos: Analíticas, Classificadoras e Simbólicas. As subcategorias das estruturas narrativas e conceituais que forem identificadas no *corpus* do estudo serão mais exploradas e explicadas na seção “Resultados e Discussão”, na medida em que elas aparecerem.

2.3 Conceito de “interseccionalidade”

Dicionarizada na língua inglesa em 2015 pelo dicionário de Oxford (TAYLOR, 2019), a palavra “interseccionalidade” (*interseccionalidade* em inglês) pode ser brevemente definida como “a natureza interconectada de categorizações sociais, como raça, classe e gênero, consideradas como criadoras de sistemas sobrepostos e interdependentes de discriminação ou desvantagem”

(OXFORD LEXICO, 2021). Em outras palavras, e dentro de uma perspectiva de ativismo feminista e negro, Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) define *interseccionalidade* como

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Nesse sentido, a interseccionalidade volta-se para o reconhecimento de que as pessoas ou grupos de pessoas possuem experiências únicas de discriminação e opressão. Tais vivências são perpassadas por diferentes fatores sociais capazes de marginalizar as pessoas: gênero, raça, classe, nacionalidade, orientação sexual, deficiências, etc., os quais podem intensificar ou até mesmo suavizar discriminações e opressões em alguns contextos.

Dada sua amplitude, a interseccionalidade pode ser considerada, dependendo de quem e como a usa, um conceito, um instrumento investigativo ou uma teoria. Para este trabalho, a interseccionalidade funciona como uma ferramenta teórico-metodológica (LIBARDI; JACKS, 2020) com vistas ao desvelamento de processos de interação entre relações de poder e categorias como gênero e raça no contexto de um LD de língua inglesa no que diz respeito à representação de pessoas na linguagem visual.

3. METODOLOGIA

3.1 Sobre o corpus

O *corpus* deste estudo é composto por 27 recursos imagéticos, os quais estão distribuídos em 12 páginas de abertura de unidade do LD. O LD selecionado pertence ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês); chama-se *Way to English for Brazilian Learners* (editora Ática, 2020, 3ª edição); e é direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental. A escolha por conduzir a pesquisa com esse material deu-se principalmente pelo fato de que esse LD foi selecionado dentro do PNLD por uma escola em que trabalho lecionando Língua Inglesa há cinco anos para utilização dentro do quadriênio 2020-2023. Nesse sentido, conduzir uma pesquisa com uma das minhas ferramentas de trabalho, possibilitar-me-á uma visão mais apurada do contexto de possibilidades pedagógicas ao meu alcance a curto e médio prazo. A escola em questão pertence à rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, localizada na Zona Leste da cidade.

A fim de se coletar esse *corpus*, pensou-se em analisar os recursos imagéticos que estão presentes nas páginas de abertura do LD, pois elas são visualmente proeminentes e para se ter um panorama do que podem ser as representações de pessoas em todo o LD. Deste modo, olhou-se para as oito unidades que compõem o LD e os recursos imagéticos de suas páginas de abertura. As unidades 5 e 6 foram desconsideradas, uma vez que elas não trazem pessoas representadas nos recursos imagéticos das suas páginas de abertura. Portanto, para seleção do *corpus* final, restaram seis unidades do LD, as quais trazem pessoas representadas em seus recursos imagéticos nas páginas de abertura. A distribuição dos 27 recursos imagéticos mapeados em cada unidade ficou da seguinte forma, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Apresentação de distribuição do *corpus*.

Unidade do LD	Recursos imagéticos (f)*	Páginas de abertura
1 – <i>Hello</i>	1	
2 – <i>My life</i>	3	
3 – <i>Around the globe</i>	6	
4 – <i>What is a family?</i>	6	
7 – <i>Music matters</i>	6	
8 – <i>Let's go to school!</i>	5	
Total		27

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

* Número de recursos imagéticos com representação de pessoas nas páginas de abertura da unidade

3.2 Procedimentos Analíticos

A fim de abranger a análise das representações de pessoas no LD, foram adotados os seguintes passos: a) identificação do número de recursos imagéticos com pessoas presentes nas páginas de abertura das unidades; b) contagem, tabulação e descrição dos recursos imagéticos com foco na representação de pessoas através dos significados representativos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) e da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020); e c) interpretação dos dados, considerando um contexto pedagógico possível para o LD, a LA e alguns pontos da SE.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a identificação dos recursos imagéticos (doravante Reclmgs), foi necessário estabelecer critérios de seleção para localizá-los nas páginas de abertura das unidades. Foram considerados como Reclmgs quaisquer ocorrências de fotografias, digitalizações, reproduções de obras de arte, bem como outras instâncias imagéticas que retratassem pessoas. Seguindo essa seleção, as páginas de abertura apresentaram um total de 27 Reclmgs (26 fotografias e uma reprodução de obra de arte), distribuídos em 12 páginas de abertura, variando desde um grande Reclmg que transborda os limites da página (Unidade 1), até seis Reclmgs coexistindo nas páginas (Unidades 3, 4 e 7). Nesse sentido, constata-se que a presença dos Reclmgs nas páginas de abertura tem recorrência e ocupação de espaço significativos.

Após a constatação da relevância dos Reclmgs nas páginas de abertura do LD, a investigação voltou-se para os Reclmgs em si. Para isso, foram realizadas as suas descrições através dos significados representativos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011), e posteriormente, a contagem e tabulação delas resultantes. A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados encontrados.

Tabela 1. Dados quantitativos dos significados representativos dos Reclmgs.

Significados	%	Reclmgs (f)	Subclassificação	%	Reclmgs (f)
Estruturas Narrativas	44,4	12	Ação	3,8	1
			Reação	11,1	3
			Ação/Reação	29,6	8
Estruturas Conceituais	44,4	12	Analítica	25,9	7
			Classificatória	18,5	5
Estruturas que combinam Estruturas Narrativas e Conceituais ⁴	11,2	3	Ação/Reação e Analítica	11,1	3

Fonte: Elaborada pelo autor com base no corpus (2021).

Conforme a Tabela 1, os números referentes às Estruturas Narrativas e Conceituais identificados no *corpus* equilibram-se. Em função de delimitações espaciais, discorrerei sobre a subclassificação mais proeminente em cada estrutura: a de Ação/Reação, dentro das Estruturas Narrativas e a Analítica, das Estruturas Conceituais.

As Estruturas Narrativas de Ação representam atos físicos acontecendo. Por sua vez, as Estruturas Narrativas de Reação, como o próprio nome já sugere, mostram os participantes representados reagindo a algo que pode estar na imagem ou não. Tal reação é geralmente apontada pela linha do olhar do participante representado (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Desta forma, pode-se afirmar que as Estruturas Narrativas de Ação/Reação combinam essas duas características. As figuras 1 e 2 exemplificam Estruturas Narrativas de Ação/Reação mapeadas no *corpus*.

⁴ Estes são Reclmgs identificados no *corpus* que combinam duas imagens a partir de uma edição.

As Estruturas Conceituais Analíticas evidenciam as características e os atributos dos participantes representados na imagem, podendo o foco inclusive estar em uma parte do participante em vez de no seu todo (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). As figuras 3 e 4 exemplificam as Estruturas Conceituais Analíticas mapeadas no *corpus*.



Figura 1. Exemplo 1 de Estrutura Narrativa de Ação/Reação no *corpus*. A pessoa representada age ao ouvir música e ao segurar um instrumento que se assemelha a uma caneta e reage a algo que está fora da imagem.

Fonte: LD, p. 36.



Figura 2. Exemplo 2 de Estrutura Narrativa de Ação/Reação no *corpus*. A maioria das pessoas representadas age ao olhar um objeto que se assemelha a um livro, e outra reage ao participante masculino no centro da imagem.

Fonte: LD, p. 37.



Figura 3. Exemplo 1 de Estrutura Conceitual Analítica no *corpus*. Características da pessoa representada (a escritora britânica JK Rowling) são colocadas em evidência.

Fonte: LD, p. 56.



Figura 4. Exemplo 2 de Estrutura Conceitual Analítica no *corpus*. Características da pessoa representada (a atriz brasileira Fernanda Montenegro) são colocadas em evidência.

Fonte: LD, p. 57.

Tanto as Estruturas majoritárias, Narrativas de Ação/Reação e Conceituais Analíticas, quanto as Estruturas minoritárias, Narrativas de Ação e Reação, Conceituais Classificadoras e as que combinam Estruturas Narrativas e Conceituais que foram encontradas no *corpus* apontam para um LD pensado e configurado com vistas a mostrar as diversidades intrínsecas às pessoas humanas e a coexistência saudável e harmônica entre elas na sua composição. No que tange às Estruturas Narrativas de Ação, Reação e Ação/Reação, foram mapeadas representações de pessoas (homens, mulheres e crianças): a) de diferentes origens étnico-raciais interagindo (figuras 5 e 6); b) com deficiência sozinhas ou acompanhadas de pessoas sem deficiência (figuras 7 e 8); e c) brancas, negras ou com deficiência, famosas, com destaque político-social/artístico/esportivo no Brasil ou no exterior (figuras 9, 10, 11, 12 e 13)⁵.

⁵ Em virtude de delimitações espaciais, temporais e metodológicas, não estão sendo consideradas quais raças/etnias predominam dentro de cada tipo de estrutura. Juntamente com outras, esta é uma indicação para estudos futuros, os quais são apontados nas considerações finais deste artigo.



Figura 5. Meninas de diferentes origens étnico-raciais.
Fonte: LD, p. 22-23.



Figura 6. Meninos de diferentes origens étnico-raciais.
Fonte: LD, p. 37.



Figura 7. Pessoa com deficiência sozinha.
Fonte: LD, p. 37.



Figura 8. Pessoa com deficiência acompanhada de pessoa sem deficiência.
Fonte: LD, p. 71.



Figura 9. Cantora norte-americana Beyoncé.
Fonte: LD, p. 56.



Figura 10. Nadador paraolímpico brasileiro Daniel Dias.
Fonte: LD, p. 57.



Figura 11. Ex-presidente norte-americano Barack Obama.
Fonte: LD, p. 57.

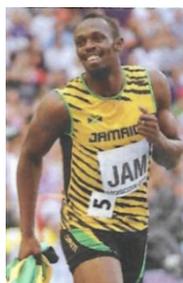


Figura 12. Velocista jamaicano Usain Bolt.
Fonte: LD, p. 57.



Figura 13. Simone e Simaria (cantoras brasileiras) e Ivete Sangalo (cantora brasileira) e Shakira (cantora colombiana).
Fonte: LD, p. 129.

No que diz respeito às Estruturas Conceituais Analítica e Classificatória, foram mapeadas representações de pessoas (homens, mulheres, crianças e jovens): a) brancas, brasileiras ou estrangeiras, de faixas etárias distintas, famosas, com destaque social/artístico (figuras 3 e 4 supraindicadas); b) de origens étnico-raciais diferentes ou não, de faixas etárias distintas e orientações heterossexual ou homoafetiva compondo famílias diversas (figuras 14, 15 e 16); e c) de origens étnico-raciais diferentes ou não, de faixas etárias semelhantes frequentando o mesmo ambiente escolar. Comparados entre si, esses grupos em c) são de diferentes nacionalidades⁶ e classes sociais (figuras 17, 18 e 19).

⁶ Informação retirada do texto verbal acoplado aos Reclmgs.



Figura 14. Representação de família com membros de diferente origem étnico-racial.
Fonte: LD, p. 70.



Figura 15. Representação de família negra com casal homoafetivo.
Fonte: LD, p. 71.



Figura 16. Representação de família de ascendência indígena.
Fonte: LD, p. 71.



Figura 17. Representação de grupo diverso de jovens em uma mesma sala de aula em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
Fonte: LD, p. 142.



Figura 18. Representação de grupo diverso de jovens em uma mesma sala de aula na Alemanha.
Fonte: LD, p. 143.



Figura 19. Representação de grupo diverso de jovens em uma mesma sala de aula na Etiópia.
Fonte: LD, p. 143.

Em relação a algumas interseccionalidades visivelmente mapeáveis nas pessoas representadas no LD, foram analisados apenas os participantes representados nas imagens de abertura das unidades 1, 2, 3, 4 e 7. Desconsiderou-se a unidade 8, uma vez que ela mostra a maioria de seus participantes em um distanciamento longo em relação à câmera fotográfica, o que dificulta a identificação de características mais individualizadas. Entretanto, é notável ressaltar que as imagens da unidade 8, quando comparadas entre si, visibilizam grupos de pessoas diversas em termos de raça, etnia e gênero (mais visivelmente), de classe social (possivelmente) e nacionalidade (através da informação verbal acoplada), além de sugerirem que pessoas mais brancas frequentam ambientes escolares mais bem cuidados (figuras 17 e 18) e pessoas pretas/pardas frequentam estabelecimentos escolares bastante precários (Figura 19).

Por si só, tal sugestão não sustenta necessariamente crenças preconceituosas e excludentes entre pessoas brancas e pretas/pardas e suas classes sociais, as quais as levam a frequentar ambientes escolares distintos. As próprias atividades do LD ou a intervenção pedagógica docente podem tentar quebrar com o estereótipo visualmente posto ou, pelo menos, levar os estudantes a reconhecer a existência dessa realidade para que eles mesmos venham a intervir nela eventualmente. Contudo, as atividades propostas pelo LD não fazem parte do escopo do *corpus* deste artigo.

A Tabela 2, a seguir, apresenta algumas interseccionalidades mapeadas visualmente (gênero, raça/etnia e deficiência) nas 67 pessoas representadas nas imagens dentro do escopo mencionado.

Tabela 2. Interseccionalidades mapeadas em números nas pessoas representadas no *corpus*.

Marcadores sociais isolados		<i>f</i>	Marcadores sociais em interseccionalidade		<i>f</i>
Gênero	Masculino/homem	28	Branca		12
			Não branca/oriental		16
	Feminino/mulher	39	Branca		14
			Não branca/oriental		25
	Transgênero/Não-binário/outro	0	Não se aplica		
Raça/Etnia	Branca	27			
	Não branca/oriental	40			
Deficiência	Com deficiência aparente	3	Masculino/homem e branco		3
	Sem deficiência aparente	64			

Fonte: Elaborada pelo autor com base no corpus (2021).

Primeiramente, são notórios na Tabela 2 os números predominantes de representações de mulheres sobre homens e de pessoas não brancas/orientais sobre pessoas brancas. Tal dado sugere que o LD tem uma tendência de representação visual de pessoas mais fidedigna para com a realidade da população brasileira⁷, além de uma inclinação não sexista e não branco-hegemônica. Outro ponto positivo com relação às diversidades encontradas no *corpus* dentro de uma perspectiva interseccional foi o número maior de homens e mulheres não brancos/orientais em relação aos seus pares brancos.

Em contraste às diversidades dos gêneros binários masculino/feminino e de raça/etnia, as pessoas com identidades de gênero trans ou não binárias não estão representadas no contexto do *corpus* analisado, apesar de elas poderem representar aproximadamente 2% da população brasileira (CEDEC-CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA, 2021). Ainda que pouco expressivo, esse número poderia presumir pelo menos uma participação mínima de pessoas trans/não binárias nas imagens das páginas de abertura do LD. Desta forma, pode-se dizer que, dentro do escopo analisado, as representações de pessoas no LD são cisnormativas.

Dentro de uma sub-representação, temos ainda o grupo de pessoas com deficiência, embora ele totalize 24% da população brasileira (BRASIL/IBGE, 2010⁸). Esse grupo, cujo número se faz relevante, poderia pressupor uma presença bem maior de seus membros nas imagens do LD se houvesse nele a mesma tendência apresentada para homens/mulheres e pessoas brancas/não brancas/orientais nas pessoas com deficiência. Todavia, vale ressaltar que as três pessoas com deficiência representadas mapeadas são homens brancos, o que coloca esses participantes de um grupo social dominante em uma posição de minoria dentro da perspectiva de interseccionalidade.

Com base nos resultados supracitados, no contexto pedagógico possível para a utilização do LD, na LA e em alguns pontos da SE, algumas considerações podem ser feitas atravessando esses elementos. O possível contexto pedagógico de emprego do LD analisado que considero é uma escola periférica pública municipal localizada em Santa Maria/RS, a qual é frequentada por estudantes oriundos de diferentes classes sociais e, conseqüentemente, com diferentes capitais culturais incorporados em si (BOURDIEU, 2007). “Capitais culturais incorporados” podem ser brevemente definidos como “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um habitus.” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75). São espécies de filtros enraizados no

⁷ Segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. A população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres (BRASIL/IBGE, 2019a). Entre 2012 e 2016, enquanto a população brasileira cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões, o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões, respectivamente (BRASIL/IBGE, 2019b).

⁸ Ano do censo mais recente no país em relação a 2022.

pensamento, principalmente inculcados pelo seio familiar, pelos quais os agentes sociais percebem o mundo e suas ações nele executadas. Desta forma, os alunos chegam à escola em condições culturais incorporadas já desiguais.

O LD analisado pode ser considerado um tipo de capital cultural objetivado (BOURDIEU, 2007). Tais capitais estão materializados em bens culturais como, por exemplo, coleções de livros, quadros, vídeos, esculturas, etc. Há, portanto, uma relação direta entre capital cultural objetivado e capital econômico. Em outras palavras, quem tem poder de compra é capaz de adquirir bens culturais objetivados. Entretanto, esses mesmos agentes sociais podem, em alguns casos, não ter em si o capital cultural incorporado necessário à compreensão de seus capitais culturais objetivados (BOURDIEU, 2007).

Supondo que o LD seja distribuído gratuitamente a todos os alunos da escola dentro do PNLD, conclui-se que este capital cultural objetivado é-lhes dado, ação que configura uma tentativa de amenizar a desigualdade de acesso a materiais didáticos. Nesse sentido, existe um cenário em que agentes sociais, cujos capitais culturais incorporados naturalmente diferem, recebem um mesmo capital cultural objetivado da escola: no LD, porém, eles poderão ter níveis de entendimento díspares em relação a este bem. Em virtude disso, a ação pedagógica com o LD é fundamental para que os alunos alcancem um nível de compreensão relativamente semelhante desse capital cultural objetivado de modo que eles se tornem um pouco menos desiguais no que diz respeito a seus capitais culturais incorporados.

Pensando de maneira mais próxima à pesquisa realizada no presente artigo, pode-se prever que, por diversas razões, muitos alunos poderão não ser capazes de perceber a importância da representatividade e significância das diversidades humanas retratadas no LD em questão ao utilizá-lo (apesar de haver algumas ressalvas quanto às presenças de pessoas trans e com deficiência). Assim, não basta a inculcação de harmonia, respeito e coexistência das diversidades humanas em um objeto pedagógico se tais valores não forem incorporados pelos agentes sociais através do estímulo da ação pedagógica dos professores ao utilizarem este objeto em sala de aula.

Tal ação pedagógica faz-nos retornar a uma orientação de LA para o século XXI (MOITA LOPES, 2006), uma vez que ela se torna transgressiva e crítica, estando além do ensino de língua adicional/estrangeira com foco no texto verbal escrito apenas dentro de uma perspectiva de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Dizemos “transgressiva”, pois a ação pedagógica desveste-se de neutralidade e apolitismo, a fim de olhar para os problemas do mundo real; e “crítica”, porque essa mesma ação pedagógica efetiva-se pela tomada de consciência dos agentes/alunos para com questões sociais pertinentes. Dentro desse pensamento, problematizar os conteúdos veiculados em LDs é de extrema importância, visto que seus discursos possuem potencial alcance nacional por serem produzidos por grandes editoras e distribuídos para todas as escolas públicas do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma análise inicial das representações de pessoas veiculadas pela linguagem visual sob uma perspectiva sociosemiótica da linguagem com foco nos significados representativos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) e interseccional (CRENSHAW, 2002; LIBARDI; JACKS, 2020) em um livro didático de língua inglesa direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental. Os recursos imagéticos analisados apontaram para uma perspectiva relativamente positiva em relação à (co)existência das diversidades humanas (com algumas exceções para com pessoas trans e com deficiência).

Apesar da observação de uma visão, cujos valores ideológicos remetem a um cenário inclusivo no LD, esta pesquisa apresenta limitações e ressalvas. No que se refere à quantidade de recursos imagéticos analisados (27) e a seus locais (as duas páginas de abertura de cada unidade), o número de recursos e de páginas é bastante pequeno quando comparado ao número total de imagens e páginas que um LD pode conter. Assim, pode-se pressupor que muitos dados importantes acerca da representação de pessoas pela linguagem visual foram desconsiderados em virtude dessas restrições e critérios que filtraram o *corpus*, de tal forma que, apesar do que apontou este estudo, o LD em questão pode ainda conter preconceitos e

estereótipos (velados, pouco velados ou ainda nada velados) na representação de pessoas em outras imagens, as quais não foram analisadas nesse momento.

Conclui-se que há uma busca por diversidade/inclusão maior de gêneros binários e de raça/etnia no *corpus*, menor para pessoas com deficiência e ausente para com identidades de gênero trans ou não binárias. Contudo, não se pode por um ponto final nessa discussão a partir dos números absolutos. É importante que estudos futuros ponderem sobre como tais recortes interseccionais, principalmente os de gêneros binários e raça/etnia, pois são os mais abundantes, estão representados dentro de cada tipo de estrutura (narrativa, conceitual e suas subdivisões). A configuração da página de abertura – como um recurso imagético está em relação ao outro e termos de posição, tamanho, interação, etc. – também se constitui como um importante aspecto a ser explorado, o que demanda a expansão da ferramenta analítica para além dos significados representativos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Além disso, o espaço significativo e proeminente ocupado pelos recursos imagéticos nas páginas de abertura das unidades por si só não garante que eles tenham a mesma ocupação e importância para a consecução das atividades nas páginas subsequentes. Destarte, pesquisas futuras deverão focar não só na ampliação do *corpus* de pesquisa (recursos imagéticos para além das páginas de abertura das unidades), mas também na expansão de metodologias e ferramentas de análise que possam ir além das imagens, englobando o texto verbal escrito e a sua interação com os próprios recursos imagéticos, a fim de verificar quais são as possibilidades pedagógicas existentes no LD. Também gostaria de salientar que uma exploração teórico-metodológica da interseccionalidade em uma materialidade imagética pode ser capciosa ou tendenciosa, uma vez que o pesquisador pode se ver preso dentro de seus próprios preconceitos, julgamentos e inclinações. É ele quem aponta os marcadores sociais do seu objeto sob análise, pois este é incapaz de declarar seu gênero, raça, classe, nacionalidade, orientação sexual ou deficiências, por exemplo. Nesse sentido, atenção, rigor científico e reflexões são necessários para a tomada de decisões que dizem respeito a quais intersecções são possíveis de mapear na materialidade textual, seja ela verbal, não verbal, sonora, multimodal, etc.

Às próximas pesquisas semelhantes a esta, sugiro uma investigação sobre se o panorama inclusivo de representações de pessoas permanece durante toda as unidades do LD ou se ele aparece apenas na apresentação das unidades. Em caso afirmativo ou negativo, é preciso detalhar como a inclusão ocorre ou não. Também instigo uma análise que contemple os demais significados da GDV – interativos e composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) –, de modo que se tenha uma visão holística sobre as representações de pessoas veiculadas pela linguagem visual. Por fim, recomendo um olhar permanentemente crítico e interseccional dos pesquisadores na composição e comparação entre todos os recursos de um LD, a fim de nele identificar possíveis disparidades e hegemonias de cunho sexista/machista, branco, rico e cisheteronormativo, entre outros, ainda que elas apareçam de maneira sutil e discreta dentro de uma perspectiva inclusiva de representações de pessoas.

Apesar das observações e advertências supracitadas, admito a validade desse estudo inicial, pois ele poderá estimular outros professores pesquisadores a refletir sobre seus materiais didáticos, conforme recomenda Ticks (2005) através de uma atitude pedagógica investigativa. Comparado aos trabalhos apontados na revisão da literatura, este estudo avançou no que diz respeito à inclusão da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) como uma ferramenta analítica e sistematizadora para a linguagem visual em pesquisas que alinham a investigação de diversidade, desigualdade e interseccionalidade em LDs. Além disso, consideramos legítimo o exercício reflexivo da mobilização de conhecimentos interdisciplinares, da LA e da SE, no caso deste artigo, para um melhor planejamento da prática pedagógica docente e compreensão de um artefato complexo como é o LD.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. *Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio: abordagem sociodiscursiva e sociosemiótica*. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em

- Letras/ Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARROS, A. S. S. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 13, n. 1, p. 61-76, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100005>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Pierre Bourdieu – escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção sociais da educação). Cap. IV. p. 71-79.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Ministério da Educação. *Sobre os Programas do Livro*, [s.d]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. *Conheça o Brasil – pessoas com deficiência*, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. *Conheça o Brasil – população: quantidade de homens e mulheres*, 2019a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*, 2019b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação-MEC. *PNLD*, [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- CEDEC-CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA. *Mapeamento das pessoas trans na cidade de São Paulo: relatório de pesquisa*. São Paulo: [s.n.e.], 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge, MA: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Rev. téc. Prefácio: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FERREIRA NETTO, L. C.; OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero, classe social em livro de espanhol. *Uniletras*, Ponta Grossa-PR, v. 41, n. 1, p. 10-24, jan.-jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- GRAY, J. *The Construction of English*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2010.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London/Baltimore/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd. ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.
- KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p. p. 129-148.

- LIBARDI, G.; JACKS, N. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica: apontamentos para a pesquisa de recepção e consumo midiático. *Signos do Consumo*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v12i2p3-13>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p. p. 13-44.
- MONTEIRO, F. D. Old and New Visions of Brazilianness: The Vagaries of Equality, Difference and “Race” in History Textbooks. *Vibrant, Virtual Braz. Anthr.*, Brasília-DF, v. 12, n. 2, p. 118-162, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p118>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 167 p. (Série Estratégias de ensino. n. 20).
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
- OXFORD LEXICO. *Intersectionality*, 2021. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/intersectionality>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- RIBEIRO, G. R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas-SP, v. 49, n. 1, p. 101-113, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100008>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ROZA, L. M. Abordagens do racismo em livros didáticos de história (2008-2011). *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de Língua Inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas-SP, v. 55, n. 3, p. 541-563, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135022177581>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- SCHMITZ, J. R. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar [resenha]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [on-line]*, v. 8, n. 1, p. 235-250, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100011>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- SILVA, Tomaz T. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, ano 9, n. 46, p. 3-13, 1990.
- TAYLOR, B. *Intersectionality 101: What is it and Why is it Important?*, 2019. Disponível em: <https://www.womankind.org.uk/intersectionality-101-what-is-it-and-why-is-it-important/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.
- TOURAINÉ, A. Sociologies et sociologues. In: GUILLAUME, M. *L'État des sciences sociales en France*. Paris: Découvert, 1986. p. 134-143.
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder: uma abordagem socioeducativa*. 2. ed. Tradução de Rodolfo Ilari; rev. téc. Viviani Ramalho. São Paulo: Contexto, 2015.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Professor Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGICH/UFSC) pela leitura atenta e contribuições valiosas para este trabalho.