

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - CÂMPUS CORA CORALINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E**  
**INTERCULTURALIDADE**

**VANDERLENE FERRASSOLI SANTOS VASCONCELOS**

**LEITURA CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA –**  
**REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS COLONIAIS EM AUTORIAS DE TEXTOS**

**GOIÁS**

**2021**

**VANDERLENE FERRASSOLI SANTOS VASCONCELOS**

**LEITURA CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA –  
REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS COLONIAIS EM AUTORIAS DE TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos e Interculturalidade. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Interculturalidade. Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

**GOIÁS**

**2021**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo: Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos

E-mail: [van.ferrassoli@ueg.br](mailto:van.ferrassoli@ueg.br) / [vanferrassoli@gmail.com](mailto:vanferrassoli@gmail.com)

### Dados do trabalho

Título: **Leitura crítica de um livro didático de língua portuguesa: reflexões sobre aspectos coloniais em autorias de textos.**

### Tipo:

Tese                       Dissertação

**Curso/Programa: Língua, Literatura e Interculturalidade**

### Concorda com a liberação documento

SIM                       NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 29 de setembro de 2021

Assinatura da autora

Assinatura da orientadora

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina  
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

V331I Vasconcelos, Vanderlene Ferrassoli Santos.  
Leitura crítica de um livro didático de língua portuguesa : reflexões sobre aspectos coloniais em autorias de textos [manuscrito] / Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos. – Goiás, GO, 2021. 95f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

1. Linguística crítica. 1.1. Educação linguística - livro didático. 2. Decolonialidade e educação. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU:81'1:371.671(817.3)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

(Criada pela lei n° 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

**UEG CÂMPUS CORA CORALINA**

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

**ATA DE EXAME DE DEFESA 21/2021**

Aos dois dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um às catorze horas, realizou-se, por webconferência, o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos, intitulado "LEITURA CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS COLONIAIS EM AUTORIAS DE TEXTOS". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Profa. Dra. Aparecida Jesus de Ferreira (UEPG), Profa. Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade (IF-GO) e Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi aprovada. Cumpridas as formalidades de pauta, às 16:11 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Qualificação e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Cidade de Goiás-GO, 02 de agosto de 2021.

*Cristiane Rosa Lopes*

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

*Aparecida Ferreira*

Profa. Dra. Aparecida Jesus de Ferreira (UEPG)

*Maria Eugênia Sebba F. de Andrade*

Profa. Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade (IF-GO)

*Hêlvio Frank de Oliveira*

Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade e porque, mesmo quando questioneei minha fé, nunca me desamparou. Obrigada, por me conduzir com segurança pelas estradas da vida, por me fortalecer e me capacitar para a superação de cada obstáculo e por aquietar meu coração nos momentos de angústia.

Ao meu esposo/amor, Gleyferson, que conheci quando tinha 15 anos e com quem compartilho a vida há 23 anos; por ser meu grande parceiro de vida e meu melhor amigo; por ser a pessoa que me consola e incentiva quando a jornada é árdua e por sempre me fazer acreditar em mim mesma.

Ao meu filho, Gleyferson Junior e à minha filha Jakeline, que fazem com que eu queira ser uma pessoa cada dia melhor.

À minha mãe, Aparecida Ferrassoli que, mesmo com toda sua simplicidade, sem entender o conceito de mestrado, orou e torceu para que eu obtivesse sucesso nessa trajetória.

À minha irmã, Vanderlucia Ferrassoli dos Santos, pelo amor, carinho e apoio sempre.

À minha querida amiga, Elisandra Rios, parceira de longa data, pelas trocas de experiências no trabalho e na vida, pelas boas risadas e por ser uma amiga tão leal.

Às/os minhas/meus amigas/os de trabalho do *campus* São Miguel do Araguaia, por partilharem comigo momentos de descontração, alegria, aprendizado e companheirismo nesses últimos 10 anos. Sou muito grata!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Rosa Lopes, pela paciência e zelo que sempre teve comigo durante esse tempo de orientação. Agradeço por sua confiança e pelo jeito sensível com que sempre compartilhou seus conhecimentos comigo. Minha admiração e respeito.

Às/os professoras/es do quadro docente do POSLLI. Obrigada, por compartilharem conhecimentos teóricos e de mundo.

Às/os minhas/meus colegas do POSLLI, pelo companheirismo e pelos longos papos nos almoços.

Às/os professoras/es Hélvio Frank de Oliveira, Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, Aparecida de Jesus Ferreira, Carla Conti de Freitas e Paula Franssinetti de

Morais Dantas Vieira, meus sinceros agradecimentos por aceitarem fazer parte deste momento ímpar, em especial, ao professor Helvio e  professora Maria Eugenia pelas valiosas contribuioes dadas a esta pesquisa no exame de qualificaao.

Escrever é ficar nu. É mostrar-se todo aos outros. É deixar que façam sobre você todo tipo de leitura, a partir dos valores de quem lê, história de vida, crenças, fantasias e projeções. Escrever é atirar em alvo desconhecido. A flecha toca o alvo que o leitor conduz no seu real, imaginário ou no terra-a-terra da sua ótica. Quando criticamos, elogiamos, brincamos, elucidamos, emitimos opinião sobre pessoa, coisa ou lugar, é claro que nos expomos. O ato de escrever é uma eterna exposição, se é julgado sem direito à defesa, criticado até sem dó ou piedade, pois o leitor é um desconhecido. Dizem que escrever é um ato de coragem. Prefiro dizer que é medo. Medo de silenciar quanto a fatos, pessoas e atos. É medo de ser cúmplice do silêncio, indiferença, calúnia, violência, enganadores, líderes de araque e do descalabro. Escrever não é vaidade. Ao contrário. É aceitar que lhe grifem erros, riam de suas ideias e calem, quase sempre, quando imaginam que você está certo. A palavra posta no papel não mais lhe pertence [...]

João Soares Neto<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Texto completo disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Ficar-nu/12/12874>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

VASCONCELOS. V. F. S. **Leitura crítica de um livro didático de língua portuguesa: reflexões sobre aspectos coloniais em autorias de textos.** Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2021.

## RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar uma leitura crítica do livro didático – “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) – volume 1, visando a problematizar características do material que não coadunam com uma perspectiva crítica de educação linguística e por compartilhar do entendimento de que, para se produzir análises críticas linguísticas e educacionais em uma sociedade subalterna, precisamos pensar a partir da decolonialidade (QUEIROZ, 2020), a concepção de educação linguística que adoto para minha leitura crítica abrange também um pensamento decolonial. O livro analisado faz parte de uma coleção distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), utilizada em sete escolas de ensino médio na região Noroeste do estado de Goiás, sendo algumas delas campo de estágio de um dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e documental (CELLARD, 2008), com características investigativas do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Para a análise do material empírico, apoio-me em praxiologias do campo inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006, RAJAGOPALAN, 2006), com ênfase na educação linguística (PESSOA, 2018) e na análise de livros didáticos de línguas (ANJOS, 2017; CONTI E MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA, 2014, 2020; LOUSADO, 2020; NASCIMENTO, 2016), interligadas com teorizações sobre colonialidade/decolonialidade (LUGONES, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007 MIGNOLO, 2003, 2009; QUEIROZ, 2020; QUIJANO, 2007) e também sobre racismo, gênero e interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; LOURO, 1997; MUNIZ, 2020; RIBEIRO, 2017). Entre os resultados, discuto sobre indícios da continuidade de uma concepção colonial de educação no livro didático, caracterizada, principalmente, pela predominância de textos, cujos autores são homens brancos da região sudeste do Brasil. Nessa discussão, ressalto a invisibilidade da mulher negra como produtora de conhecimentos no livro didático, como também a necessidade de difusão de textos produzidos por grupos não brancos e cisheteropatriarcais, como uma forma de romper com as correntes do patriarcalismo hegemônico colonizador.

**Palavras-chave:** Livro didático. Educação linguística crítica. Decolonialidade

## ABSTRACT

This paper aims to carry out a critical reading of the textbook – “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) – volume 1, aiming to problematize characteristics of the material that are not consistent with a critical perspective of linguistic education. By sharing the understanding that to produce critical linguistic and educational analyzes in a subaltern society, we need to think from decoloniality (QUEIROZ, 2020), the concept of linguistic education that I adopt from my critical reading also encompasses decolonial thinking. The book analyzed is part of a collection distributed by the National Textbook Program (PNLD), which is used in seven high schools in the northwest region of the Goiás’ state, some of which are internship field school of one of the Letters course from the State University of Goiás. This is a qualitative and documentary study (CELLARD, 2008), which also follows investigative characteristics of the analysis of the empirical material, with investigative characteristics of Ginzburg's (1989) evidential paradigm. For the analysis of the empirical material, I rely on praxiologies of the inter/transdisciplinary field of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006, RAJAGOPALAN, 2006), with an emphasis on linguistic education (PESSOA, 2018) and on the analysis of language textbooks (ANJOS, 2017; CONTI E MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA, 2014, 2020; LOUSADO, 2020; NASCIMENTO, 2016), interconnected with theorizations on coloniality/decoloniality (LUGONES, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007 MIGNOLO, 2003, 2009; QUEIROZ, 2020; QUIJANO, 2007) and also on racism, gender and intersectionality (AKOTIRENE, 2019; LOURO, 1997; MUNIZ, 2020; RIBEIRO, 2017). Among the results, I discuss about signs of continuity of a colonial conception of education in textbooks, characterized mainly by the predominance of texts, whose authors are white men from southeastern Brazil. In this discussion, I emphasize the invisibility of black women as a producer of knowledge in textbooks, as well as the need to disseminate texts produced by non-white and cisheteropatriarchal groups, as a way to break with the currents of hegemonic colonizing patriarchy.

**Keywords:** Textbook. Critical linguistic education. Decoloniality

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Cartum Vereda tropical.....	72
<b>Imagem 2:</b> Demarcação das terras indígenas.....	72
<b>Imagem 3:</b> Foto dos tropicalistas.....	75
<b>Imagem 4:</b> Dança de capoeira .....	75
<b>Imagem 5:</b> Ilustração do poema “Grito negro” .....	76
<b>Imagem 6:</b> Ilustração em referência ao poema “Grito negro”.....	77
<b>Imagem 7:</b> Campanha contra o racismo.....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Relação de textos produzidos por mulheres e homens na seção “Nas trilhas do texto’ .....55	55
<b>Gráfico 2:</b> Da representatividade de autores negros e indígenas na seção “Nas trilhas do texto’ .....58	58
<b>Gráfico 3:</b> Relação de grupos por gênero e raça .....63	63
<b>Gráfico 4:</b> Da representatividade por região “Nas trilhas do texto’ .....68	68

## RESUMO

<b>DESCREVENDO ALGUNS CAMINHOS QUE TRILHEI</b> .....	<b>1</b>
<b>1 ENTRECruzando OS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS</b> .....	<b>12</b>
1.1 O livro didático na educação linguística .....	24
1.2 Pesquisas sobre livros didáticos de línguas .....	29
1.3 Características da pesquisa .....	37
1.3.1 O livro didático “Português trilhas e tramas” .....	42
1.3.2 O material empírico.....	45
<b>2 INVESTIGANDO O LIVRO DIDÁTICO: BUSCANDO PISTAS PELA TRILHA E DESENROLANDO AS TRAMAS</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1 Problematizando as autorias dos textos</b> .....	<b>47</b>
2.2 Interseccionalidade de raça e gênero .....	51
2.3 De onde vêm os conhecimentos do livro didático.....	66
3 Representatividade nas imagens do livro didático.....	71
<b>REFLETINDO A JORNADA</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>

## DESCREVENDO ALGUNS CAMINHOS QUE TRILHEI

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Posso dizer que inúmeros foram os motivos que contribuíram para despertar em mim o interesse de propor uma pesquisa com essa temática. Diferentemente do modo comum em que um estudo é realizado a partir de afinidade e conhecimentos prévios sobre o assunto, esta pesquisa parte da minha própria carência de conhecimentos construídos durante a graduação e do sentimento de que, como professora formadora de futuras/os professoras/es de língua, precisava oferecer mais que o cumprimento dos conteúdos propostos nas ementas. Eu sentia a necessidade de possibilitar caminhos para que minhas/meus alunas/os se constituíssem mais críticos sobre a realidade social global e local, pois entendo que isso me faltou durante a minha formação universitária.

A educação superior pública e de qualidade no Brasil ainda não é privilégio de todas/os. Graças à interiorização da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pude ter acesso ao ensino superior. De outro modo, talvez, jamais teria tido a chance de ter uma graduação. No entanto, senti me faltar uma formação mais crítica, que melhor me preparasse para lidar com questões sociais as quais envolvessem as práticas de linguagens tão presentes na nossa realidade. Lembro-me de que, quando comecei a lecionar a disciplina de Língua Inglesa no ensino médio, havia, em minha sala, um aluno indígena e eu não sabia explicar-lhe de que modo a aprendizagem daquela língua lhe seria útil no decorrer da vida, visto que o discurso usado para a turma não se aplicava ao contexto dele. Por vezes, esse mesmo aluno sofria *bullying* e, no máximo, eu conseguia proferir um discurso bem moralista sobre o quanto isso era errado.

Durante minha formação universitária, não me lembro de ter havido debates e discussões envolvendo problemáticas sobre racismo, gênero e classe social. Em minha primeira experiência docente, senti-me frustrada ao presenciar episódios concernentes a essa problemática e não saber de que maneira intervir. Desse modo, como professora formada no curso e na universidade em que atualmente atuo, senti a necessidade de

colaborar com a instituição no sentido de promover uma formação docente mais abrangente, que corroborasse para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Atuei como docente na UEG - Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia de 2011 a 2020<sup>2</sup>. A princípio, com contrato temporário e, a partir de 2015, como professora efetiva do curso de Letras. Durante esse período, exerci, além da docência, as funções de gestão, atuando como: coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras, coordenadora de Extensão e Assuntos Estudantis, coordenadora de Estágio e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Em 2020 fui removida, a pedido, para a UEG - Câmpus Norte, localizado no município de Uruaçu-GO. Nesse Câmpus não há o curso de Letras, por isso, atualmente, ministro disciplinas nos cursos de História e Pedagogia e exerço, ainda, a função de Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia. Para não perder o vínculo com a Unidade de São Miguel do Araguaia, oferto uma disciplina na modalidade EaD no curso de Letras.

Em minha trajetória acadêmica, há um lapso significativo de tempo entre a graduação e o mestrado, visto que problemas sociais e geográficos me impediram de sequenciar os estudos, ao findar a graduação em 2006, o que muito revela sobre como alguns níveis do sistema educacional não são acessíveis a todas/os. Assim, somente em 2017, com o início do mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da UEG – Câmpus Cora Coralina, na Cidade de Goiás, pude cursar uma disciplina como aluna especial.

As reflexões desenvolvidas no decorrer das aulas da disciplina 'Formação de professores e didáticas de línguas' despertaram em mim um novo olhar no que concerne às minhas práticas pedagógicas, principalmente, porque, na região em que vivi, no Noroeste do estado de Goiás, perspectivas críticas de educação linguística cujos objetivos visassem ao favorecimento de grupos sociais minoritários e possibilitassem

---

<sup>2</sup> Precisei solicitar remoção para o Câmpus Norte, pois meu marido tomou posse de um concurso público na cidade de Niquelândia em 2019, localizada a 350 quilômetros de São Miguel do Araguaia na região Norte. Em 2020 ele conseguiu a transferência para Campinorte, que fica a 20 quilômetros do Câmpus Norte, portanto, mais próximo e mais viável para eu me deslocar, já que nesse período eu estava fazendo um percurso de mais de mil quilômetros semanalmente para trabalhar e estudar.

reflexões sobre identidades e relações sociais de raça, gênero, sexualidade e classe social, bem como sobre questões de poder e de colonialidade, não eram muito discutidas. Algumas não eram conhecidas nem por mim e nem por meus pares.

No artigo final da disciplina, optei por tratar do ensino de língua inglesa numa perspectiva intercultural, por ser um viés crítico. Para tanto, pesquisei, no banco de teses e dissertações da CAPES, trabalhos que tratavam da temática em tela. Constatei, então, que minha região, de fato, até o ano de 2017, era bastante carente de pesquisas na área de educação linguística, principalmente, no que concerne ao tema delineado por mim. Consequentemente, fiquei instigada em contribuir, de alguma forma, para a mudança do cenário descrito anteriormente.

Em 2017, quando integrava o NDE do Câmpus de São Miguel do Araguaia, sugeri o desenvolvimento de uma disciplina cujo objetivo fosse tratar de perspectivas críticas de educação linguística. A disciplina foi ministrada por outra professora, uma vez que, naquele momento, não havia a possibilidade de eu assumi-la em função do excesso de carga horária. Entretanto, contribuí com a docente por intermédio de discussões sobre educação linguística intercultural e no auxílio da seleção de materiais para esse componente curricular. Ministrei também um minicurso sobre educação intercultural crítica, trabalhei os conceitos de interculturalidade e decolonialidade em minhas aulas na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e o fruto de tudo isso foi a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso sobre o ensino de línguas numa perspectiva intercultural, desenvolvido em conjunto, por duas acadêmicas do curso de Letras. Foi a primeira semente que plantei, como forma de contribuir para a ressignificação da prática local de formação para o ensino de línguas.

Participar da disciplina do mestrado como aluna especial foi o começo para uma mudança em minha práxis pedagógica, posto que passei a criar mais espaços de diálogos em sala de aula, a ouvir mais minhas/meus alunas/os, a questioná-las/os sem esperar respostas prontas, a instigá-las/os a contestar mais e, essencialmente, a pensar as práticas de sala a partir das nossas ações em campo escolar. Inquietava-me, o fato de que, durante as discussões em sala, as/os acadêmicas/os desenvolviam argumentos críticos quanto à prática docente, no entanto, quando íamos a campo de estágio tendiam

a reproduzir aulas similares ao modelo tradicional, que privilegia o estudo de estruturas gramaticais.

Percebi que muitas das dificuldades se davam pela relação com o material didático, em especial, com o livro didático (doravante LD), já que nas escolas públicas, geralmente, é ele o principal recurso pedagógico para a/o professora/r e, conseqüentemente, para as/os alunas/os estagiárias/os também. Elas/es tinham extrema dificuldade de encontrar, no material didático, apoio para desenvolver a criticidade tão discutida em sala, não raro, seguiam por caminhos conhecidos e mais confortáveis. Percebi certo apego ao uso do LD, bem como uma grande dificuldade das/os acadêmicas/os e até mesmo das /os professoras/es das escolas-campo em elaborar seu próprio material didático. Um dos motivos é que, como bem ressalta Coracini (1998), na tradição escolar, o LD de língua portuguesa, diferentemente, do de língua inglesa, sempre esteve presente nas práticas de ensino. Ou seja, enquanto alguns livros de inglês caíam no crivo de pesquisadoras/es e, talvez em consequência, muitas/os professoras/es e instituições optavam por desenvolver seu próprio material, no ensino de português, geralmente era diferente.

Durante as atividades do estágio de língua portuguesa do curso de Letras, que supervisionei por mais de 07 anos, geralmente, o LD era o principal instrumento de trabalho usado pelas/os docentes e discentes. Em muitas ocasiões, a/o professora/or regente solicitava a/o acadêmica/o que desse sequência as atividades do livro “para não ficar atrasado”<sup>3</sup>. Em alguns casos, era dada a opção a/o aluna/o de escolher entre trabalhar a atividade do livro ou escolher outro material referente ao conteúdo determinado. Nesse caso, raramente a/o acadêmica/o optava pela segunda opção, uma

---

<sup>3</sup> Essa expressão era muito comum durante os estágios, pois muitas/os professoras/es sentiam medo de que ao ceder a aula para a/o estagiária/o, o seu conteúdo ficasse atrasado e, portanto, ela/e não conseguiria fechar o seu cronograma de atividades. Inclusive eu mesma já pensei dessa forma quando atuava na educação básica, visto que além da quantidade de conteúdos que recebíamos como orientação para trabalharmos em cada série, havia vários imprevistos que atrapalhavam o “bom” andamento das aulas, como eventos da escola, feriados, outros imprevistos e os estagiários. Percebi que para muitos/as profissionais das escolas-campo a/o estagiária/o era vista/o como alguém que atrapalhava o planejamento das/os docentes. Todavia o oposto também ocorria, ou seja, havia aquela/es que valorizavam e acompanhavam o trabalho da/o estagiária/o e até mesmo aquela/es que gostavam de ceder suas aulas para desenvolverem outras atividades no momento daquelas aulas.

vez que o livro do professor<sup>4</sup> sintetizava todas as ações a serem desenvolvidas em sala, portanto, uma escolha segura. Quando em raros casos, a/o regente da sala deixava a/o acadêmica/o totalmente livre para escolher seu material didático, a tendência era fazer recortes de outros LDs ou de atividades da *internet*. Não avalio aqui o uso de LDs ou de recortes, mas ressalto o quão tem sido difícil desprender-se de hábitos de uso do LD. Desse modo, por ser uma realidade intrínseca às práticas de linguagem de sala de aula, torna-se mister uma análise mais criteriosa desse tipo de material didático.

Entendo não poder atribuir ao material didático todas as dificuldades das/os estagiárias/os para desenvolver práticas de ensino em uma perspectiva crítica, posto que a própria formação universitária de professoras/es também tem sua parcela de responsabilidade. Porém, não se pode negar o peso que o LD possui nesse processo, considerando que, culturalmente, é compreendido como um manual a ser seguido (LAJOLO, 1996). Isso, aliado a pouca experiência da/o professora/r em formação, dificulta bem mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas em perspectiva crítica.

A pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2020), em uma *live*<sup>5</sup> sobre material didático de línguas, chama a atenção para a necessidade de se repensar, nos cursos de formação de professoras/es, a postura sobre o material didático. Para Ferreira, é premente que a/o professora/or em formação aprenda a analisar os materiais didáticos com um pensamento crítico, desse modo, ao fazer parte desse tipo de seleção de material, poderá refutar aqueles não condizentes com uma perspectiva de formação crítico-cidadã.

Em 2019, após ingressar no mestrado (POSLLI) como aluna regular, desenvolvi um projeto de pesquisa vinculado com meu contexto local de atuação como formadora de professoras/es de línguas. Optei em ter como material empírico de análise na minha pesquisa, o livro didático “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016), adotado nas disciplinas de língua portuguesa das escolas estaduais de ensino médio da região

---

<sup>4</sup> Aqui não faço uso da forma feminina, visto que se trata do nome atribuído ao LD que vem respondido e com instruções sobre os textos e atividades.

<sup>5</sup> *Live* realizada pela Associação de Linguística do Brasil (ALAB), intitulada Mesa Redonda sobre Material Didático de Língua Estrangeira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROxIfy0s7L4>. Acesso em julho/2020.

Noroeste de Goiás, escolas-campo do estágio de Letras da UEG - Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia. É um LD bastante utilizado nas aulas das/os professoras/es, como também das/os alunas/os estagiárias/os.

É importante destacar que a UEG - Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia é a principal instituição formadora de professoras/es de línguas do Noroeste do estado, bem como a única instituição pública de ensino superior da região. Nesse contexto de formação de professoras/es, especificamente, na disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, ministrada por mim de 2015<sup>6</sup> até o início de 2020, que surgiu a inquietação para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa voltado para análise do LD usado nas escolas-campo de estágio. Ou seja, foi pensando em minha própria formação docente e no contexto de formação de futuras/os professoras/es que busquei desenvolver uma pesquisa que trouxesse subsídios para uma possível mudança na percepção de professora/es e futuras/os professora/es sobre o LD. Em outras palavras, minha intenção é que a problematização de aspectos presentes no LD – “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) contribua para expandir as perspectivas das/os professoras/es das escolas e das/os alunas/os estagiárias/os do curso de Letras.

De acordo com Monte-Mór (2018), os estudos de letramentos e, especialmente dos letramentos críticos, fornecem embasamento para um trabalho sobre expansão de perspectivas, pois representam mudanças epistemológicas

que levam à revisão e ampliação, por exemplo, de perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural. Atualmente, provocam reflexões sobre o papel e o funcionamento das instituições, o que poderá – ou não, o tempo dirá, considerando-se as forças de poder agregadas a essas instituições e os interesses que as movem – levar ao repensar e à reconstrução de modelos plurais de conhecimento, aprendizagem, trabalho, relacionamentos e outros. (MONTE MÓR, 2018, p. 7)

Essas forças de poder também estão presentes nas práticas de linguagem, por isso, uma premissa do letramento crítico é a de que a linguagem tem natureza política.

---

<sup>6</sup> Antes dessa data, em semestres intercalados entre 2011 a 2015, eu ministrei disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação de Estágio de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Assim sendo, é de suma importância ter em mente que o discurso sempre é atravessado por ideologias. Nesse sentido,

uma proposta educacional de mudança deveria iniciar-se pela revisão do trabalho de leitura nela desenvolvido. Autores como Luke e Freebody (1997) advogam pelo compromisso educacional com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, numa perspectiva expandida de leitura, que não se limitaria a um trabalho meramente linguístico e que incluiria também **a compreensão sobre a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade**. (MONTE MÓR, 2018, p. 7, grifo meu)

Tendo em vista essas questões, em especial, a “distribuição de conhecimento e poder numa sociedade”, defini como objetivo da minha pesquisa, realizar uma leitura crítica do livro didático – “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) – volume 1, visando problematizar as identidades sociais de raça e gênero das/os produtoras/es do conhecimento disponibilizados através de textos no LD. Interessa-me ainda compreender a que grupo pertencem, se de grupo hegemônicos ou subalternizados. Pensando em uma educação linguística crítica, essas questões são extremamente relevantes de serem investigadas, visto que os saberes são produzidos por pessoas situadas política, social e geograficamente. Logo, investigar essas características no LD, possibilita compreender como as relações de poder perpassam o âmbito do ensino de línguas e se o LD corrobora ou não para o favorecimento de uma educação linguística equitativa com vista à promoção de justiça social. Por compartilhar do entendimento de Queiroz (2020, p. 17) de que para se produzir “uma crítica linguística e educacional em uma sociedade subalterna<sup>7</sup>”, é preciso que se pense a partir da decolonialidade. Desse modo, a concepção de educação linguística que adoto para minha leitura crítica do LD abrange também um pensamento decolonial. Conforme pontuam Meotti e Oliveira (2017, p. 111), precisamos nos abastecer de “reflexões linguístico-pedagógicas, provenientes de perspectivas decoloniais, críticas e/ou *queer*”, para agirmos a favor de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

---

<sup>7</sup> De acordo com Queiroz (2020, p. 18), os grupos sociais subalternizados têm seus pilares de sustentação atrelados a uma organização social, política, econômica e cultural, que é historicamente constituída por “elementos violentos”, que invisibilizam os sujeitos desses grupos.

Pesquisadoras negras como Laborne (2014); Ferreira (2020), entre outras, apontam que grande parte das pesquisas que tratam de questões raciais não trazem para o centro da discussão o branco como ser também racializado, nem tampouco costumam discutir “a interferência da branquitude como guardiã silenciosa de privilégios. Fala-se do ‘outro’, o negro, em contraposição ao humano universal, que é o branco” (LABORNE, 2014, p. 149).

Em relação ao conceito de branquitude compartilho da concepção de Piza (2005, s.p.) quando diz que:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade<sup>8</sup> [...], *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista.

Para a autora, a branquitude não ignora a existência de comportamentos hegemônicos ou refuta discursos que negam as diferenças, pelo contrário, ela compreende que uns gozam de mais privilégios que outros “e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato para todos” (PIZA, 2005, s.p.). Portanto, trata-se de uma tomada consciente sobre os privilégios da branquitude, e o esforço para

compreender os processos de constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política anti-racista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade. (PIZA, 2005, s.p.)

Sendo assim, não pretendo corroborar com essa ‘não marcação racial’ da branquitude, pelo contrário, situar-me como pessoa racializada favorece uma melhor

---

<sup>8</sup> O termo branquidade é utilizado como tradução de *whiteness* e refere-se “a ser branco como uma identidade social e cultural não demarcada racialmente e voltada para os valores do seu grupo racial, geralmente associados a traços de racismo.” (PIZA, 2005, s.p.)

compreensão sobre de que local e perspectiva eu, enquanto pesquisadora, falo. Por isso, além da trajetória profissional já mencionada, também me posiciono nessa pesquisa como pessoa racializada interseccionada por diferentes identidades. Ou seja, falo da perspectiva de uma mulher branca heterossexual, de origem muito pobre, que foi vendedora de rua quando criança, que foi mãe na adolescência, que sempre estudou em escolas públicas e que antes de se tornar professora exerceu diversas profissões (doméstica, vendedora, caixa de supermercado, auxiliar administrativo etc).

Sendo assim, precisei transgredir em muitos momentos padrões patriarcais para não me limitar a um contexto de extrema pobreza. Em certos momentos, adotei posturas consideradas tipicamente masculinas, como, por exemplo, na construção da minha primeira casa que trabalhei como 'pedreira', o que por vezes gerava curiosidade das pessoas ou desgosto por parte de alguns dos colegas homens que trabalhavam comigo.<sup>9</sup> Para cursar as disciplinas do mestrado eu precisei dirigir mais de mil quilômetros por semana, a isso incluía, dirigir sozinha nas madrugadas ou adentrar a noite por caminhos desconhecidos e trocar pneus quando necessário, ou seja, precisei exercer a minha autonomia enquanto mulher nessa jornada, precisei enfrentar meus medos e acreditar que eu era capaz de fazer qualquer coisa que um homem pudesse fazer. Relato tudo isso pra dizer que enfrentei dificuldades, mas nem de longe enfrentei as mesmas dificuldades que milhares de outras mulheres negras enfrentam diariamente. Não posso comparar meus esforços com a de outras mulheres, que além de enfrentarem situações semelhantes ou piores, carregam um peso histórico de dor e sofrimento simplesmente por serem mulheres não brancas. Ou seja, como pessoa branca sempre tive acesso aos direitos e minhas capacidades físicas ou intelectuais nunca foram julgadas em função da minha cor. Posto isso, assumo que sou favorecida pelos privilégios da branquitude e demarco meu lugar nessa questão, como pessoa consciente e aliada a luta antirracista.

---

<sup>9</sup> A título de esclarecimento, minha primeira casa foi construída em sistema de mutirão. A obra era parcialmente financiada pela ong Habitat para a Humanidad – HABITAT. As famílias entravam com mão de obra e posteriormente os custos finais da obra era dividido entre as famílias. A dívida era parcelada e o valor e a quantidade das parcelas eram estipuladas de acordo com a renda familiar de cada família.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo I, situo a pesquisa, apresento um panorama sobre premissas da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), perspectiva adotada para sustentar minha pesquisa. Posteriormente, faço uma breve discussão sobre pesquisas desenvolvidas nos últimos anos na perspectiva da LAC, focando, principalmente, na descrição daquelas realizadas sobre LDs de línguas. Em seguida, delinuo o percurso metodológico da pesquisa, e finalizo o capítulo apresentando o LD Português: 'Trilhas e Tramas' (SETTE. *et al*, 2016).

No segundo capítulo, exponho uma reflexão crítica sobre o material empírico. Para tanto, discuto, através de dados qualitativos, quem são as/os produtoras/es dos conhecimentos postos no livro, e de que forma a colonialidade do poder, do ser e do saber estão presentes nesse aspecto da obra. Para discutir quem são essas pessoas produtoras do conhecimento, recorro ainda às concepções de Ginzburg (1989) sobre paradigmas indiciários, visto que trabalho com indícios encontrados no livro os quais me auxiliam a caracterizar alguns aspectos da representatividade de raça e gênero. Por fim, trago algumas reflexões sobre identidades raciais nas imagens do LD, a fim de compreender se o LD também traz representações de identidades raciais similares as representações identificadas em outras pesquisas com LD de línguas.

Para sustentar minha prática como pesquisadora e também para me distanciar da concepção moderna/colonialista do fazer científico, amparo-me em praxiologias<sup>10</sup> da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Para isso, recorro a autoras/es como Moita Lopes (2006); Pennycook (2006), Rajagopalan (2003), entre várias/os outras/os. Para situar meu estudo sobre o LD, material de análise, apoio-me em pesquisadoras/es da área que investigam sobre LDs de línguas, como Anjos (2017), que discute ideologia e omissão em LDs da língua inglesa; Barbosa (2015) que analisa as relações raciais em LDs; Coracini (1999), por abordar questões como legitimação do LD, Ferreira (2014a) que discute políticas brasileiras de avaliação de LDs, Ferreira (2014b) analisa identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LDs; Gonçalves, Pinto e Borges (2013) que discutem as questões de gênero e sexualidade em LDs; Lajolo (1996), por analisar

---

<sup>10</sup> O conceito de praxiologia adotado neste estudo é o mesmo de utilizado por Pessoa e Urzêda-Freitas (2021). Com inspiração na concepção de práxis pedagógica de Paulo Freire (2005), a autora e o autor utilizam o termo 'praxiologia' objetivando romper, no campo da LAC, com a dicotomia entre teoria e prática.

a função do LD; Pessoa (2009) por correlacionar o LD à formação docente; Tílio (2012), que discute a construção social de identidades de gênero e sexualidade em LDs; entre várias/os outras/os.

Tendo em vista o caráter interdisciplinar e transdisciplinar da LAC e para melhor me situar no contexto dos movimentos sociais em prol da luta contra formas de desigualdades, do desenvolvimento do pensamento decolonial, recorro a autores/as como Candau e Russo (2010); Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2007a, 2011); Queiroz (2020), Quijano (1992, 2009), além de autores/as do movimento negro e do movimento feminista negro radical, como Akotirene (2019); Davis (2017); hooks (2019); Muniz (2020) e Ribeiro (2019), cujos estudos apontam premissas para uma educação crítica, a partir de uma perspectiva decolonial, entre outras.

## 1 ENTRECRUZANDO OS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

Pôr em prática um certo tipo de educação, crítica e de contestação, certamente irá contra alguns mitos provenientes de visões da ideologia dominante na sociedade.

Maria Antonieta Alba Celani

Escolho escrever este estudo em primeira pessoa como forma de me inserir na pesquisa, já que somos seres corporificados (RIBEIRO, 2019) e, como tal, não poderia dissociar todos os percursos, todas as minhas leituras, tudo aquilo que me fez pensar em desenvolver esse trabalho da minha própria pessoa enquanto pesquisadora.

É também uma forma transgressiva de pesquisa, sobretudo, um modo muito apropriado às demandas contemporâneas, por romper com o padrão epistêmico de conhecimento sistematizado pela cultura hegemônica. Tradicionalmente, as pesquisas tendiam a serem escritas em terceira pessoa e aspectos dedutivos não eram bem quistos. Particularmente, foi um desafio escrever nesse formato, pois, ao longo de toda a minha vida escolar e acadêmica, aprendi que o uso da primeira pessoa só competia a autoras/es renomadas/os, ou que era preciso usar a terceira pessoa para mostrar imparcialidade do texto ou, ainda, para demonstrar certa modéstia. Dessa forma, colocar-me no texto de forma tão direta, principalmente, em um texto acadêmico-científico parecia 'errado'. Por muito tempo, acreditei e reproduzi esses discursos, hoje, porém, compreendo que a adoção dessa postura inibe e silencia a voz de muitas/os alunas/os que poderiam produzir textos científicos situados a partir de suas próprias realidades.

Ao iniciar o trabalho, minha única certeza era a de propor algo que pudesse auxiliar professoras/es e futuras/os professoras/es a refletirem sobre o LD em suas práxis em uma perspectiva crítica. Desenvolver o trabalho nessa perspectiva crítica e também decolonial tem sido um processo árduo e contínuo, já que, antes de iniciar o estudo, eu pensava prioritariamente de forma linear, quase não enxergando possibilidades além de um mundo binário. No entanto, tenho aprendido a ver o mundo com outros olhos. O

próprio contexto social e global também está mudando radicalmente em função de uma pandemia<sup>11</sup>, que tem afetado bastante todo o mundo. O efeito pandêmico despertou, em alguns aspectos, nossos sentidos, fazendo nos conectar ainda mais com o mundo através da internet e de outras mídias digitais. Também ressaltou e ampliou a cruel desigualdade social na qual vivem os grupos subalternizados. Para Queiroz (2020, p.18), os subalternizados são os sujeitos “que falam, mas não são ouvidos, pois suas vozes são abafadas pelo sistema colonial, patriarcal e capitalista”.

Santos (2020) explica que as epidemias evidenciam o colonialismo e o patriarcalismo, pois só são consideradas como problemas globais quando os surtos epidêmicos atingem os países “mais ricos do Norte global” (SANTOS, 2020, p. 26). Isso se torna evidente, quando, por exemplo, outras epidemias afetam milhares de pessoas de países localizados ao Sul global e não são noticiadas<sup>12</sup>. Logo, é inegável haver uma distinção em como as pessoas lidam ou passam por essas crises e, nesse cenário, “os corpos racializados e sexualizados são sempre os mais vulneráveis”. Tal fato ocorre em função do lugar e das posições que esses corpos ocupam na sociedade, “pelas condições de vida que lhes são impostas socialmente pela discriminação racial ou sexual a que são sujeitos (SANTOS, 2020, 26-27).

Quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões, etc. Realizam tarefas que envolvem mais riscos, quer porque trabalham em condições que não lhes permitem proteger-se, quer porque são cuidadoras da vida de outros que têm condições para se proteger. Por último, em situações de emergência as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São pelo contrário, selectivas. Por vezes, são abertas e intencionalmente adeptas do darwinismo social: propõem-se garantir a sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados,

---

<sup>11</sup> No início do ano de 2020 a China divulgou o surgimento de uma doença respiratória (COVID-19) causada pelo vírus SAR-CoV-2 altamente contagiosa com sintomas similares a gripe, porém com grandes índices de letalidade, principalmente entre idosos, pessoas com problemas respiratórios crônicos, hipertensos, diabéticos e obesos, os quais constituem o “grupo de risco”. Infelizmente, apesar das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o vírus se espalhou pelo mundo, e tem provocado inúmeras mortes, além de afetar a economia mundial, conseqüentemente tem desencadeado tantos outros problemas sociais.

<sup>12</sup> Santos (2020), para exemplificar que alguns casos se tornam problemas globais, ele cita o surto da SIDA/AIDS visto que atingiu também os países mais ricos do Norte global, em contrapartida, a malária na África, em 2016, matou milhares de pessoas mas não foi tão divulgada, visto que sua ocorrência está abaixo da linha do Norte.

os mais aptos e os mais necessários para a economia. Outras vezes, limitam-se a esquecer ou negligenciar os corpos desvalorizados. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 27)

As formas de opressão, racialização e outras violências físicas e simbólicas desses corpos vulneráveis e, até mesmo, a condição de vulnerabilidade a que são sujeitos, advêm de um longo processo histórico de organização de poder, muitas vezes, não discutido nos espaços educacionais ou nos materiais didáticos. Quijano (1991) explica que, na modernidade, o processo de colonização dos povos criou novos paradigmas de estruturação social em que raça e capitalismo se articulam, e essa complexa relação produz o que o autor chama de ‘colonialidade do poder’. Em suma, os grupos racializados e vulnerabilizados são frutos dessa forma de operacionalização do mundo moderno, que cria padrões de valorização dos seres a partir de categorias como raça, classe e gênero etc.

Desse modo, ao assumir um olhar crítico para o desenvolvimento da análise do material empírico, não poderia deixar de incluir estudos sobre colonialidade/decolonialidade, essenciais para definir o meu viés crítico, já que esses estudos nos possibilitam compreender como as relações de poder têm sido historicamente construídas, além de oferecerem subsídios para refletir e tentar ressignificar modelos de estruturas e hierarquias sociais hegemônicas que criam estereótipos e preconceitos, favorecendo as violências física e simbólica.

Nesse sentido, apresento algumas contribuições do grupo modernidade/colonialidade<sup>13</sup>, do qual faziam parte pesquisadoras/es como Catherine Walsh, Zulma Palermo, Anibal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Edgar Lander, entre outros<sup>14</sup>. O grupo buscava respostas para algumas questões, tais quais as descritas por Dignolo (2007), onde relata um dos encontros do grupo, ocorrido em maio de 2003, e cujo tema era “teoria crítica e decolonização” (DIGNOLO, 2007a, p. 23). A reunião objetivou analisar e buscar possíveis soluções para as seguintes perguntas:

---

<sup>13</sup> Os pesquisadores usam a ‘barra’ para demarcar não só oposição, mas o sentido de fronteira.

<sup>14</sup> O grupo era composto por pessoas de origem porto-riquenha, colombiana, argentina, venezuelana, estadunidense e também por um pesquisador português.

Que tipo de transformações o projeto da “teoria crítica” necessita para posicionar temas como gênero, a raça e a natureza em um cenário conceptual e político? Finalmente, como pode ser assimilada a “teoria crítica” no projeto latino americano da modernidade/colonialidade? (MIGNOLO, 2007a, p.25)<sup>15</sup>

O projeto modernidade/colonialidade não só trouxe à tona a discussão sobre a natureza de aspectos frutos da modernidade, como abriu caminho para a construção de uma abordagem epistêmica e crítica que visa possibilitar a criação de mecanismos para a desarticulação da lógica colonial de poder. Para essas/es pesquisadora/es havia uma lacuna que inviabilizava a perspectiva crítica de abranger questões de gênero, raça e classe, considerando os aspectos contextuais sociais e políticos ou que as correlacionassem como parte de uma estrutura construída sob uma ótica que privilegiava uns em detrimento de outras/os. Assim sendo, esses estudos possibilitaram a pesquisadoras/es das ciências sociais e outros campos investigar e evidenciar relações de poder em suas áreas e a contribuir para sua desarticulação.

É preciso, no entanto, distinguir colonialismo da colonialidade. De acordo com Quijano (2009), o colonialismo está diretamente ligado à organização estrutural de dominação e exploração tanto do controle da autoridade política, quanto dos recursos de produção e do trabalho. Em relação à colonialidade, é mais complexa e profunda, já que tem firmado raízes na subjetividade. Para o autor, apesar de essa ser mais recente, é também a mais duradoura. Maldonado-Torres (2007) traz a seguinte definição para colonialidade.

A colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário se refere a forma como, o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Qué tipo de transformaciones necesita el proyecto de la “teoría crítica” para posicionar temas como el género, la raza y la naturaleza en un escenario conceptual y político? Finalmente, ¿cómo puede ser asimilada la “teoría crítica” en el proyecto latinoamericano de modernidad/colonialidad? ¿Tal asimilación sugiere acaso la necesidad de abandonar el proyecto original de la teoría crítica formulado por Horkheimer a comienzos del siglo XX? (MIGNOLO, 2007, p. 25).

<sup>16</sup> La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien

Assim, a colonialidade está imbricada de tal forma nas sociedades que, muitas vezes, não é percebida em sua natureza já que certos padrões são naturalizados historicamente, portanto a desarticulação das estruturas colonizadoras exige uma nova forma de ver como as relações de poder foram construídas.

Quando se trata da colonialidade, Quijano (1992) define três formas distintas: colonialidade do poder, do ser e do saber. As três estão intrinsicamente ligadas às formas de organização social e às formas como as relações sociais são estabelecidas. Candau e Russo (2010) sintetizam da seguinte forma:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). [...] a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165)

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73). Portanto, há um consenso entre as/os estudiosas/os citadas/os anteriormente de que o padrão de poder está diretamente ligado ao capitalismo e são essas relações de poder que orientam a colonialidade. De maneira que a ideia de classes sociais é, então, fruto desse capitalismo. Em consonância com Quijano (2009), a princípio, na visão marxista, as relações de poder se davam pela relação capital-trabalho, porém essas relações não se restringem apenas a essas categorias.

No capitalismo mundial, são a questão do trabalho, da ‘raça’ e do ‘gênero’ as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/ dominação/ conflito. Portanto, os processos de classificação social consistirão, necessariamente, em processos onde essas três instâncias se associam ou se dissociam em relação ao complexo exploração/dominação/conflito. Das três instâncias, é o trabalho, ou seja, a exploração/dominação, o que se coloca como meio central permanente. (QUIJANO, 2009, p.104)

---

se refi ere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Nesse sentido, as relações de poder são heteróclitas e não limitadas à questão do capital-trabalho, como na visão marxista. Para Quijano (2009), são relações complexas e conflituosas, assim sendo, é possível afirmar que um mesmo indivíduo pode assumir papéis diferentes, no tocante ao controle, por exemplo, do trabalho, da subjetividade e do sexo. Nesse cenário, a escola é espaço privilegiado tanto para a manutenção da colonialidade quanto para sua desarticulação, pois é configurada por relações entre pessoas de diferentes classes, raças e gêneros.

Percebe-se que os estudos sobre modernidade/colonialidade têm contribuído para ampliar as discussões em diferentes áreas do conhecimento. No campo da Linguística Aplicada (LA), têm possibilitado compreender, por exemplo, as relações entre língua e sociedade de forma menos ortodoxa e mais crítica. De acordo com Moita Lopes (2006), para se compreender essa relação, é preciso que a/o pesquisadora/or não se limite a um único campo de estudos. Vale dizer que a forma de distribuição de poder na sociedade afeta os indivíduos de diferentes modos, por isso ampliar os campos de estudos não só possibilitará a/ao linguista compreender como as estruturas de poder são normatizadas, como também tentar romper com os pressupostos colonizadores da modernidade/colonialidade.

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...]. (MOITA LOPES, 2002, apud MOITA-LOPES, 2006, p. 86)

Nessa direção, não podemos pensar em uma educação linguística crítica sem considerar os contextos de uso da língua e as relações de poder envolvidas, como também nas representações e conhecimentos contemplados nos materiais didáticos usados nas aulas de línguas. Precisamos analisar as práticas discursivas presentes nas salas de aula, pois podem legitimar ou não relações de domínio e de desigualdade (LOPES, 2019), podem contribuir ou não para a manutenção da vulnerabilidade social de grupos minoritários. Assim sendo, a pesquisa também pode ser uma forma de recriar a vida social para entendê-la (MOITA LOPES, 2006).

A LA, nesse sentido, oferece recursos epistêmicos que, aliados a outras correntes teóricas e filosóficas, possibilitam à/ao pesquisadora/or não somente compreender as dicotomias universais do pensamento moderno, como também refletir sobre os usos da linguagem e, ainda, agir sobre eles.

É recente o clamor para que “as reflexões teóricas” sejam orientadas por uma perspectiva crítica (RAJAGOPALAN, 2003, p. 123), motivado pelo fato de que a linguística tradicional não contemplava aspectos sociais, culturais e identitários da linguagem. Em síntese, a LA “surgiu à sombra da linguística” tradicional (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77), e para o autor, esse novo prisma trouxe um novo vigor e atraiu vários estudiosas/os e pesquisadoras/es.

De acordo com Moita Lopes (2006, p. 35), “a LA deixa de ser mediadora entre a teoria linguística e a prática e passa a intervir diretamente na prática social produzindo teoria que dialogue claramente com ela”. Kumaravadivelu (2006), ao explicar a transformação do moderno para o pós-moderno no campo da LA, sintetiza dizendo que a LA modernista “se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística cultural” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139). Em via oposta, na concepção pós-modernista, “celebra as diferenças, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação” (ibid., p. 139). Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2006), é função da LA pós-modernista e, conseqüentemente, da/o pesquisadora/or linguista

[...] desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. Para se moverem do moderno para o pós-moderno, os linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139)

A LA assume um viés crítico se distanciando da linguística moderna, assumindo uma postura mais social e política. Nessa direção, a LA precisou se ressignificar de forma a atender às demandas sociais pós-modernas do fazer científico e, por conseguinte, linguistas aplicados, cada vez mais, têm se alinhado a um pensamento decolonial (VELLASCO; LOPES, no prelo). Nota-se que pesquisadoras/es da LA têm analisado questões da linguagem de uma forma mais holística, considerando a natureza dos

aspectos envolvidos, como, por exemplo, dos contextos de uso, das identidades sociais das/os participantes etc., o que tem contribuído para o fortalecimento de um campo da LA, denominado Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Para Pennycook (2006), a LAC é uma prática em movimento, logo, ao invés de compreendê-la como uma disciplina rígida a ser seguida a concebe como uma forma de “indisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo muito mais dinâmico” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Para o autor, a LAC não trata de uma visão homogênea do conhecimento, ou de criar políticas rígidas do fazer científico, mas de buscar uma maior aproximação com o objeto de estudo, por assumir que o produto final não é algo isento de questões culturais ou ideológicas.

Uma grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da LA, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80). Logo, nessa perspectiva, a/o pesquisadora/or insere-se diretamente na pesquisa, há ali sua marca identitária, que faz com que sua pesquisa seja algo novo e singular.

A hibridização da LAC possibilitou que o estudo de línguas fosse além do fazer pedagógico, ou de compreender um fenômeno linguístico, permitindo a reestruturação de um contexto político e social na medida em que faz uso de saberes de múltiplas áreas do conhecimento e atua diretamente na prática social. Por conseguinte, nas últimas décadas, o campo da LAC tem trazido discussões que põem em xeque a forma de se conceber o pensamento científico, uma vez que pesquisadoras/es e estudiosas/os da linguagem têm unido forças com outras áreas do conhecimento, como do campo da filosofia, das ciências sociais, das tecnologias. Sobre isso, Lima (2019) explica que:

A Linguística Aplicada surge para direcionar as pesquisas linguísticas e tem mostrado uma nova perspectiva no campo dos estudos da linguagem. O cenário vai além, com a Linguística Aplicada Crítica, como nova orientação dentro do mesmo cenário, alargando ainda mais o panorama de pesquisadores que buscam trazer soluções para as questões que vão surgindo em um mundo tão dinâmico, impulsionado pelas tecnologias digitais, por exemplo. (LIMA, 2019, p. 121)

A LAC surge, assim, como uma nova alternativa de se conceber a LA, como uma “possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos”, que coloque no centro de atenção “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 26). O estudo de aspectos da língua/gem, nessa perspectiva, não dissocia as/os envolvidos de seus múltiplos contextos e identidades.

Podemos dizer que a LAC atende a uma demanda social quanto à postura crítica no trabalho com a linguagem dentro e fora da escola. Pesquisadora/es atuantes nessa perspectiva na contemporaneidade, tais como, Alastair Pennycook, Aparecida de Jesus Ferreira, Kanavillil Rajagopalan, Luiz Paulo da Moita Lopes, Rosane Rocha Pessoa, Walkyria Monte Mór, e várias/os outras/os, têm desmistificado a ideia de que questões políticas, sociais, culturais e identitárias não se misturam às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, evidenciam a não neutralidade dos sujeitos envolvidos nos processos de educação linguística e formação docente.

No livro “Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês”, organizado por Pessoa; Silvestre e Monte-Mór (2018), várias/os pesquisadoras/es que atuam como professoras/es de línguas trazem suas concepções de educação linguística crítica. Dentre elas/es, Pessoa (2018) explica que sua concepção de educação linguística é guiada pelas concepções da pedagogia crítica, pelos estudos da LAC e, recentemente, segundo a autora, tem buscado compreender os espaços de “sala de aula à luz do Pensamento Decolonial” (PESSOA, 2018, p. 190). De modo que, nas práxis pedagógicas, a autora acredita que é preciso dar um maior destaque às desigualdades sociais constituídas por meios discursivos, visto que as realidades sociais também se fazem presentes na sala de aula.

Essas realidades se reproduzem na escola e em sala de aula por meio das identidades discentes e docentes, das escolhas pedagógicas (conteúdo, materiais, processos instrucionais, uso de repertórios linguísticos), das relações, das interações, das interpretações, dos posicionamentos e das ações de todas/os as/os suas/seus agentes. (PESSOA, 2018, p. 191)

Silvestre (2018, p. 257) compreende que, para se pensar em uma educação linguística crítica, antes de tudo, é preciso compreender a “língua como prática social, como discurso, como poder”. Não se pode, portanto, dissociar a linguagem de seus contextos de uso, bem como dos sujeitos que fazem uso dessa língua/linguagem. Alinhada a essa visão, Monte Mór (2018) explica que, em uma educação linguística crítica, no que concerne aos estudos de línguas, questões como culturas, identidades e língua são inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, se relacionam também com a cultura, identidade “dos outros, o que inclui o padrão e o não padrão, o porquê do padrão e do não padrão (MONTE MÓR, 2018, p. 269).

Ferreira (2018) relata que assumir uma perspectiva crítica de educação linguística lhe possibilitou dialogar com pesquisadoras/es brasileiras/os e estrangeiras/os e isso lhe deu “a sensação de pensar e de fazer uma educação linguística mais inclusiva e que considere a diversidade das identidades sociais existentes” (FERREIRA, 2018, p. 41). Conforme pondera a autora, essa perspectiva lhe possibilita trazer para seu contexto de ensino de língua inglesa discussões sobre identidades sociais de raça. Logo, em uma perspectiva de educação linguística crítica, é possível construir diálogos sobre questões sociais que questionam os discursos já firmados na sociedade, conseqüentemente,

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. É, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 43)

Para Ferreira (2018), ensinar língua criticamente é atentar-se à realidade das/os alunas/os, às suas identidades sociais e compreender que essas identidades se relacionam em sala de aula. A autora frisa ainda que é preciso trazer questões que façam parte da realidade de seus aprendizes e conclui dizendo que não faz sentido ensinar línguas sem considerar essas questões.

Nessa direção, a concepção de educação linguística crítica adotada no meu trabalho está pautada na LAC que, como já mencionado, propõe que a língua/gem seja analisada a partir de seus contextos sociais de uso, de modo a extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade” (PENNYCOOK, 2001, p. 6), visto que não se pode negar o efeito que uma tem sobre a outra. Assim, uma proposta de educação

linguística crítica deve incluir “discursos sistemicamente excluídos das salas de aula” e proporcionar uma ampliação ou até mesmo uma mudança de perspectiva (MIZAN, 2018, p. 237).

Para ampliar o viés crítico do estudo, pauto-me também em teorizações transgressivas (bell hooks<sup>17</sup>, 2013; PENNYCOOK, 2006), as quais sugerem práticas pedagógicas a partir de perspectivas que criticam a dominação e o *status quo*. Para hooks (2013), até mesmo em uma sala de aula, com uma dinâmica convencional, as/os professoras/es podem abordar as matérias a partir de “perspectivas intelectuais que criticam a dominação e enfatizam uma compreensão da política da diferença, da raça, da classe social, do gênero” (hooks, 2013, p. 239). Pennycook (2006), pautado em Fanon e Foucault, sobre a teoria transgressiva afirma que

[...] assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicional, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

Logo, lidar com o LD na educação linguística exige da/o professora/professor um olhar mais crítico para a questão da representatividade política e social de classe, raça, gênero etc. Pois, a crítica “é necessária para ultrapassarmos os limites impostos pela Modernidade”, para marcarmos “uma posição política nos debates”, ressaltando “a importância de questões sociais - desigualdade, pobreza, injustiças sociais, gênero, racismo etc. - nos estudos da linguagem” (QUEIROZ, 2020, p. 123-124).

Para o desenvolvimento de uma proposta de educação linguística crítica não podemos deixar de considerar questões de classe, raça, gênero, sexualidade, etc. nos espaços educacionais e nas estruturas interseccionadas com esses espaços, como as políticas públicas, os materiais didáticos, a formação docente etc. Nesse sentido, Queiroz (2020, p. 74) compreende que “a relação pedagógico-decolonial é condição *sine qua non* para a decolonialidade dos seres – ou de homens e mulheres [...]”. Como já mencionado,

---

<sup>17</sup> A autora prefere que seu nome seja grafado em letras minúsculas para que a atenção principal seja para suas ideias e não para sua figura.

o autor compreende que para uma educação linguística crítica é preciso assumir uma postura decolonial. E complementa:

No campo educacional formal, quando analisamos os documentos curriculares oficiais a partir da perspectiva decolonial, percebemos o quão premente é a necessidade de decolonizar esses referenciais. Por isso, o entrelaçamento de pedagogia e decolonialidade tornar-se cada vez mais indispensável para um ensino que objetiva uma educação decolonial e uma formação cidadã crítica atualizada. (QUEIROZ, 2020, p. 74)

Nessa lógica, “a perspectiva decolonial é uma alternativa epistemológica (não eurocêntrica) para pensarmos questões de educação, língua/linguagem e concepções de ensino, currículo” (QUEIROZ, 2020, p. 86). Sendo assim, currículo, escola, práticas pedagógicas e materiais didáticos devem estar alinhados a uma perspectiva de educação linguística crítica, uma vez que essa educação não pode estar dissociada da cultura e das identidades sociais das/os aprendizes.

Um posicionamento reflexivo e crítico poderá promover uma nova forma de ver o mundo, de visibilizar o diversificado, o relativo e validar conhecimentos e identidades antes anulados, criando, assim, uma postura decolonial. Desse modo, a LAC tem se destacado por trazer um novo enfoque teórico sobre educação linguística, principalmente, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Nota-se um número muito mais expressivo de pesquisas sobre LDs de língua estrangeira, principalmente, de inglês, que problematizam questões de raça, gênero etc. do que de LDs de língua portuguesa como língua materna.

Por isso, ressalto a importância da realização de mais pesquisas em perspectiva crítica e decolonial sobre materiais didáticos usados em aulas de língua portuguesa na educação básica. É uma disciplina com grande número de aulas semanais, geralmente, com uso de textos e atividades do LD. Não se pode negar que as representações sociais, culturais, identitárias e ideológicas estão no livro, e que podem ou não contribuir para validar conhecimentos de mundo, discursos de natureza diversa, tanto positivos quanto negativos, sobre o próprio contexto social e cultural do aprendiz, como pode reafirmar identidades e ideologias ou silenciá-las.

## 1.1 O livro didático na educação linguística

De acordo com Lousado (2020), o trabalho docente é orientado por duas ordens de prescrições, as descendentes e as ascendentes. As de ordem descendente, na educação dizem respeito às políticas que condicionam o trabalho docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a estruturação curricular da escola, o material didático etc. As prescrições do trabalho de ordem ascendente “vêm da matéria, do vivo, do psiquismo, dos coletivos etc. Ex: as/os alunas/os, as/os colegas, os pais de alunos etc.” (SIX, 1999; DANIELLOU, 2002 *apud.* LOUSADO, 2020). Dizem também respeito aos fatores/situações que surgem a partir das interações da/o docente com as pessoas do seu contexto de trabalho.

Para Lousado (2020), o LD está no centro dessas prescrições e, na elaboração desses materiais, todas essas prescrições devem ser consideradas. Entretanto, é comum algumas editoras propiciarem pesquisas para saber o que mães/pais, alunas/os e professoras/es esperam sobre esse material antes de sua elaboração. Para a pesquisadora, a própria elaboração do LD é ponto de tensão, na medida em que deve considerar todas essas questões. Trago essas considerações para refletirmos sobre o quanto o LD é um objeto interseccionado por diferentes estruturas políticas, por questões sociais, culturais, contextuais e extra contextuais, tornando-se um objeto complexo para ser criado, analisado e avaliado.

Do ponto de vista da elaboração, tem havido uma tentativa de articulação, por parte das grandes editoras, de todas as questões e pontos de tensão mencionados, uma vez que elas precisam considerar que, às vezes, o livro pode ser aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas pode não ser vendido, por não atender as expectativas de professoras/es, alunas/os, mães/pais etc. (LOUSADO, 2020). É nessa complexa articulação que, por vezes, livros com aspectos que não contribuem para uma educação cuja equidade social seja favorecida, são aprovados, apesar de passarem por um processo de avaliação do PNLD, com diversos critérios para seleção.

Vejamos alguns dos princípios e critérios para a seleção do LD - “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) – volume 1, material de análise dessa pesquisa, de acordo

com o edital de convocação de 04/2015 – da Coordenação Geral dos Programas do Livro. É importante ressaltar que esse edital corresponde ao processo de seleção dos LDs aprovados para serem usados nos anos de 2018, 2019 e 2020. Como não houve outro edital, em 2021 o LD - “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al*, 2016) continua sendo usado nas escolas estaduais da região Noroeste de Goiás.

- 1 a promoção positiva da imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 2 a abordagem da temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e à transfobia;
- 3 o fomento do debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher;
- 4 a promoção da educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- 5 o incentivo a uma ação pedagógica voltada para o respeito e à valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, de modo a apoiar práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 6 a promoção positiva da imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e seu protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 7 a promoção da cultura e da história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade a 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 em nossa sociedade multicultural; por fim,
- 8 a abordagem, no livro didático, da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p. 12)

Esses princípios e critérios, de forma geral, trouxeram obrigatoriedade para a inserção de conteúdos, considerados socialmente inclusivos, críticos e até decoloniais, como, por exemplo, as contribuições literárias de indígenas e afrodescendentes, narrativas de valorização da cultura de grupos minoritários, discussões questionadoras dos padrões normatizadores da cultura heteropatriarcal etc.

Uma das legislações responsável por essa inserção é a lei nº 10639/03. De acordo com Valério e Santana (2013), a lei foi criada a partir das pressões dos movimentos negros e objetiva incluir o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos. Para os autores, a lei contribui muito para a não reprodução de conteúdos

racistas em materiais didáticos. Entretanto, isso não significa que as propostas de inclusão, valorização da cultura negra, tal qual firmados pela lei, ocorram de forma satisfatória, já que alguns dos critérios podem ser atendidos de forma muito tímida ou subjetiva.

Nesse sentido, parto do entendimento que o LD é um instrumento repleto de práticas discursivas, e que continua a ser muito utilizadas nas escolas de educação básica do Brasil, podendo direcionar práticas sociais em sala de aula. Assim, é, em muitos contextos, uma ferramenta de suporte a/o docente muito importante, quando não a única. Contudo, há de se considerar que o LD nem sempre atende às necessidades linguísticas dos aprendizes e, por isso, é preciso uma maior sensibilidade da/o professora/or em adaptar e readaptar o material para a realidade de sua turma a partir de uma leitura mais crítica sobre o LD. Por conseguinte, atuar de forma crítica sobre ferramentas discursivas como o LD por exemplo, requer também uma formação crítica da/o profissional de forma que lhe possibilite não apenas enxergar as hierarquias de poder tão presentes nos LDs de línguas, como também refletir sobre elas e sobre suas próprias escolhas praxiológicas.

Desse modo, compreendo que, apesar de existirem documentos que sugerem ou determinam, de forma direta, a inserção de temas cuja valorização das culturas de grupos historicamente discriminados seja promovida, o apagamento ou a invisibilidade de determinados grupos ainda é uma realidade nos espaços escolares e até mesmo nos materiais didáticos. Segundo Candau (2010, p. 83), isso se explica tendo em vista que a cultura dominante das instituições de ensino foi “construída profundamente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade”. Essa configuração “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2010, p. 83). Para a autora, essas características são consideradas universais e constituem também um problema que afeta o desenvolvimento de um ensino decolonial, pois nessa perspectiva qualquer diferença, quando não ignorada, é considerada como “um problema a resolver” (Ibid, p. 83).

Pesquisas na área da LAC indicam que, apesar das exigências do PNLD, ainda é possível identificar configurações coloniais hegemônicas em LDs, tais como, representações de apenas um modelo de família (OLIVEIRA; PEREIRA, 2017), de questões de raça/etnia, sexualidade/gênero, classe social etc. São, portanto,

instrumentos que configuram discursos de poder, “que podem legitimar ou não relações de domínio e desigualdade [...] favorecer a reprodução ou o combate a injustiças sociais” (LOPES, 2019, p. 171). Nessa lógica, são estudos que apontam também para a necessidade da adoção de uma perspectiva crítica que contraponha ao domínio do saber por uma sociedade hegemônica (SANTOS, 2017).

Essa configuração de poder que promove alguns aspectos coloniais em LDs, muitas vezes, ocorre pela forma como se dá a produção desses materiais, da relação das/os autoras/es com as editoras e com todas as prescrições ascendentes e descendentes, conforme descrito por Lousado (2020). Os critérios de exclusão apontados no mesmo edital preveem o cumprimento de critérios legais relacionadas ao currículo do ensino médio.

- 1 o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
- 2 a observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 3 a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 4 o respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
- 5 a correção atualização de conceitos e finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; e
- 7 a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2017, p. 13)

É possível observar que cumprir os aspectos legais e curriculares é fundamental para a aprovação do material didático. No entanto, a forma como alguns critérios são cumpridos não garante a promoção de representações igualitárias e/ou positivas de raça, gênero, classe social etc. O fato de um LD contemplar imagens de negros ou indígenas, por exemplo, não significa ser um material com uma perspectiva crítica e decolonial de educação, assim como trazer imagem de mulher em um cargo de poder, não significa, necessariamente, estar trabalhando em perspectiva feminista, uma vez que essa luta vai além da mera representação positivada da mulher. É preciso analisar como esses grupos subalternizados na nossa sociedade são apresentados nos LDs de línguas, ou seja, se há equidade na forma como são configurados pelo LD em relação aos grupos hegemônicos. Para Louro (1997), essa mudança exige uma postura crítica, política e

comprometida, pois é uma perspectiva que visa a alterar a percepção da realidade social, de forma a desvelar injustiças e desigualdades sociais.

Pesquisas anteriores ao PNLD, como a de Oliveira (2000), apontam que os LDs, dificilmente, trabalhavam questões de diversidade experienciadas pela população negra, principalmente, porque, para isso, seria preciso desconstruir a visão homogênea sobre a qual os livros tendem a retratar o negro, ou seja, “apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, [...] seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência” (OLIVEIRA, 2000, p. 170). O autor ainda chama a atenção para a necessidade de uma maior representatividade do negro em múltiplos contextos de atuação social.

Após o PNLD, de forma geral, os LDs passaram a apresentar imagens, figuras e/ou textos com representação de povos e culturas negras e indígenas, muitas vezes, porém, sem um maior comprometimento social ou crítico: “logo, diferentemente do que deveriam, muitos livros não dão ênfase à abordagem da diversidade cultural na transmissão do conhecimento e na formação dos alunos perante a diversidade étnico-racial” (VALÉRIO; SANTANA, 2013, p. 05). Assumir uma postura crítica e transgressiva, de acordo com Pennycook (2006), tende a gerar certo desconforto porque vai contra ao que está naturalizado como padrão ideal de conhecimento, de comportamento, de sexualidade etc. Provavelmente, esse é um dos motivos de LDs não terem um maior comprometimento crítico.

Todas essas questões apresentadas reafirmam a posição de Lousado (2020), quando diz que o LD é um ponto de tensão. Por ser, muitas vezes, “um organizador do trabalho docente, ele está no centro de várias histórias, das histórias dos elaboradores, dos professores que fazem uso, são muitas histórias” (LOUSADO, 2020). Em vista disso, é preciso que o LD contemple diferentes contextos sociais com suas múltiplas diversidades, ampliando assim as possibilidades de construção de sentidos nas aulas de línguas.

## 1.2 Pesquisas sobre livros didáticos de línguas

Em relação às pesquisas realizadas especificamente sobre LDs de línguas e/ou em relação ao seu uso, muitas/os pesquisadoras/es têm explorado temas que vão desde questões gênero e sexualidade (AZEVEDO, 2018; GONÇALVES, PINTO e BORGES, 2013; OLIVEIRA e PEREIRA 2017; TÍLIO, 2012), identidades sociais de raça e/ou de gênero (ARAUJO e FERREIRA, 2018; FERREIRA e CAMARGO, 2014; JORGE, 2014), relações de raça e classes sociais (SANTOS, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014; TEIXEIRA; PACIFICO 2014), intersecção de raça, gênero e classe social (FERREIRA, 2019; SANTA CLARA e FERREIRA, 2018), perspectivas críticas de ensino de línguas (LOPES, 2019), letramentos e multimodalidades (SILVA e GOMES 2017), formação docente (PESSOA, 2009) etc.

Dentre os estudos realizados nos últimos anos sobre LDs de línguas, há um número maior daqueles sobre LDs de língua estrangeira, e isso reforça a necessidade de mais estudos no que concerne aos LDs de língua portuguesa como língua materna. Entretanto, considero que as discussões nos estudos sobre LDs de língua estrangeira também contribuem para a compreensão e análise de LDs de língua portuguesa. Já que ambos trazem representações de contextos sociais de uso de língua, conseqüentemente, tendem a reverberar a necessidade de análises mais profundas sobre alguns eixos e estruturas políticas que constituem a educação, tais como, políticas públicas de ensino, currículo, formação docente etc., como também em relação à criticidade, decolonialidade, antirracismo, equidade social etc.

Coracini (1999) reconhece que ao se tratar de língua materna, o LD não tem sido objeto de análise tanto quanto os livros de língua estrangeira. Em consonância com a autora, estudos realizados por pesquisadoras/es da linguística, na década de 90, apontavam problemáticas no que refere-se à identidade, às representações sociais e culturais em livros de língua estrangeira que, de certa forma, contribuíam para a não seleção de determinados LDs ou pela busca por um novo paradigma de ensino. Diferentemente dos LDs de língua portuguesa que, mesmo apresentando problemáticas semelhantes, continuavam a serem usados nas escolas públicas brasileiras, assumindo um caráter até mesmo obrigatório.

Após duas décadas do estudo de Coracini (1999), ainda é possível perceber um maior número de pesquisas que investigam LDs de língua estrangeira do que de língua portuguesa como língua materna. Essa estatística pode ser confirmada pela pesquisa realizada por mim, em 2019, na página de catálogos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>18</sup>. Para a busca selecionei os termos “livro didático” and “Português”; “livro de português” ou “livro língua portuguesa”, refinei a pesquisa para os últimos três anos (2017, 2018 e 2019), e também para as áreas: “Grande área de conhecimento- Linguística, Letras e Artes” e “Área de concentração: Linguística Aplicada”. Essa busca resultou na identificação de 389 trabalhos, desses 229 eram dissertações e 129 teses. Após conferir os títulos e/ou resumos dos trabalhos, identifiquei que apenas quatro, de fato, eram análises sobre LDs de língua portuguesa. Contudo, desses quatro, dois tratavam de língua portuguesa como língua adicional.

Em relação aos dois trabalhos sobre LDs de língua portuguesa identificados, o primeiro é de Gomes (2017), que partindo da perspectiva dos multiletramentos, busca investigar como se dá o estímulo das competências leitoras dos gêneros discursivos e multissemióticos no LD de português. Verifica ainda se a abordagem do LD favorece o desenvolvimento de multiletramentos críticos. O autor analisou a coleção Português Linguagens e também a coleção Português Linguagem em Conexão, ambas aprovadas no PNLD/2015. A análise do material empírico indica que, apesar de contemplar os gêneros multimodais, eles são trabalhados ou explorados de forma superficial, portanto, na visão do autor, pouco contribuem para a desenvolvimento dos letramentos multissemióticos.

O trabalho de Silva (2018) também é voltado para multiletramentos e multimodalidades, a partir dos gêneros textuais dispostos nos Cadernos de Língua Portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental, volumes 1 e 2. Segundo o autor, trata-se de um material didático desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. A pesquisa verifica se o material contempla práticas de letramentos, que

---

<sup>18</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

abordem textos multimodais e, quanto a isso, o autor compreende que os cadernos atendem razoavelmente esse quesito.

Em busca por pesquisas desenvolvidas sobre LDs de línguas, em perspectiva crítica, investiguei também as publicações em periódicos e livros da área da linguística aplicada, o que me proporcionou uma visão mais ampla sobre o que as/os pesquisadoras/es, em especial da LAC, têm investigado nessa temática. Destaco, a seguir, alguns dos trabalhos identificados, ou seja, que trazem análises de LDs em perspectiva crítica.

Início com Anjos (2017) que considera como grande engano pensar que um LD, após ser cancelado por uma grande editora, não precisa de análise crítica. Para o autor, é importante uma reflexão sobre “fatores que estão relacionados intimamente a sua elaboração, tais como ideologia, omissão e representação social”, pois precisam ser discutidos (ANJOS, 2017, p. 24). O autor apresenta uma análise sobre dois LDs de inglês como língua estrangeira. Dentre os critérios para a análise, elenca 3 itens desenvolvidos por Cortazzi e Jin (1999), em trabalho relacionado a sugestão de itens a serem observados na produção de materiais didáticos<sup>19</sup>:

item 1 que diz que materiais didáticos devem retratar a cultura nativa do aluno [...] item 2 que diz que os livros didáticos devem trazer materiais da cultura alvo [...]. Já o item 3, [...] os autores sugerem que os livros didáticos retratem culturas internacionais, que abordem uma grande variedade de culturas de países que falam inglês ou não em todo mundo. (CORTAZZI; JIN, 1999 apud. ANJOS, 2017, p. 58-59)

Para completar os critérios de análise, Anjos (2017, p. 59) estabelece mais três critérios próprios: “1) temas que atendam as especificidades da contemporaneidade; 2) temas que abordem questões numa perspectiva local e global; 3) temas de áreas e culturas diversas, que tenham relevância científica, cultural, política, social e filosófica”. Desse modo, a análise apresentada pelo autor aponta aspectos positivos em relação às obras, como, por exemplo, o fato de trazerem representações da cultura global, textos de relevância contemporânea em relação a temas como ciência, família, tecnologia e

---

<sup>19</sup> Ver em: CORTAZZI, M. & JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: E. Hinkel (ed.), *Culture in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 196-219.

identidade cultural. São temas considerados por Anjos (2017) como propícios ao debate para uma formação crítica cidadã. Em contrapartida, o autor problematiza que os textos analisados nos LDs tendem a abordar as problemáticas, de forma superficial, não havendo, por exemplo, representações de modelo da família brasileira em nenhum dos livros. Além disso, as representações culturais tendem à valorização de aspectos da cultura hegemônica em detrimento das culturas locais. O autor também chama a atenção para a omissão de temas contemporâneos, os quais possam possibilitar boas discussões com alunas/os do ensino médio sobre desigualdades sociais, corrupção, sexualidade, racismo, alcoolismo etc.

Bezerra, Nascimento e Ferreira (2017) desenvolveram um trabalho que investiga a representação de pessoas negras no LD de inglês, disponibilizado em escolas municipais do Rio de Janeiro. A análise se dá a partir das imagens do LD. Os autores mostram que, apesar do livro contemplar personagens negras, quando aparecem em grupos, embora representados em contextos de igualdade, elas não assumem o primeiro plano da imagem. Um aspecto muito favorável relatado pelos autores é que o livro apresenta brancos e negros retratados de forma positiva, ou seja, não há representação do negro em condição de subalternidade. Contudo, os autores enfatizam a ausência de textos que problematizem os contextos sociais de lutas dos povos negros.

Já Santa-Clara e Ferreira (2017) revisitam trabalhos da última década que tratam sobre as identidades sociais de gênero, interseccionadas pelos fatores raça e classe em LDs de língua inglesa. A pesquisa foi realizada em 2016, com busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>20</sup>. De acordo com as autoras, entre 2012 a 2016, não havia nenhuma tese ou dissertação abordando essa temática, no entanto, encontraram diversas pesquisas que se aproximavam dessa discussão. Os resultados apontaram que os LDs de língua inglesa se distanciam da realidade das/dos alunas/os e, em relação às representações identitárias, têm um pendor a serem representadas como fixas e homogêneas. Assim, as identidades sociais de raça, gênero e classe representadas nos

---

<sup>20</sup> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para ver mais consulte: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>

LDs tendem a estar aliadas às ideologias dominantes, ou seja, o que rege é o padrão do homem e da mulher branca de classe média alta.

Outras/os pesquisadoras/es que também trouxeram boas discussões sobre identidades sociais em LDs de línguas foram: Araujo e Ferreira (2018), Conti e Mastrella-de-Andrade (2015); Dambrós (2016); Nascimento (2016); Santos (2017); dentre várias/os outras/os. As/os autoras/es, de forma geral, reiteram a necessidade de uma análise crítica sobre as práxis pedagógicas e materiais didáticos, no que concerne às representações de identidades sociais. Seguindo essa lógica, Araujo e Ferreira (2018) analisam percepções de professoras/es de língua inglesa sobre a representação de mulheres nativas e não-nativas nos livros didáticos utilizados em suas aulas. Os resultados do estudo apontam para uma dupla falta de representatividade das mulheres não-nativas: na intersecção de gênero com língua franca (comparando com mulheres nativas) e na intersecção de gênero (comparando com a representatividade de homens não-nativos).

Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) apresentam um trabalho voltado a investigar se uma série de LDs de língua inglesa, intitulada 'Vontade de Saber Inglês', aprovada pelo PNLD 2014-2016, possibilita discussões sobre cultura afro-brasileira, de acordo com o proposto nas leis complementares 10.639/03 e 11.645/08. A partir da análise do material, Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) identificaram que as identidades sociais de raça são, essencialmente, apresentadas tendo como padrão a branquitude, como também trazem representações estereotipadas do negro. Além disso, não trazem referência da história dos povos afro-brasileiros, suas lutas, suas vitórias, configurando, portanto, em um apagamento de identidades sociais e culturais dos povos negros.

O estudo de Dambrós (2016) está aliado às percepções apresentadas por Conti e Mastrella-de-Andrade (2015). A autora analisa quatro coleções de LDs aprovados pelo PNLD de 2012 e de 2015, a partir da perspectiva dos letramentos críticos. Nesse estudo, o objetivo é averiguar como as identidades sociais negra e branca são representadas nessas coleções de LDs de língua estrangeira. Os resultados apontam que os LDs estão repletos de ideologias dominantes, dão pouca visibilidade ao negro ou ao pobre, com delimitações de espaços para suas representações e presença de configurações subalternizadas e estereotipadas dessas identidades.

Nascimento (2016) analisa como as identidades sociais são representadas em dois volumes da série de LDs de inglês, intitulada *American English File*. O autor utiliza como categorias para a análise três temas, sendo eles: bens de consumo, lazer e profissões. Por se tratar de uma análise extensa, selecionei alguns apontamentos de cada categoria. No que diz respeito a bens de consumo, Nascimento (2016, p. 92) explica que o “consumo é um dos mais importantes capitais simbólicos entre as classes sociais” e os LDs analisados trazem representações do que jovens, adolescentes e adultos consomem, entretanto, dentro de um padrão de classe média alta, distanciando da realidade de alunas/os de classes socialmente menos favorecidas.

Em relação à categoria ‘lazer’, o autor explica que está diretamente ligado ao turismo, portanto, a bens simbólicos caros e de privilégio para poucas/os. São representações de lugares, passeios inacessíveis para a maioria da população, tratados como possíveis e comuns para todas/os. Por fim, no que diz respeito a profissões, os livros positivam profissões como diretor de cinema, mulheres e homens de negócio, artistas e atletas. Profissões populares são pouco representadas e, quando o são, aparecem de forma subalterna. Em alguns casos, as representações são negativadas, como o caso do professor que, em um dos livros, é representado como hostil ou como uma profissão muito cansativa.

Desse modo, “o LD constrói identidades excludentes de classe social majoritariamente caracterizadas como os capitais simbólicos das classes médias e classes mais favorecidas” (NASCIMENTO, 2016, p. 08). Conseqüentemente, para o autor, o LD contempla o apagamento de identidades da grande maioria das/os alunas/os das escolas de rede pública do Brasil.

Nascimento, Silva e Pereira (2017) analisam as representações sociais em uma série de LDs de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa é investigar de que forma são representadas nos LDs as identidades socioculturais dos povos que constituem o povo brasileiro. A análise se dá a partir dos textos nas obras e os resultados apontam para o predomínio de identidades socioculturais hegemônicas e para a falta de discussão sobre a formação do povo brasileiro.

Silva (2016) traz um trabalho de análise de um LD da EJA-Moderna, do 6º ano de escolas de Porto Velho - RO. A autora investiga o tratamento dado à pluralidade cultural no LD e verifica se esse tratamento possibilita o empoderamento das/os alunas/os. Além da análise do LD, a pesquisadora também entrevistou alunas/os e professoras/es usuários desse material. Nas análises, a autora apresenta como aspecto positivo o fato de o livro contemplar a diversidade cultural.

Em contrapartida, por se tratar de um LD direcionado ao público da EJA, um grupo socialmente discriminado, a diversidade cultural apresentada nos textos não é considerada pelas/os alunas/os como importante, já que não compreendem como esses conhecimentos poderiam auxiliá-los a conseguir um trabalho, por exemplo. Silva (2016) ainda chama a atenção para o papel da formação de professoras/es, visto que a maioria das/os professoras/es participantes da pesquisa não consideram as temáticas relacionadas às representações sociais como importantes, por isso, raramente usam esse LD em sala de aula. Desse modo, o não alinhamento entre os conteúdos do LD e as práticas pedagógicas geram prejuízos em relação ao empoderamento das/os alunas/os.

Gonçalves, Pinto e Borges (2013), ao analisarem as representações imagéticas em LDs do ensino médio brasileiro, chamam a atenção para algumas ocorrências encontradas, tais como, a abundância de representações de modelos heteropatriarcais, quanto a modelos de famílias. Em contrapartida, os autores identificam a ausência de representações de gêneros como transexuais, gays e lésbicas e, ainda, a naturalização do papel assimétrico entre homem e mulher, onde o primeiro ocupa o lugar de domínio e o segundo, o da submissão.

Oliveira e Pereira (2017) investigam a reprodução de estereótipos de gênero em imagens num LD de língua portuguesa da 1ª série do ensino fundamental. A pesquisa mostra o predomínio da representação masculina em detrimento da feminina o que corrobora para a estereotipização da mulher como pessoa ligada a atividades do lar ou associada ao consumismo e, ainda, como alguém, superficial, volúvel e fútil. Para os autores, o LD reforça a dualidade masculino/feminino e, de certo modo, naturaliza as desigualdades de gênero. Desse modo, ao configurar predominantemente modelos já normatizados de concepções de gênero, o LD contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero.

Percebe-se um aumento no quantitativo e no foco de análise de pesquisas sobre LDs de línguas no Brasil tendo em vista as políticas de avaliação do LD, como o PNLD, que tem incorporado, desde a década de 1990, algumas medidas, por exemplo, para a positivação e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014). Conforme já foi mencionado na seção anterior, após pressão de movimentos negros, a promulgação da lei 10.639/2003, alterada posteriormente pela lei 11.645/08 e a pela lei nº. 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, gerou mudanças positivas no que concerne os critérios de seleção de LDs.

Durante esse momento de pandemia que estamos vivenciando, muitas/os pesquisadoras/es da LAC têm compartilhado seus estudos em *lives*, como as promovidas pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Ferreira (2020), na *live* sobre Material Didático de Língua Estrangeira<sup>21</sup>, aborda a importância de se investigar LDs usados na educação linguística, uma vez que o LD é um material que abrange muitas configurações sociais. Assim, fazendo uso da teoria racial crítica, a pesquisadora discute possibilidades de letramento racial crítico em LDs de inglês.

Para Ferreira (2020), as questões de identidades raciais devem estar no centro das discussões. Identidade racial é compreendida não apenas como identidade social de raça, diz respeito também a todas as identidades, como, por exemplo, das pessoas eurodescendentes brancas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas podem se definir como pretas, pardas, indígenas, amarelas ou brancas. Sendo assim, o LD deveria contemplar todas essas identidades, no entanto, algumas são bem mais privilegiadas do que outras. As identidades privilegiadas tendem a serem representadas no LD de forma que as favoreçam ainda mais (FERREIRA, 2020).

Desse modo, busco trazer algumas dessas reflexões para minha análise do LD Português -Trilhas e Tramas, posto que essas perspectivas são muito pertinentes para se pensar em como os LDs de língua portuguesa têm contribuído para difundir ou apagar representações socioculturais de raça, de gênero, de classe social etc. Para Tílio (2020), é importante que o desenvolvimento de estudos sobre LDs de línguas, para além dos

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROxIfy0s7L4>. Acesso em setembro de 2020.

aspectos pedagógicos, investiguem sobretudo questões identitárias, já que vários discursos perpassam o LD, inclusive discursos racistas, que, muitas vezes, não são percebidos ou não recebem a importância devida.

Diante da amplitude dos temas já investigados por pesquisadoras/es da LAC, considero extremamente importante a discussão sobre identidades sociais, pois, apesar de existir amparo em leis para a inclusão de temas dessa natureza, existem ocorrências de silenciamento, apagamento e discriminação das identidades sociais distintas das hegemônicas, como as apontadas nas descrições dos estudos. Logo, enquanto existir tais problemáticas, é importante que elas sejam investigadas e problematizadas.

Por perceber que as hierarquias de poder ainda são extremamente evidentes em LDs de línguas, como apontado nas pesquisas acima e, que essas hierarquias corroboram para a colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005), é que busco problematizar as identidades sociais de raça e gênero das/os produtoras/es do conhecimento disponibilizados através de textos no LD. A que grupo pertencem, se de grupos hegemônico ou subalternizados. E, ainda, se o LD corrobora ou não para o favorecimento de uma educação linguística mais equitativa com vista à promoção de justiça social. Assim, essa pesquisa é também uma forma de eu deixar a minha contribuição para os estudos linguísticos no campo da LAC.

### **1.3 Características da pesquisa**

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa no âmbito educacional. Diferentemente dos modelos quantitativos de ciência que fragmentam o material empírico para o estudo, a pesquisa qualitativa assume uma visão mais global sobre o fenômeno, considerando os eventos que se relacionam direta ou indiretamente com os componentes da pesquisa. Para Flick (2009, p. 23), os principais aspectos da pesquisa qualitativa

consistem na escolha adequada do método e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; na variedade de abordagens e métodos.

Nessa abordagem, é possível analisar eventos complexos que, muitas vezes, escapam dos parâmetros dos métodos quantitativos. Para Flick (2009), a escolha do método se dá a partir do fenômeno a ser estudado. Isso significa que a/o pesquisadora/or poderá recorrer a mais de um procedimento para análise, podendo rever ou alternar os procedimentos na medida que os resultados apontarem para a necessidade de um novo olhar sobre o objeto.

No campo da educação, as pesquisas qualitativas têm possibilitado grandes avanços, pois contribuem para que possamos compreender melhor as estruturas e processos escolares, a forma como as relações sociais e culturais são instituídas a partir do cotidiano escolar (ANDRÉ; GATETI, 2008). Logo, esse tipo de pesquisa auxilia a reconfiguração da educação em diferentes escalas, que vão desde as práticas de ensino e as relações socioculturais em ambientes de aprendizagem até as estruturas políticas de estruturação educacional.

De acordo com Godoy (1995, p. 21), a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Nessa direção, considerando a hibridez característica do campo de conhecimento da LAC, construído a partir do diálogo com outros campos de saber, desenvolvi essa pesquisa com o uso integrado de características de diferentes métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e paradigma indiciário.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, pois “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LUDKE e ANDRE, 1986, p. 38). Nesse sentido, apesar de algumas/uns autoras/es considerarem a pesquisa bibliográfica e a documental como sinônimas, pois ambas têm o documento como objeto da pesquisa, entre elas há uma diferença crucial. A pesquisa bibliográfica recorre a contribuições de diferentes autoras/es, é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

O que diferencia essencialmente a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental está diretamente relacionado ao teor da fonte principal de pesquisa, enquanto a primeira busca investigar “[...] direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos

fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), a outra tem no documento sua fonte principal de análise. Todavia, definir o que são documentos não é uma tarefa simples, já que historicamente esse conceito tem sido aliado a materiais com registros escritos. No entanto, o conceito de documento, para além dessa concepção, diz respeito tanto ao material escrito quanto a outras formas de registro, assim se enquadram nessa categoria livros, revistas, artigos, vídeos, fotografias (FIGUEIREDO, 2007). Silva (2011) explica que o LD é considerado um documento por se tratar de “um objeto cultural complexo”.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonoto (2015), a pesquisa documental permite que o pesquisador “mergulhe no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas, biológicas ou humanas” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57). Um outro fator que justifica o uso de documentos em pesquisas qualitativas se dá pela possibilidade de observação do processo de maturação e evolução de pessoas, eventos, comportamentos, práticas sociais e culturais dentro de um espaço temporal. “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298).

Assim, após a pesquisa bibliográfica realizada sobre trabalhos desenvolvidos na área da LAC sobre LDs de línguas, iniciei minha leitura crítica do LD “Português trilhas e tramas”, buscando pistas de aspectos a serem problematizados, que fossem de certa forma, diferentes dos aspectos geralmente discutidos nas pesquisas da área que identifiquei. Nessa direção, recorri também às contribuições do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) para tentar identificar pistas, detalhes e/ou características implícitas do LD, que ajudassem a compreender sua configuração e revelassem aspectos coloniais presentes nesse material didático.

O paradigma indiciário, difundido pelo pesquisador e historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), é um método interpretativista. O autor apresenta três modelos para explicar a origem desse paradigma, de certo modo interseccionados. O primeiro é o

método desenvolvido por Morelli<sup>22</sup>, o segundo é uma referência ao famoso romance Sherlock Holmes <sup>23</sup> e no terceiro exemplo ele cita Freud<sup>24</sup>. Em Raízes de um Paradigma Indiciário, Ginzburg explica que o método desenvolvido por Morelli (método morelliano), para determinar a autoria e/ou autenticidade de obras de arte, tinha uma forma peculiar, sua análise não era centrada nos aspectos gerais, ou mais óbvios. Segundo Ginzburg (1989, p. 144),

“(dizia morelli), é preciso não se basear como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...] pelo contrário é preciso examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias.

Dessa forma, baseava-se nos aspectos considerados por outros como dados insignificantes, irrelevantes ou marginais, ou seja, de aspectos presentes, contudo, não observados pela maioria dos especialistas da área. No caso de Morelli, analisava nas obras de arte, orelhas, unhas e traços em geral não observados pelos copistas dessas obras por não serem características principais daquele pintor.

Apesar de se tratar de uma personagem, o detetive Sherlock Holmes, citado por Ginzburg (1989), exemplifica bem o papel da/o pesquisadora/or investigadora/or ou analista que usa o paradigma indiciário, pois na trama, para desvendar um crime, o investigador busca pistas e indícios e o que o difere de outras/os investigadoras/es é o rompimento com a visão tradicional de investigação, possui um olhar mais aguçado para detalhes ínfimos, os quais passariam despercebidos por outras/os investigadoras/es, ou não receberiam a devida atenção. São, portanto, a junção desses detalhes, aliados a

---

<sup>22</sup> Giovanni Morelli, de nacionalidade italiana, foi médico antes de se tornar crítico de arte. Seu método, chamado posteriormente por historiadores de método morelliano, foi muito criticado por não seguir os padrões de análise de obras de arte até então vigentes (GINZBURG, 1989).

<sup>23</sup> Personagem criado por Arthur Conan Doyle em 1874, o personagem apresenta traços similares ao método morelliano em suas ações no decorrer da trama, ou seja, usa da perspicácia e de um olhar aguçado para buscar pistas e indícios. Ele não parte do óbvio, mas considera os aspectos marginais, logo, é vendo o que ninguém mais viu, que faz com que ele desvende os crimes (GINZBURG, 1989).

<sup>24</sup> Médico psicanalista alemão, considerado hoje como pai da psicanálise, que como bem comprova o historiador Ginzburg (1989) foi diretamente influenciado pelo método morelliano.

experiência profissional da/o detetive e sua capacidade de dedução que fazem com que ela/e solucione os mistérios.

Ginzburg (1989), em uma terceira analogia, explica que Freud aproximou o paradigma indiciário da psicanálise e que esse método foi profundamente influenciado por Morelli. Para diagnosticar o paciente na psicanálise, recorre-se a indícios sobre o sintoma. Ginzburg (1989, p. 149-150) pontua que o próprio Freud explicava ser um método interpretativo, cuja centralidade estava “sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano”.

Ginzburg (1989) reforça que o paradigma indiciário é um método antiquíssimo, já que a humanidade se desenvolvera a partir da observação de indícios ou pistas. O autor cita como exemplo o ato milenar de caçar. A partir de observação de padrões “o homem aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos [...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas[...]” (GINZBURG, 1989, p. 151). Desse modo, diferentes áreas do conhecimento, como a história, a medicina, a filosofia, a linguística, entre outras, tem recorrido ao paradigma indiciário para explicar fenômenos que o rigor da ciência tradicional não consegue abarcar.

a partir do paradigma indiciário, Ginzburg introduziu uma nova maneira de fazer história, alimentando a ideia de transgredir as proibições da disciplina e ampliando seus limites, em uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais, intemporais ou negligenciáveis: as estruturas arcaicas e os conflitos entre diferentes configurações socioculturais. (BORGES, 2003, p. 01)

Apesar de o método ter maior notoriedade no campo da História, Duarte (1998) explica que tem sido usado na Linguística porque “permite explicar ou, pelo menos, conjecturar sobre dados que por natureza são idiossincráticos e não se enquadram nos padrões de normalidade da língua” (DUARTE, 1998, p. 63), para a autora, são as singularidades que caracterizam os dados, que os tornam relevantes.

O paradigma indiciário tem sido usado em algumas pesquisas da área de Letras e Linguística, principalmente por participantes do Obiah – Grupo Transdisciplinar de

Estudos Interculturais da Linguagem (UFG), que também dialogam com autoras/es da LAC. A tese ‘A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual’ (DERING, 2021), por exemplo, parte do pressuposto de que os manuais de redação do Enem, ao trazerem instruções para uma escrita certa ou errada, estão afirmando e homogeneizando uma norma, ou seja, revelando “predileções e escolhas que produzem hierarquizações e mantêm subordinações” (DERING, 2021, p. 40). Para o autor,

partindo de que nenhuma escolha é aleatória, entende-se que: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177) e será por meio da “revelação de enigmas” que iremos compreender e perceber como a colonialidade se presentifica nos documentos voltados à produção textual do “gênero Enem”. (DERING, 2021, p. 40)

### 1.3.1 O livro didático “Português trilhas e tramas”

O material empírico dessa pesquisa advém do LD volume 1, da série de LDs de língua portuguesa, denominada Português: Trilhas e Tramas (SETTE. *et al.*, 2016). A série, aprovada pelo PNLD em 2018, é adotada por sete escolas estaduais de nível de ensino médio da região Noroeste de Goiás. É importante dizer que, em geral, os LDs ofertados às escolas estaduais são para uso no período de três anos. Todavia, como já mencionado anteriormente, não houve outro edital até o presente momento, por isso os mesmos LDs continuam a ser usados em 2021.<sup>25</sup>

Geralmente, a cada ano, o PNLD lança edital para adesão de novos LDs para os anos subsequentes. É um processo rigoroso com critérios muito específicos sobre aspectos técnicos e sobre a composição e estruturação do livro. O LD adotado para cada disciplina tem a validade de três anos. Após esse período, cabe a escola definir o destino final dele de acordo com resoluções próprias de cada estado. A coleção “Português trilhas e tramas”, da editora Leya, foi avaliada por uma comissão formada por

---

<sup>25</sup> A subsecretaria de educação do estado de Goiás informou às escolas do município de São Miguel do Araguaia que apenas em 2022 serão disponibilizados novos livros didáticos.

doutoras/res em Educação, Letras, Linguística e Literaturas. São profissionais que atuam na educação superior e educação básica. A instituição responsável por essa avaliação foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), no entanto, a comissão foi composta não apenas por professoras/es vinculadas/os à UFBA, mas também por professoras/es convidadas/os de outras instituições.

Sobre a seleção do LD, a página do MEC informa que as escolas, para poderem analisar e indicar duas obras, precisam se cadastrar no programa<sup>26</sup>. Caso a primeira indicação não seja adquirida, o FNDE envia a segunda opção para a escola. Nesse processo, compete às/os professoras/es e às coordenações pedagógicas observarem os critérios de seleção no Guia do PNLD, material que contém as resenhas sobre a avaliação de cada LD. Para a escolha, é preciso observar ainda o Projeto Político Pedagógico e a realidade sociocultural da escola.

Para a escolha do LD de 2018 a 2020, cinco das sete escolas da região Noroeste do estado de Goiás participaram do processo, conforme tabela de relações das escolas cadastradas disponibilizadas na página do FNDE. Em conversa com a coordenadora da área de linguagens de uma das escolas, foi-me dito que os livros recebidos não foram os indicados pelas professoras da escola. Logo, a possibilidade é que essa adoção tenha sido feita por região<sup>27</sup>, contudo, os critérios para a adesão não ficaram evidentes no edital ou nas páginas oficiais do programa. O Edital do PNLD 2018 traz a possibilidade de que a escola venha receber um título não solicitado, entretanto, apresenta essa prerrogativa quando a escola não registrou o seu cadastro ao programa.

6.8.6. As escolas participantes que não acessarem ou não gravarem alguma escolha no sistema devem receber um dos títulos constantes no Guia de Livros Didáticos, cujas obras serão todas adquiridas em quotas residuais iguais, no âmbito de cada componente curricular, e serão enviadas, atribuindo para cada escola pendente, se possível, os livros mais distribuídos no respectivo município ou ainda na unidade da federação, priorizando as localidades com menor alunado remanescente. (BRASIL, 2018, p. 08)

---

<sup>26</sup> Para a seleção da coleção 'Português trilhas e tramas', apenas uma escola do município de São Miguel do Araguaia estava cadastrada de acordo com a tabela disponibilizada na página do FNDE (fnde.gov.br), em referência ao edital de 2018.

<sup>27</sup> A página do FNDE sugere que essa adoção possa ser feita pelos estados de forma individualizada para cada escola, ou modelo único para cada grupo de escolas, ou modelo único para todas as escolas da rede. Há um espaço para essa consulta, no entanto as opções para o município de São Miguel do Araguaia não aparecem na busca.

Em relação aos critérios de avaliação, o edital de 2018 prevê alguns critérios de exclusão de LDs, comuns a todas as disciplinas e critérios específicos. São critérios relativos à vinculação 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”; à doutrinação de caráter religioso, político e/ou ideológico; e também à vinculação de “publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais” (BRASIL, 2018, p. 34-35). Esses critérios foram elaborados com base em legislações, diretrizes e normas oficiais, que regulamentam a educação no ensino médio no Brasil. Entre elas, destaco:

- a. Constituição da República Federativa do Brasil.
- b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis mencionadas a seguir: b.1. Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" b.2. Lei nº 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” [...] b.8. Lei nº 13.010/2014 – Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares
- c. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com as respectivas alterações. d. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. f.3. Parecer CNE/CP Nº 14 de 06/06/2012 e Resolução CNE/CP nº 2, 15/07/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). (BRASIL, 2018, p. 33)

Os critérios para a avaliação das obras didáticas são bastante rigorosos e abrangentes. Segundo Ferreira (2014), com o tempo, o PNLD tem tido, cada vez mais, cuidado para selecionar materiais que não configurem preconceitos raciais e outros estereótipos. Há a preocupação em se trabalhar aspectos socioculturais, bem como em se estimular obras que propiciem a intertextualidade, o debate de opinião, e onde haja a diversificação de gêneros textuais e multimodais. Esses critérios reforçam a necessidade de se trabalhar gêneros orais e escritos, favorecer a valorização da língua em contexto, ou seja, tanto a forma padrão quanto as variantes e, ainda, que se trabalhem textos

condizentes com a realidade do aluno. Além do mais, sugere abrir espaços para os debates sobre conceitos éticos, a emitir e a respeitar opiniões.

São muitos critérios positivos que abrem prerrogativas para a construção de materiais que favoreçam uma educação linguística crítica. No entanto, há de se refletir o fato de que alguns aspectos da colonialidade inviabilizam uma educação linguística crítica, contudo, na maioria das vezes, não são tão evidentes, quanto se possa imaginar, posto que ocorrem na subjetividade. E esses mesmos mecanismos tão bem construídos para se pensar em avaliar materiais que estejam em conformidades com as leis e outros documentos orientadores da educação no Brasil, podem conter brechas que possibilitem a aprovação dos LDs, mesmo configurando aspectos que favoreçam as desigualdades sociais, apagamentos ou silenciamentos de determinadas identidades sociais, principalmente, aquelas mais vulneráveis. Isso se deve ao fato de que, possivelmente, alguns critérios não consigam atingir concepções construídas na subjetividade. Por exemplo, não são critérios de eliminação a) discutir questões políticas que envolvam cotas raciais, ou b) Que haja equivalência em produções de diferentes gêneros textuais de autores afrodescendentes e indígenas, ou ainda c) que haja equidade nas representações de gênero no LD, etc.

### *1.3.2 O material empírico*

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optei por analisar partes do volume 1 da série de LDs 'Português: Trilhas e Tramas', devido ao fato de o volume contemplar um maior número de textos. Esse LD contém 33 capítulos e é dividido em quatro grandes partes, a serem delineadas a seguir: Integrando linguagens (capítulos 1-8); Literatura e leitura de imagens (capítulos 9-16); Gramática e estudo da língua (17-26) e Produções de textos orais e escritos (capítulos 27-33). Os capítulos são organizados em doze seções ou *boxes*, como são chamadas no livro, intituladas de: Na bagagem; Nas trilhas do texto; *Boxe* biográfico; Fique ligado; Conexões; Panorama; Palavras na lupa; Passos largos; Glossário; Produção de textos; *Boxes* conceituais e *Boxes* informativos.

Como recorte representativo para análise da obra, optei pela seção "Nas trilhas do texto" por ser definida no próprio livro, como a seção principal. De fato, essa seção traz

um número maior de textos diversificados, o que significa também, um maior número de vozes por trás desses textos. Pensando em representatividades, essa seção, sob minha visão, é, de fato, substancialmente mais importante que as demais, visto que as outras seções são, de certo modo, complementares, no sentido de trazerem informações sobre o conceito de determinados conteúdos ou informações sobre determinados autores. Desse modo, o próprio livro estabelece que os textos principais são os que aparecem nessa seção, portanto, minha análise se dará sobre o que o próprio LD estabelece como principal.

## 2 INVESTIGANDO O LIVRO DIDÁTICO: BUSCANDO PISTAS PELA TRILHA E DESENROLANDO AS TRAMAS

É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas, com coragem de explorar novos caminhos. Pois, a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham e o conhecimento é a aventura pelo desconhecido em busca da terra sonhada.

Rubem Alves

### 2.1 Problematicando as autorias dos textos

Inspirada em minha investigação sobre pesquisas realizadas na área da LAC sobre LDs de línguas, iniciei a análise do volume 1 do LD “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al.*, 2016) com o olhar para as principais problemáticas já apontadas nesses estudos e com o intuito de perceber se elas também ocorriam nesse material didático. Trilhar por caminhos já percorridos, ou seja, analisar questões já discutidas por outras/os pesquisadoras/es da área, poderia ser uma opção mais segura para o desenvolvimento da minha pesquisa. Após essa primeira leitura do LD “Português trilhas e tramas”, procurei identificar outras características do LD, que, em minha concepção, também mereciam ser problematizadas. Em outras palavras, procurei investigar quais outros aspectos eu poderia analisar no LD, que ampliassem as discussões sobre materiais didáticos, tendo em vista uma educação linguística crítica e decolonial.

Nessa direção, assim como Sherlock Holmes, usando a analogia de Ginzburg (1989), busquei voltar o meu olhar sobre o livro, buscando encontrar elementos ou pistas que favorecessem trazer novas discussões em termos de pesquisas sobre LDs de línguas. Num outro olhar sobre os textos trazidos pelo LD, veio-me a ideia de investigar a autoria deles. Retornei à minha pesquisa sobre estudos na área da LAC sobre LDs de línguas e não localizei trabalhos que tratassem especificamente das/os produtoras/es dos textos que compõem o LD. O que digo é que não encontrei trabalhos que discutissem de quem são os textos compilados pelas/os editoras/es para compor o LD, e também de que forma as questões de raça, gênero e classe social se interseccionam com esses sujeitos,

autoras/es dos textos. Dito de outra forma, quais são os corpos que produzem os textos selecionados para compor o LD.

Compreendo que, para uma educação linguística crítica, aspectos sociais de classe, raça e gênero precisam ser analisados nos contextos de ensino sob diferentes ângulos. Dessa forma, tendo em vista a importância do LD que, segundo Pereira (2014, p. 206), exerce papel importante no que concerne à “produção e reprodução de práticas sociais” uma vez que promove discursos ideológicos que tanto podem apresentar, potencializar para produzir ações de assimilação e aceitação desses discursos quanto podem servir para o desenvolvimento de ações de questionamento e resistência contra essas práticas.

Além da problematização de questões que estão explícitas no LD, como a falta de representatividade das identidades sociais de negras/os e indígenas nas imagens e nos conteúdos dos textos e atividades, vale ressaltar que, por vezes, é também necessário analisar aquilo que está à margem, nas entrelinhas, pelo fato de ali também podermos encontrar indícios de concepções hegemônicas não condizentes com uma educação linguística crítica, e/ou que, de certo modo, colaboram para a manutenção de padrões de determinados aspectos da colonialidade.

No contexto educacional brasileiro, algo que tem, muitas vezes, passado despercebido por nós professoras/es, é a questão do monopólio do saber por grupos dominantes, um tipo de colonialidade presente na nossa sociedade desde sua constituição. De acordo com Mignolo (2004, 2007b), esse tipo de colonialidade refere-se ao impacto do pensamento eurocêntrico nas ciências sociais e, para o autor, esse conceito também tem sua raiz na colonialidade do poder, ao promover um conceito hegemônico da soberania eurocêntrica do conhecimento.

Portanto, a “colonialidade do saber tem relação com o papel da epistemologia e com as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Logo, essa colonialidade gera uma suposta supremacia do conhecimento de um grupo dominante e subalterna as demais formas de conhecimento produzidas pelos outros grupos. No Brasil, no decorrer da história da educação escolar, os grupos subalternizados socialmente,

como os negros e indígenas, têm ao menos duas dimensões de exclusão: numa primeira dimensão foram sistemática e explicitamente excluídos do acesso à educação oficializada; e posteriormente, depois de integrados numericamente, foram excluídos simbolicamente, sem ter apresentados no espaço escolar as contribuições histórico-culturais produzidas por eles mesmos, ou ainda com a representação destas contribuições de forma estereotipada. (SANT'ANA; LOPES, 2015, p. 02)

Nesse cenário, a colonialidade do saber, apesar de estar na superfície da camada social, muitas vezes, não é percebida com tanta facilidade, visto que há inúmeras concepções naturalizadas que garantem a manutenção desse tipo de colonialidade, tais como, o imaginário comum de que a produção de outros países, em especial, os países europeus e norte-americanos é melhor, e o estigma que carregamos de país subdesenvolvido, o que corrobora para que o prefixo (sub) seja atribuído a todas as outras categorias.

Por conseguinte, a colonialidade do saber está diretamente ligada à colonialidade do ser. Maldonado-Torres (2007) diz que Walter Mignolo introduziu esse conceito a partir de alguns diálogos, onde debatia sobre o reflexo da colonialidade do poder nos diferentes campos sociais. Se havia uma colonialidade do poder e do conhecimento, então poderia haver também uma colonialidade do ser. Dessa feita, Maldonado-Torres (2007) diz que:

E, se a colonialidade do poder se refere a interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas de produção do conhecimento geral na reprodução de regimes do pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, a vivência da colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130)<sup>28</sup>

É importante ressaltar que na pós-modernidade, a colonialidade não se apagou, ela “continua agindo, sobretudo, por meio do Estado e de instituições consideradas detentoras da informação e do conhecimento, cumprindo o papel de controle dos corpos e das mentes dos colonizados” (QUEIROZ, 2020, p. 21). Portanto, compreendo a colonialidade do poder, do ser e do saber em uma cosmovisão em que elas são

---

<sup>28</sup> No original: Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje.

imbricadas de tal modo que não se pode apontar uma sem que essa esteja de modo direto ou indireto relacionado às outras. Ou seja, quando falamos em colonialidade do saber, por exemplo, é preciso pensar que os corpos são racializados, ocupam espaços sociais de poder e esses corpos produzem conhecimentos situados geopoliticamente e são interseccionados por questões identitárias de gênero etc.<sup>29</sup> Logo, para se pensar em uma desconstrução de paradigmas colonizadores do conhecimento, é preciso pensar também nos sujeitos produtores desse conhecimento e na forma como a colonialidade age sobre esses corpos.

Em *live*<sup>30</sup> promovida pela ALAB, a professora e pesquisadora, Kassandra Muniz, discute sobre a questão da colonialidade do saber. Para Muniz (2020), quando se propõe um conhecimento, é importante discutir sobre quem são as/os produtoras/es desse conhecimento. Isso também se aplica muito bem aos LDs, não apenas as/aos suas/seus editoras/es, mas sobretudo em relação às/os autoras/es dos textos selecionados para compor esse tipo de material didático que, geralmente, é bastante usado nas aulas de línguas da educação básica.

Sob esse olhar, o LD insere-se como exemplo de instrumento de difusão de conhecimentos e que Souza (1999, p. 27) caracteriza como “um tipo de depositário do saber [...] pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Essa lógica faz com que, na maioria das vezes, nós professoras/es não questionemos os saberes postos nos LDs ou ainda quem os produz, onde são produzidos etc. É, portanto, nesse contexto que proponho investigar sobre as/os produtoras/es dos conhecimentos postos no LD ‘Português trilhas e tramas’ (SETTE. *et al.*, 2016). Considerando que somos pessoas corporificadas, situadas em um local e contexto específico de fala, por conseguinte, não é possível dissociar o conhecimento de quem o produz.

---

<sup>29</sup> Apesar de trazer os conceitos e algumas discussões sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber separadamente, reconheço que elas são interligadas.

<sup>30</sup> LA, Gênero e Raça: Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9lz-ww90JII&t=1466s>

## 2.2 Interseccionalidade de raça e gênero

Direcionei a segunda trilha da minha leitura crítica do LD “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al.*, 2016) para uma investigação sobre características identitárias das/os autoras/es dos textos. Considerando que a produção de conhecimento perpassa por relações de poder e que os sujeitos produtores desse conhecimento são interseccionados por diferentes identidades sociais, busquei apoio no paradigma indiciário para identificar pistas sobre o perfil das/os autoras/es dos textos. Não há no LD, de forma explícita, autoafirmação/autodenominação das/os autoras/es dos textos em relação às suas identidades sociais de raça, classe ou gênero. Desse modo, para tentar traçar um perfil aproximado de quem são essas/es autoras/es dos conhecimentos dispostos no LD, busquei indícios em fotografias (retratos), *boxes* informativos (seção do LD) e referências bibliográficas (dos textos). Além dos indícios encontrados no próprio LD, também recorri a uma série de pesquisas em ambientes virtuais (*google, youtube* etc.) e outras referências bibliográficas.

Considerei, para a validação da investigação sobre raça, explicações de Ferreira (2020), pesquisadora da LAC, referência em pesquisas sobre formação de professoras/es e análise do LDs de línguas. A pesquisadora, ao ser questionada em uma *live* sobre como identifica, ou que critérios usa, para dizer quem são as pessoas negras e as pessoas brancas em suas análises de LDs de línguas, explica que:

O critério não é tão difícil. Todas as pessoas no Brasil sabem quem que é negro e quem que é branco, não precisa dizer muito, né? Então, quando a gente olha os livros, nós sabemos dizer quem é negro e quem é branco, né? A partir do momento que as pessoas entram em determinados espaços sociais, as pessoas sabem quem são negras e quem são brancas, então, são esses os critérios adotados para entender quem são as pessoas negras e quem são as pessoas brancas [nos LDs]. (FERREIRA, mesa online, 2020)

Desse modo, considero o que toda minha experiência de vida (pessoal e profissional) me faz capaz de perceber quem a sociedade brasileira classifica como branco ou como negro. Esse foi o critério seguido para distinguir as identidades sociais de raça das/os autoras/es dos textos do LD. Assim, apesar de eu não ter uma autodeclaração de cada autora/or em relação a essa questão identitária, considero isso

não ser impedimento para a elaboração, a classificação e a quantificação de autoras/es negras/os e brancas/os no LD.

Conforme já explicitado, faço um recorte do material e considero na análise as/os autoras/es dos textos verbais e não verbais<sup>31</sup> da principal seção do LD, denominada de “Nas trilhas do texto”. Essa seção, presente nos 33 capítulos do livro, tem um total de 96 textos (completos ou trechos), de 77 autoras/es. Em primeiro lugar, organizei pela ordem em que as/os autoras/es aparecem na seção, a lista a seguir

Quadro 1: Lista de autoras/es

<b>Autoras/es</b>	<b>Gênero</b>
	<b>Feminino (F)</b> <b>Masculino (M)</b>
Luis Oswaldo Carneiro Rodrigues, o Lor	M
Nani	M
José Angelo Gaiarsa	M
Chris Browne	M
Sebastião Nunes	M
Mauricio de Sousa	M
Luiz Ruffato	M
<b>Gisela Rao</b>	F
<b>Taissa Gonçalves Leal</b>	F
Clayton	M
Miguel	M
Fernando Gonsales	M
Marcos Bagno	M
Bruno Meier	M
Moacyr Scliar	M
<b>Marisa Lajolo</b>	F
Fernando Sabino	M
Ricardo Ramos	M
Rubem Braga	M

<sup>31</sup> Refiro-me a textos não verbais, visto que há alguns textos construídos apenas a partir de imagens.

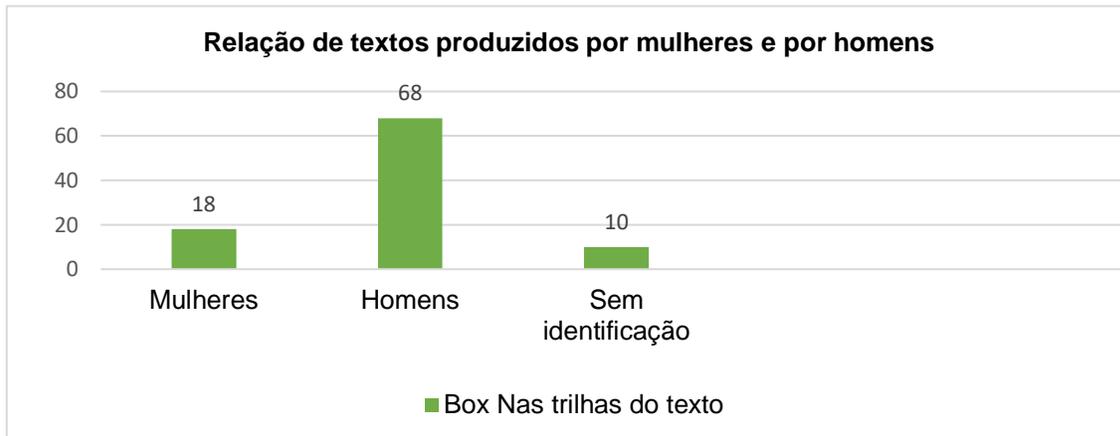
Angeli	M
João Antônio Ferreira Filho	M
Ferréz (Reginaldo Ferreira da Silva)	M
Fernando Bonassi	M
Murilo Rubião (Murilo Eugênio Rubião)	M
Mia Couto	M
José Saramago	M
Dalton trevisan	M
Oswald França Junior	M
<b>Laura Guimarães</b>	F
Roy Lichtenstein	M
Marcello Nitsche	M
Augusto Campos (Augusto Luís Browne de Campos)	M
Aníbal Machado	M
Mário Chamie	M
Afonso Ávila	M
Thiago de Mello	M
Ferreira Gullar	M
Manuel de Barros	M
Paulo Leminski	M
<b>Lenora de Barros</b>	F
<b>Ana Cristina César</b>	F
<b>Adélia Prado</b>	F
<b>Alice Ruiz</b>	F
<b>Conceição Evaristo</b>	F
<b>Esmeralda Ribeiro</b>	F
Solano Trindade	M
José Carlos Limeira	M
Rubém Valentim	M
José Craveirinha	M
Ondjaki	M
Gonçalo M. Tavares (Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares)	M
Denis Russo Burgierman	M
Aldo Bizzocchi	M

Ivan Ângelo	M
Graciliano Ramos	M
<b>Marina Colasanti</b>	F
Antônio Suárez Abreu	M
Jim Davis	M
João Ruiz Castelo Branco	M
Antônio Carlos Olivieri	M
Gilberto Costa	M
Eduardo Carvalho	M
Luis Fernando Verissimo	M
<b>Talita Bedinelli &amp; Fabiana Rewald</b>	F
<b>Marina Vergueiro</b>	F
João Montanaro	M
Katsushika Hokusai	M
Rubens Manoel Paranhos Bello	M
<b>Maria Rita Marinho</b>	F
<b>Laerte Coutinho</b>	F
Claudio N. Shimabukuro	M
Ricardo Bunduky	M
Adriano Catozzi	M
Mauricio Horta	M
<b>Paula Adamo Idoeta e Mariana Della Barba</b>	F
<b>Ana Maria Dias da Silva &amp; Luciene Ricciotti Vasconcelos</b>	F
Antônio Ivan Araújo Monteiro Júnior	M

Fonte: Material empírico da presente pesquisa

A partir da lista com os nomes das/os autoras/es, busquei, inicialmente, indícios para separar os textos em duas categorias: textos escritos por mulheres e textos escritos por homens. Dos 99 textos analisados categorizei da seguinte forma:

Gráfico 01: Relação de textos produzidos por mulheres e por homens



Fonte: material empírico da pesquisa

Conforme ilustra o gráfico, a maioria dos textos do LD é de autoria de homens. Dos 96 textos, em 10 não foi possível identificar a autoria, já que não há no LD qualquer referência de quem os produziu. Dos 86 textos, nos quais há identificação do nome da/o autora/or, 68 são de autores homens (o que corresponde a 79,07%). E 18 são escritos por mulheres (20,93%). É nítida, portanto, a grande falta de equiparidade entre o número de autoras e de autores.

É mister salientar que existe a possibilidade de não ser um número exato, já que analiso a partir de indícios. Não tive acesso direto a cada autora/or, ou obtive uma autodeclaração de como elas/es se concebem em relação à gênero. Na investigação, identifiquei apenas uma mulher transgênero, eventualmente, podem existir outras pessoas que se identifiquem com gênero diferente de sua condição biológica. Todavia, o resultado aponta para a continuidade de uma desigualdade histórica relacionada à questão de gênero. De acordo com Freitas (2016, p. 40), a noção de gênero está ligada à necessidade de se compreenderem “as relações de organização familiar, as distinções sexuais, as experiências generificadas, a participação da mulher na sociedade e sua inserção na política, no trabalho e nos movimentos sociais”.

Tendo em vista que a sala de aula é um local onde identidades sociais são constituídas (MOITA LOPES, 2002), é essencial que as práticas de ensino e os materiais didáticos deem visibilidade à mulher, como, por exemplo, no que diz respeito à sua contribuição social como autora de textos, como produtora de conhecimentos.

É fato que as compreensões generalizadas sobre o “lugar” que a mulher deve ou não ocupar socialmente estão diretamente ligadas às concepções de hierarquia de poder que, segundo Quijano (2009), foram difundidas pela lógica da modernidade/colonialidade. Essa lógica dividiu a sociedade em classes e criou conceitos binários para compreender o mundo. Nesse sentido, Fabrício (2017) complementa a ideia ao dizer que “dentro de um sistema de saber-poder abrangente - operacionaliza uma série de binarismos estereotipados” (FABRÍCIO, 2017, p. 29). Essa dualidade é fruto da concepção do pensamento eurocêntrico, que institui no imaginário coletivo valores positivos para um lado e negativos para o outro.

Em escala hierárquica de poder, a mulher tem sido vista como inferior ao homem, e os avanços na ocupação de espaços, antes, de domínio exclusivo do homem, são frutos de um longo e contínuo processo de lutas, resistências e insurgências. Conforme Louro (1997, p. 17), a “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência”.

Dessa forma, é possível dizer que, no cenário atual, ainda há grandes permanências residuais dessa segregação, fruto do colonialismo e do sexismo heteropatriarcal, que tanto favorece as desigualdades de gênero, seja no trabalho, na política, nas ciências e em outras esferas sociais. Nesse contexto, diversos grupos, especialmente feministas, têm buscado novas formas de organização e criado espaços de discussões para desarticular sistemas repressores perpetuadores das desigualdades e discriminações.

Por ainda estarmos longe de uma sociedade com condições igualitárias para todos grupos, ou seja, com tratamento e condições sociais semelhantes independente de raça, gênero, classe etc., é crucial o papel de grupos, como os feministas, para a conquista de direitos e, sobretudo, para promover vozes e visibilidade a essas questões. Segundo Louro (1997), as lutas dos grupos feministas do passado abriram caminhos para que emergissem novos espaços de luta na sociedade pós-moderna. Para a autora,

são as estudiosas feministas da contemporaneidade que vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizam, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual - como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com a paixão política. (LOURO, 1997, p. 16)

Movimentos como esse têm propiciado maior visibilidade à mulher na sociedade. Essa discussão é válida, visto que a naturalização da hierarquia homem/mulher ainda tem perpetuado a desigualdade e provocado falta de oportunidade e apagamento das contribuições das mulheres nas diversas esferas sociais.

Quando proponho analisar quem são as/os construtoras/es do conhecimento disponibilizado no LD, para além de identificar agentes, busco identificar se o livro reflete alguma matriz de poder da colonialidade, se contribui para a diminuição das desigualdades sociais, ou se favorece, por assim dizer, a desconstrução dessa lógica colonial que subalterniza um conhecimento em razão de outro. Nesse quesito, percebemos indícios de que o LD ainda está, de certa forma, aliado a concepções estabelecidas pela sociedade moderna e patriarcal, que privilegia o conhecimento produzido por homens. Apesar dos inúmeros avanços no que concerne às conquistas de direitos dos grupos feministas no Brasil, as desigualdades de gênero ainda são evidentes e o LD, como um artefato cultural, parece contribuir para a manutenção dessa desigualdade.

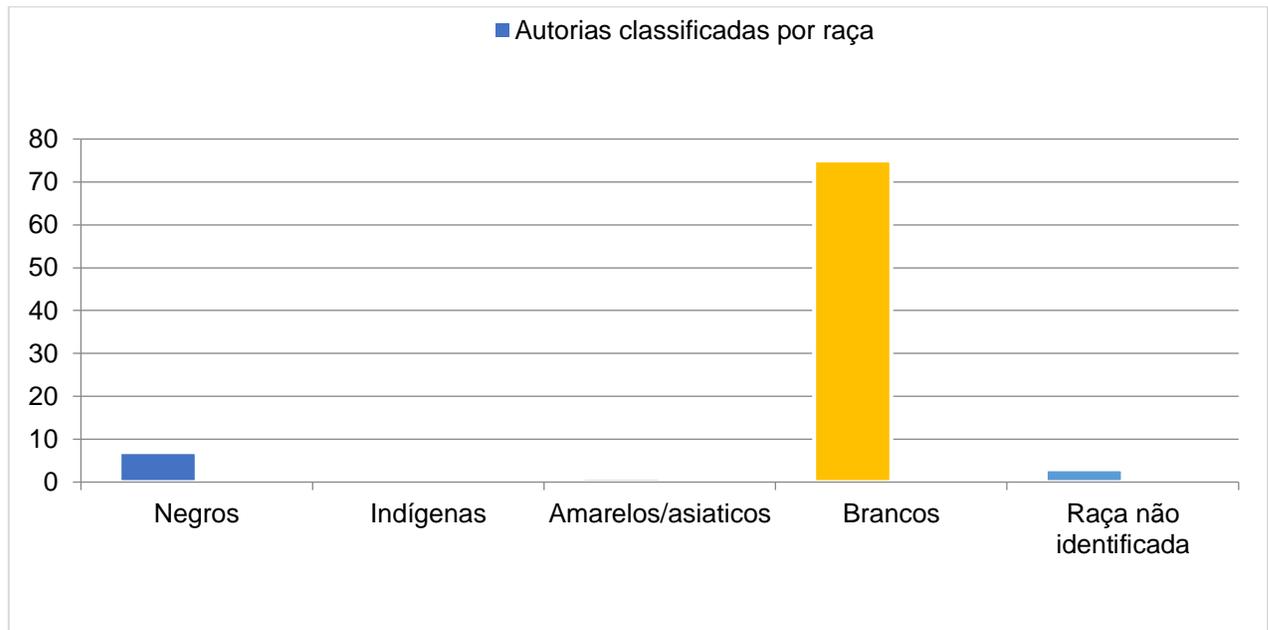
Por mais que seja preocupante a falta de equiparação entre a quantidade de produções textuais de mulheres em relação às produções de textos produzidos por homens, a história tem mostrado que esse fator se torna ainda mais agravante quando passamos a analisar mais especificamente a participação de outros grupos minoritários como negros e indígenas.

Quando propomos uma pesquisa como essa, não podemos deixar de trazer para a discussão uma análise em relação aos negros e indígenas (MUNIZ, 2020). Por isso, após identificar os nomes das/os autoras/es e, a partir de indícios, categorizar por gênero, busquei identificar se o LD oportunizou espaços para a apresentação de textos produzidos por autoras/es negras/os e indígenas. Assim, quantifiquei as produções desses grupos, conforme o gráfico 2 a seguir.

Com relação ao critério para separar as/os autoras/es por raça (branca, amarela, negra ou indígena) sigo os pressupostos de Ferreira (2020), já explicitado anteriormente. Ou seja, considero o conceito socialmente construído do que é ser branca/o, negra/o ou indígena no Brasil. Também como já mencionado, além de informações obtidas no próprio LD, também pesquisei por fotos, publicações, vídeos etc. em sites da internet, como

*Google e Youtube*, para, a partir desses indícios, traço uma divisão aproximada pela categoria de raça.

Gráfico 02: Da representatividade de autoras/es distribuída por raça na seção “Nas trilhas do texto”.



Fonte: material empírico da pesquisa<sup>32</sup>

A classificação social, como a de raça, nada mais é que uma invenção da modernidade diretamente ligada à forma de distribuição do controle do poder na sociedade (QUIJANO, 2005). São essas concepções que determinam a forma em que a sociedade moderna se organizou no passado e que ainda vigora na sociedade pós-moderna.

Vale pontuar que o modo como a sociedade moderna se constituiu em sistema de classes ampliou ainda mais as desigualdades entre os povos. Quijano (2009) explica que, historicamente, antes do capitalismo, “nas relações de poder certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho, são sem dúvidas os mais antigos” (QUIJANO, 2009, p.105). E na América, ainda

---

<sup>32</sup> Vale ressaltar que essa distribuição se dá em relação a autoria de cada texto contado, portanto, como alguns autores se repetem no LD o número de autoras/es da lista vai divergir do número de produção textual.

conforme o autor, acrescentou-se o fenótipo, fator esse, que não está relacionado ao fator biológico.

A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc., não tem nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. E, do mesmo modo, ser trabalhador 'manual' ou 'intelectual' não tem relação com a estrutura biológica. Por outras palavras, o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição de poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a 'natureza'. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais. (QUIJANO, 2009, p.105-106)

É importante compreendermos como essas desigualdades foram construídas para poder identificá-las nas práticas e materiais de ensino. Se por um lado a representatividade da mulher no LD tem sido inferior a do homem, por outro, quando se trata de identificar a presença de grupos minoritários como negros e índios nas produções de conhecimento, essa representatividade é ainda mais escassa, como pode ser visto no gráfico 2. O baixíssimo número de textos produzidos por pessoas negras e a inexistência da participação de indígenas como produtores de conhecimentos representados nesse livro é um reflexo de como o conhecimento produzido por esses grupos ainda é subalternizado e invisibilizado na sociedade.

Posto isto, é possível perceber que o LD privilegia pessoas brancas em comparação aos grupos não brancos. Neste sentido, Laborne (2014, p. 152) explica que a branquitude é “um modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder [...] e como tal, ela se vincula nas diversas instituições governamentais ou não governamentais, como por exemplo universidades e empresas”. Assim, para a autora, em geral, essas instituições tendem a serem conservadoras e, portanto, propícias à serem reprodutoras ou mantenedoras das desigualdades. Consequentemente, o LD nesse contexto, serve também como instrumento de manutenção dos privilégios da branquitude.

Há um consenso entre algumas estudiosas dos movimentos negros, como Louro (1997), Ribeiro (2017) e Muniz (2020), de que, historicamente, foram os movimentos negros, em especial, os movimentos feministas negros, os principais responsáveis por provocar certa reação social no sentido de dar visibilidade à problemática do apagamento social das minorias.

Seguindo essa lógica, Djamilia Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala*, situa essa questão ao dizer que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 43). Trata-se de um problema epistemológico e político, principalmente, se considerarmos que o Brasil é um país majoritariamente negro. Sendo assim, vale refletir porque as produções de autoras/es negras/os aparecem de forma tão ínfima nesse livro, principalmente, se considerarmos o LD como documento de representação de linguagens, das pessoas e do mundo. Então, por que ainda hoje os saberes negros e indígenas não conseguem ter espaço representativo em materiais didáticos de línguas?

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) de 2018, no que diz respeito ao número de pessoas classificadas por raça e cor, 55,8% da população brasileira é de pessoas autodeclaradas pretas e pardas<sup>33</sup>, o que demonstra que não se pode dizer que seja um grupo minoritário em quantidade, ao contrário dos indígenas que representam 5,6% da população brasileira. Não é possível, portanto, constituir uma sociedade justa e igualitária, sem que haja espaço para representatividade desses grupos no campo das ciências, da política e demais campos sociais. Difundir os conhecimentos produzidos por grupos não brancos e cisheteropatriarcais é uma forma de quebrar com as correntes do patriarcalismo hegemônico colonizador, é desarticular o pensamento eurocêntrico que rege a colonialidade ~~de saber~~. Portanto, defendo aqui, uma maior representatividade desses grupos no LD, posto que a educação ainda é o principal caminho para a constituição de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

A inexistência de representatividade indígena no LD é outro exemplo de como os grupos colonizados têm sido subalternizados e silenciados. Dessa forma, se esses grupos não assumem, ou melhor, se não lhes são permitidos assumirem um papel epistêmico na produção e difusão de saberes, logo o que se tem é a permanência de conceitos retrógrados e estereotipados sobre a língua, linguagem e cultura desses grupos, como também a invisibilidade e apagamento.

---

<sup>33</sup> Ressalto que para termos de pesquisa, uso o termo “pessoas negras” para referir-me as pessoas pretas e pardas, ou seja, pessoas não brancas de origem africana.

No que concerne a essas assimetrias, Quijano (2005) explica que as diferenças entre colonizadores e povos colonizados estão fundadas na criação da categoria “raça” e essa categoria tem sido usada, desde a colonização, não só para justificar, mas também para legitimar a subalternização e inferiorização de pessoas não brancas.

Considerando que as identidades são interseccionadas, voltei minha atenção para as outras identidades que atravessam a corpórea feminina negra e indígena, já que a sociedade heteropatriarcal, ao longo da história, manteve-as na base da pirâmide social. Como diz Akotirene (2019, p. 17), “É da mulher negra o coração do conceito de Interseccionalidade”. Segundo a autora, o termo foi cunhado pela feminista negra Kimberlé Crenshaw em 1989 e, desde então, tem sido usado como metodologia para explicar como discussões de gênero, raça e classe são sobrepostas. Logo, não se pode pensar em representatividade, sem considerar como essas questões se sobrepõem às identidades negras e, principalmente, os efeitos que causam.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14)

Akotirene (2019, p.14) explica que o racismo é estrutural, está diretamente imbricado ao capitalismo e ao sexismo. Nesse contexto, a mulher negra está, nas palavras da autora, “[...] no meio dessa avenida identitária”, estando sujeita aos impactos ou acidentes desses cruzamentos, o que significa que a interseccionalidade possibilita enxergar as condições de vulnerabilidade que o sexismo e o capitalismo condicionaram à mulher negra.

Para Akotirene (2019), hooks (2019) e Ribeiro (2020), a interseccionalidade é um conceito que vai além da luta contra o racismo. Essa perspectiva visa ao combate de todas as formas de desigualdades, pois, para as autoras, não é possível escolher apenas uma forma de desigualdade e injustiça, uma vez que as formas de opressões estão diretamente ligadas umas às outras.

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas,

gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. Tais mulheres depositam confiança na oferta analítica da interseccionalidade, preparada por suas intelectuais além de, sucessivamente, oferecerem no espaço público o alimento político para os Outros, proporcionando o fluxo entre teoria, metodologia e prática aos acidentados durante a colisão, amparando-os intelectualmente na própria avenida do acidente. (AKOTIRENE, 2019, p. 16)

Dessa forma, quando pensamos em políticas de igualdade de raça e gênero, é preciso considerar para além do pensamento binário de masculino e feminino, visto que, como bem retrata Akotirene (2019, p. 27), “Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas.”

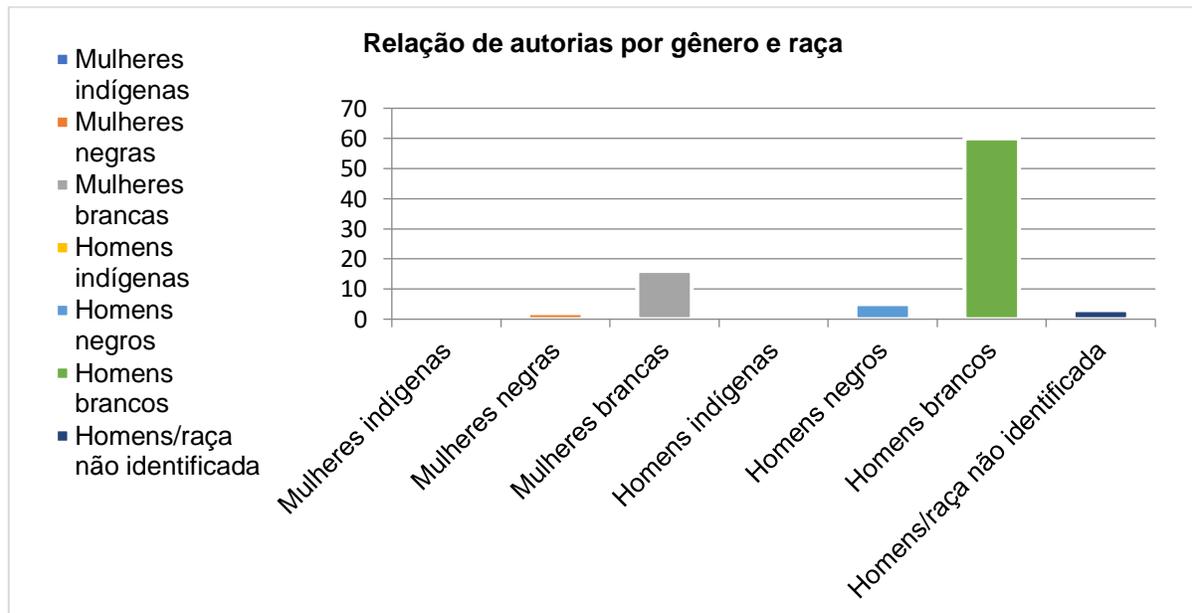
Pensando na interseccionalidade, a exemplo, dentre as autoras dos textos no LD, temos uma única mulher trans como já mencionado, a cartunista Laerte Coutinho que, apesar de manter o nome masculino, se identifica como mulher. É interessante refletir sobre a escolha do texto dela para a composição do LD, principalmente, porque se trata de uma cartunista reconhecida nacionalmente com diversos trabalhos de crítica social. O LD não traz um dos trabalhos característicos dessa autora, mas uma carta dirigida ao Jornal Folha de São Paulo, na seção de opiniões do leitor, onde ela defende um colega que havia sido criticado por uma charge publicada anteriormente no mesmo jornal. Assim, o texto dela no LD não era o principal da atividade. O recorte de seu texto se deu juntamente com outros recortes de outros leitores que também enviaram carta ao jornal.

A princípio, passou-me despercebida, pois aparentava tratar-se de uma/um leitora/or como qualquer outra/o. Isso me fez pensar duas possibilidades, a primeira que a escolha pelo texto de Laerte tenha sido aleatória e a segunda é que a escolha tenha sido deliberada. Se for a segunda opção, omitiu-se a possibilidade de uma inserção mais significativa de uma pessoa de grupo minoritário como produtora de conhecimento tendo

em vista a qualidade e riqueza de seus trabalhos<sup>34</sup> como cartunista. Ao mesmo tempo, pode significar uma tentativa de dizer que o LD contempla a diversidade de gênero.

Pensar essas questões no LD é trazer à superfície a possibilidade de um olhar mais criterioso para os instrumentos de que nos valemos para desenvolvermos nossas práticas pedagógicas, de forma a percebermos os mecanismos que continuam configurando a colonialidade. O quadro a seguir, também elaborado a partir de indícios, ilustra a ínfima participação da mulher negra como autora de textos do LD 'Português trilhas e tramas'.

Gráfico 03: Relação de autorias por gênero e raça



Fonte: Dados da presente pesquisa

Nota-se uma representatividade extremamente baixa de autores negros no LD (5,81%), todavia quando observamos o número de autoras negras, esse número é ainda menor (2,32%). Kilomba (2012, *apud* RIBEIRO, 2019) explica que, dentro de uma lógica colonial que estipulou os conceitos binários, o outro do homem branco é a mulher branca,

<sup>34</sup> Seu trabalho é tão reconhecido que, em 2017, a Netflix lançou um documentário sobre a vida da cartunista.

que tem em comum a branquitude, o homem negro entra nessa equação apenas pela similaridade do gênero (ser homem). No entanto, a mulher negra, para a autora, é o outro do outro, pois nem é branca e nem é homem. O que a autora salienta é que, em uma escala social hegemônica, tem-se o homem branco, a mulher branca, o homem negro e, abaixo de todas essas categorias, a mulher negra. É uma escala que, por sinal, pode ser constatada nessa quantificação de autoras negras no LD.

É importante rejeitar essas oposições binárias, que, “por serem legitimadas pelo poder, produzem as hierarquias e as opressões” (FREITAS, 2016, p. 45). Ao mesmo tempo, temos que compreender que as identidades são múltiplas e variáveis, portanto não podemos conceber “mulheres” como sendo “uma categoria representativa de uma identidade comum e estável” (FREITAS, 2016, p. 45). Como afirma Butler (2003), ser uma mulher não engloba tudo o que essa pessoa é. A categoria gênero, portanto, está interligada a outros marcadores identitários, como, por exemplo, classe e raça.

Assim, a partir desse olhar mais profundo sobre a interseccionalidade, e, especialmente, sobre a mulher não branca, que é possível fazer emergir discussões profícuas para desarticular o racismo, fruto de uma sociedade capitalista e sexista. Assim, vale trazer a essa discussão as contribuições de Lugones (2020), quando afirma que Quijano (2005) considera a raça como sendo a categoria central constitutiva do sistema-mundo da colonialidade, e percebe a intersecção de raça e gênero em termos estruturais mais amplos.

Ele entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos”. O poder capitalista, eurocêntrico e global está organizado, precisamente, sobre dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade. Esses eixos ordenam as disputas pelo controle de todas as áreas da vida de tal maneira que o significado e as formas da dominação em cada uma são inteiramente atravessados pela colonialidade do poder e pela modernidade. Assim, para Quijano, as lutas pelo controle do “acesso ao sexo, seus recursos e produtos” definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero. Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. (LUGONES, 2020, p. 63)

Para a autora, a interseccionalidade entre raça e gênero, na concepção de Quijano, ou seja, na lógica dos eixos estruturais, apesar de ampliar o entendimento, deixa de revelar um aspecto essencial. Apesar de a interseccionalidade trazer à tona aspectos não perceptíveis quando as categorias de raça e gênero são consideradas separadamente, o modo como essas categorias são construídas gera uma interpretação equivocada das mulheres de cor. “Na intersecção entre ‘mulher’ e ‘negro’ há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem ‘mulher’ nem ‘negro’ a incluem” (LUGONES, 2020, p. 68). Isso ocorre porque as categorias são concebidas como homogêneas e têm um perfil dominante como norma. No caso da ‘mulher’, a norma é da fêmea burguesa branca heterossexual.

Nessa vertente, tal como posto, há uma invisibilidade daquelas “que são dominadas e vitimizadas sob a rubrica das categorias ‘mulher’ e das categorias raciais ‘negras’, hispânica, asiática, nativo-americana, chicana”. São, portanto, categorias que “invisibilizam as mulheres de cor” (LUGONES, 2008, 68). É necessária uma reconceitualização da lógica da intersecção para que raça e gênero sejam percebidos “como tramados ou fundidos indissolavelmente”, para “podermos realmente ver as mulheres de cor” (LUGONES, 2008, p. 68-69).

Nesse cenário, é importante que “[..] indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2019, p. 48). O que a autora propõe é que pessoas brancas deveriam aprender a enxergar que as hierarquias produzidas pela modernidade ainda beneficiam grupos hegemônicos. Ou seja, os privilégios da branquitude geram o sofrimento, a subalternização dos outros grupos não brancos, violências, morte e genocídio. No contexto de educação formal, é essencial que as/os professoras/es reconheçam que esses privilégios, configurados nas autorias dos textos do LD que é utilizado em suas aulas, contribuem para a continuidade da naturalização dessas hierarquias.

### 2.3 De onde vêm os conhecimentos do livro didático

Sobre a relação entre corpo e conhecimento, Rezende e Silva (2018) explicam que:

Todo conhecimento – tanto o racional eurocêntrico hegemônico quanto os demais, subalternizados pela modernidade – é marcado pelo corpo e pelo espaço de sua construção, embora a colonialidade epistêmica defenda e exija a cisão entre sujeito e objeto do conhecimento como garantia de neutralidade científica. Assim como os corpos, os espaços também são racializados, além de sofrerem as pressões da força do sistema patriarcal. (REZENDE; SILVA 2018, p. 181)

Para Rezende e Silva (2018, p. 181), todo tipo de conhecimento é marcado “pelo corpo e pelo espaço de sua construção”, mesmo que os padrões epistêmicos hegemônicos do conhecimento criem noções de que é preciso haver essa cisão entre o objeto do conhecimento e o produtor desse conhecimento para garantir a imparcialidade ou a neutralidade do produto. A autora e o autor chamam ainda a atenção para o fato de que, da mesma forma que os corpos são racializados, os espaços também o são, pois também são constituídos dentro de um sistema patriarcal logo, também sofrem as pressões desse sistema. Desse modo, vale refletir se o LD está alinhado a essa concepção hegemônica do saber que valida produções de determinadas localidades em detrimento de outras.

De acordo com Mignolo (2003), a colonialidade do saber diz respeito à legitimação dos conhecimentos que supõem uma hegemonia epistêmica política e historiográfica e supõe uma subalternização política e geográfica. O que nos permite dizer que a colonialidade do saber, escravizadora dos corpos e mentes, é situada, ou seja, que diz respeito também ao local de produção, a validação de conhecimentos produzidos em determinados locais e a marginalização ou subalternização de conhecimentos produzidos em polos opostos. “Portanto, as práticas sociais (situadas) devem ser ‘arenas’ para reflexões sobre língua/linguagem e razões para definições de escolhas de conteúdos a serem distribuídos/ensinados/aprendidos” (QUEIROZ, 2020, p. 25).

Nessa lógica, Castro-Goméz (2007) explica que conhecimentos não construídos dentro de uma hierarquia de poder, tendem a serem apagados.

Os conhecimentos que vem ligados a saberes ancestrais, ou a tradições culturais distantes ou exóticos, são vistos como senso comum, ou seja, como um obstáculo epistemológico que deve ser superado. Somente são legítimos aqueles conhecimentos que cumprem com as características metodológicas e epistêmicas definidas a partir do mesmo ponto zero. Outros conhecimentos, historicamente implantados pela humanidade por milênios, são vistos como anedóticos, superficiais, folclóricos, mitológicos, “pré-científicos” em qualquer caso, como pertencentes ao passado do Ocidente. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.88)<sup>35</sup>

Na educação, esse apagamento favorece a perpetuação de conhecimentos já naturalizados, mesmo destoando das realidades das/os aprendizes. Por conseguinte, é fundamental compreender o lugar de produção dos conhecimentos usados nas nossas práxis pedagógicas, até mesmo para compreender se não estamos, de certo modo, favorecendo, em termos epistemológicos, a colonização do saber. A esse respeito Queiroz (2020) diz que:

Saber o lugar de onde o *eu* e o *outro* produzem discursos permite compreendermos porque pensamos e agimos de uma determinada maneira nos diferentes contextos em que estamos inseridos. Muitas vezes, os embates improdutivos entre os sujeitos dão-se pela incompreensão ou não aceitação do discurso do outro. A relação dialógica sugere que, por meio (e a partir) da consciência do lócus de enunciação do eu e do outro, podemos diminuir a ‘intolerância’ dos discursos e atenuar os confrontos violentos. (QUEIROZ, 2020, p. 83-84)

Sendo assim, é essencial refletirmos também sobre onde são produzidos os conhecimentos presentes nos textos selecionados para o LD. Isso se justifica porque, a cada três anos, as/os professoras/es das escolas estaduais fazem uma seleção e indicam para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do PNLD, os possíveis livros a serem utilizados nas escolas, observando aqueles que, hipoteticamente, melhor atenderiam a realidade de sua região. Vale lembrar que a educação no Brasil foi constituída a partir de um *locus* europeu, nessa lógica “as práticas educacionais vigentes geralmente referem-se à reprodução de um conhecimento monológico e eurocêntrico,

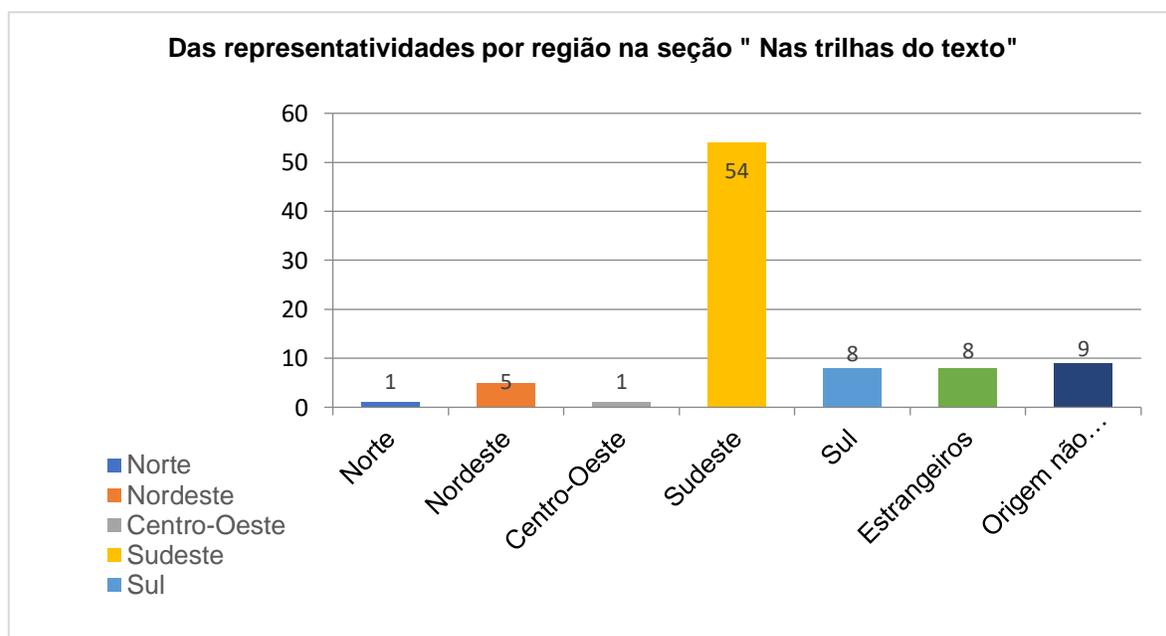
---

<sup>35</sup> [...] los conocimiento que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como *doxa*, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimiento que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al *pasado* de Occidente. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88).

como se ele atendesse a todos os sujeitos de forma universal” (LOPES, 2019, p. 167). Isso significa que, muitas vezes, grupos minoritários não são contemplados em suas especificidades nos contextos de ensino.

Tendo em vista que o material empírico da análise é o livro de português utilizado nas redes estaduais de ensino de um município na região Noroeste do estado de Goiás, região também conhecida como Vale do Araguaia, trago o seguinte questionamento: de quais locais vêm os conhecimentos que nossas/os alunas/os goianas/os, do Vale do Araguaia, estão em contato através do uso do LD? Para discutir essa questão, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 04: Da representatividade por região “Nas trilhas do texto’.



Fonte: Dados da presente pesquisa

Para identificar de quais locais são os textos presentes na seção principal do LD, busquei indícios a partir da observação do lugar de publicação deles mencionado nas referências e/ou nos locais em que as/os autoras/es residem. Percebe-se que o quantitativo de textos do LD, representados por região, é bem maior na região Sudeste, compondo 62,80% das produções, centradas, principalmente, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, o que nos mostra que há certo monopólio do saber por essa região. É importante frisar que em 10,46% dos textos não foram identificadas suas

localidades, seja pela sua referência textual ou por qualquer outro indicativo no texto ou sobre o autor e alguns raros casos, por se tratar de textos de domínio público. Nesse quantitativo, ainda se configurou um total de 9,3% textos produzidos por autoras/es de outras nacionalidades, sendo 03 de origem estadunidense, 03 africanos (02 da Angola e 01 de Moçambique), 01 asiático (de origem japonesa), e um europeu de Portugal. A região Norte apresenta 1,17% das produções identificadas, o Nordeste 5,81%, o Centro-Oeste 1,17% e o Sul 9,3%.

Dessa forma, os textos estudados por nossas/os alunas/os e alunas são de saberes produzidos principalmente na região Sudeste. Não identifiquei nenhum indício de que algum dos textos tenha sido produzido em Goiás, pois o único autor representante da região Centro-Oeste é do estado do Mato Grosso. É compreensível que um LD, disponibilizado a nível nacional, não contemple saberes locais de cada região do país. Entretanto, quando os saberes são essencialmente produzidos por uma região hegemônica, que tem o maior desenvolvimento econômico do país, responsável por 55,2% do produto interno bruto (PIB) brasileiro, e também os melhores índices de desenvolvimento humano (IDH) por região<sup>36</sup>, é possível afirmar que além de serem indícios acerca de uma padronização epistêmica por localidade, também podem ser indícios sobre a classe social das/os autoras/os dos textos. Logo, é necessário problematizar a pouca diversificação na distribuição regional da autoria dos saberes trazidos pelo LD, ressaltando a necessidade de rompimento com a hegemonia cultural e epistêmica da região Sudeste na seleção de materiais para o ensino de línguas.

O que ocorre no LD analisado é um reflexo do que ocorre no Brasil. A divulgação de conhecimentos, notícias e elementos culturais oriundos da região Sudeste, principalmente, do eixo Rio e São Paulo, é bem maior, comparada com as demais regiões. E isso tem se perpetuado por longos anos, o que significa dizer que há uma certa hierarquia dos conhecimentos provenientes por parte dessa região. Entretanto, vale lembrar que essa forma de domínio de saberes, que considera mais válido um padrão

---

<sup>36</sup> Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/populacao-da-regiao-sudeste-do-brasil-habitantes-idh-pib-estados/>. Acesso em maio 2021.

epistêmico, principalmente por razões políticas e econômicas, é legitimada pela sociedade ao longo do tempo.

Castro-Gómez (2017), ao discutir sobre como as heranças coloniais do conhecimento são reproduzidas sistematicamente pela universidade, explica que

Em praticamente todos os currículos universitários, as disciplinas têm seu próprio cânone que define quais autores devem ser lidos (as "autoridades" ou os "clássicos"), quais tópicos são relevantes e o que deve ser conhecido por um aluno que opta por estudar aquela disciplina. Cânones são dispositivos de poder que servem para "fixar" o conhecimento em determinados lugares, tornando-o facilmente identificável e manipulável. (CASTRO-GÓMEZ, 2017, p. 84)<sup>37</sup>

De forma similar aos cânones, os LDs, a meu ver, também podem ser considerados dispositivos de poder, ao determinarem quem e o que as/os alunas/os irão ler. Além disso, ao privilegiarem textos oriundos de uma região, não promovem diálogo entre saberes de diferentes localidades. De modo que, o não reconhecimento de outros saberes locais e situados fora do eixo central, já normatizado e naturalizado pelas estruturas dominantes do poder, pode favorecer a manutenção de conceitos estereotipados sobre locais distantes da região Sudeste e dificultar que se deem visibilidade a esses locais, além de contribuir para o não reconhecimento dos sujeitos pertencentes a esses locais, como produtoras/es de conhecimentos.

Segundo Muniz (2020), é preciso reconhecer outras formas de conhecimento além daqueles produzidos pela sociedade hegemônica, tais como conhecimentos negros, indígenas e outros saberes produzidos por grupos minoritários. Sabemos que no Brasil muitos desses grupos não estão localizados na região Sudeste. Quando a pesquisadora nos diz isso, estava chamando a atenção, principalmente, para a questão da falta de visibilidade dos conhecimentos produzidos por pessoas negras, pelas mulheres negras, pelos que partilham de outras orientações sexuais que não a heteronormativa ou que partilham de outras religiões que não a cristã. Ou seja, ela nos chama atenção para que

---

<sup>37</sup> En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las "autoridades" o los "clásicos"), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para "fijar" los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables.

pensemos em outras possibilidades de classificação do que é conhecimento, e a necessidade de haver mais, do que ela chama, de rasuras epistêmicas, ou seja, de quebra de padrões e de conceitos sobre conhecimento, que são normatizadores e subalternizam outras formas de conhecimento.

Assim, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, vale refletir que se a língua não se dissocia da cultura, logo os saberes locais devem ser privilegiados, visto que melhor representam as necessidades linguísticas dos/as alunos/as. Portanto, o LD quando não prioriza conhecimentos produzidos regionalmente, legitima saberes hegemônicos e não contribui para que os/as aprendizes se sintam inseridos/as e valorizados/as nos seus próprios contextos linguísticos.

### **3 Representatividade nas imagens do livro didático**

Como já mencionei, fiz uma análise também sobre representação de identidades sociais nas imagens do LD, apesar de não ser o foco dessa pesquisa, afim de averiguar se o LD “Português trilhas e tramas” (SETTE. *et al.*, 2016) tinha uma configuração similar à de outros LDs de línguas, objetos de estudo das pesquisas mencionadas. E, constatei que o LD traz pouquíssima representatividade da história, cultura e identidade de povos afrodescendentes e indígenas, o que se alinha perfeitamente com os dados apontados sobre as identidades sociais das/os produtoras/es dos textos disponibilizados no LD.

Apresento aqui uma breve análise, e me permitam dizer, genérica, pois reforço que, essa análise não exprime o objetivo central dessa pesquisa. Sendo assim, busco aqui mostrar como as representações imagéticas das identidades sociais de raça são constituídas no LD. Dessa forma, em relação à representatividade de povos indígenas, em todos os textos e atividades do LD há apenas duas menções. Um *cartum* intitulado ‘Vereda tropical’, do cartunista Ernani Diniz Lucas, conhecido por Nani, onde faz uma crítica sobre desigualdade e privilégio entre classes sociais. No desenho há dois personagens, o primeiro supõe-se ser um indígena, pelo estereótipo socialmente construído da imagem de indígena, ou seja, uma pessoa sem roupas com cabelos pretos

lisos, usando um adereço de penas na cabeça. O segundo, um homem branco de classe alta, trajando terno e gravata.

Imagem 01: *Cartum Vereda tropical*



Fonte: Livro 'Português trilhas e tramas' (SETTE. *et al.*, 2016, p. 18).

A outra menção é do chargista Miguel, e também traz uma crítica social importante. A partir da frase 'Demarcação das terras indígenas', apresenta a imagem de várias covas abertas. A charge é usada para abordar a questão latifundiária no Brasil, para isso, o LD traz fragmentos de textos de poetas brasileiros (João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, Machado de Assis e Mário Chamie) e propõe que a/o leitora/or identifique qual texto inspirou a charge.

Imagem 02: *Cartum Vereda tropical*



Fonte: Livro 'Português trilhas e tramas' (SETTE. *et al.*, 2016, p. 76).

O LD possui 352 páginas e o fato de ter apenas duas menções a questões relacionadas a indígenas demonstra falta de representatividade significativa e um

apagamento da cultura, bem como colabora para a manutenção de uma imagem estereotipada a respeito dos povos originários.

O professor e pesquisador Gersem José dos Santos Luciano, indígena da etnia Baniwa<sup>38</sup>, explica que o indígena quer sua história contada a partir de suas próprias narrativas, uma vez que, o que existe sobre a colonização brasileira, foi contado a partir da perspectiva do homem branco europeu (LUCIANO, 2006). Em seu livro 'O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje' de 2006, o autor relata a história, cultura e formas de organização política e social dos povos indígenas do Brasil.

Para o autor, a história contada sob o prisma do próprio indígena contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre o modo de ser, agir e viver desses povos, já que vivem de diversos modos, a depender de sua região e etnia; estão inseridos em diferentes grupos sociais; são articulados politicamente e socialmente (LUCIANO, 2006). Nessa vertente, ainda é comum que as representações dos povos indígenas em materiais didáticos, quando existem, sejam construídas sob a perspectiva do branco o que dificulta a esses povos serem reconhecidos em sua diversidade, e de modo diferente da concepção hegemônica já instituída e enraizada do que é 'ser índio/indígena no Brasil'.

No que concerne à representatividade da história e cultura da população afrodescendente, é possível destacar dois aspectos. O primeiro diz respeito à imagem, à forma como pessoas negras são representadas no LD e, o segundo, às representações

---

<sup>38</sup> Gersem José dos Santos Luciano nasceu na aldeia Yaquirana, localizada no alto Rio Negro no Estado do Amazonas (AM). É antropólogo e militante atuante dos movimentos indígenas. Foi um dos fundadores da Federação das Organizações dos Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em 1987 e fundador do primeiro movimento indígena dos Baniwas - a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (ACIRI). Apesar do termo "índio" ser considerado pejorativo por muitos outros pesquisadores, na obra citada, o autor usa o termo e explica que ao longo do tempo foi preciso aceitar o termo índio e indígena como uma identidade que une os povos originários e demarca as fronteiras étnicas dos povos brasileiros tanto os originários da terra, quanto os de origem de outros territórios como os europeus, africanos e asiáticos. Na visão do autor, o termo índio "de pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes." (LUCIANO, 2006, p. 31).

culturais nos conteúdos. Sobre as imagens e os textos ligados a elas, o livro traz apenas sete imagens que simbolizam<sup>39</sup> pessoas negras. A primeira é uma foto da autora Conceição Evaristo, acompanhada de um pequeno texto que cita nomes de várias/os artistas da década de 1980-1990, denunciando, através de suas obras a realidade do 'submundo'. Em seguida, traz uma breve biografia de Conceição Evaristo, como sendo, nesse contexto, "uma voz feminina no romance afro-brasileiro" (SETTE. *et al.*, 2016, p. 120). Posteriormente, há um fragmento de seu romance 'Ponciá Vicêncio', publicado em 2003, seguido de uma atividade de interpretação do texto. Essa referência se destaca das demais, pois o texto traz uma narrativa profunda sobre a vida de uma mulher negra, que traz no sangue a herança da escravidão. As atividades relacionadas, apesar de manterem o padrão binário (certo x errado) para a escolha da opção 'correta', contemplam temas que favorecem discussões críticas.

A partir da leitura do texto, registre no caderno as alternativas corretas.

- a) Os brancos eram donos da terra, enquanto alguns negros carregavam um misto de revolta e esperança.
- b) Ponciá Vicêncio não queria ter filhos, mas sofreu em todas as gravidezes malsucedidas.
- c) Os pobres continuam vivendo de sobras, seja na roça, seja na cidade.
- d) A cidade é o espaço dos brancos e a roça dos negros; por isso, os últimos permanecem na condição de escravos." (SETTE. *et al.*, 2016, p. 121)

Na segunda imagem, aparecem cantoras/es do movimento tropicalista, são elas/eles: Gal Costa, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Jorge Ben, em conjunto com a banda Os Mutantes. A foto é de 1968 e foi tirada na estreia de um programa de televisão da extinta TV Tupi. Nesse caso, a imagem foi usada pra ilustrar o texto, que explica o que foi o movimento Tropicalismo ou a Tropicália no Brasil.

Imagem 03: Foto dos Tropicalistas

---

<sup>39</sup> Uso o termo simbolizar porque algumas dessas imagens não são de pessoas reais, são desenhos em que as feições do rosto não são nítidas.



Fonte: Livro 'Português trilhas e tramas' (SETTE. *et al.*, 2016, p. 174).

Não há atividades ou problematizações às críticas sociais que o movimento abrangia, entretanto, a reprodução dessa imagem no LD consagra a participação de pessoas negras em um movimento artístico e cultural de cunho político muito forte, principalmente, por se tratar de um movimento que questionava, por meio da arte, poderes vigentes em um período de grande repressão à liberdade de expressão no Brasil.

Há mais quatro desenhos ilustrativos de poemas simbolizando o homem e a mulher negra. Em um deles, aparecem pessoas jogando/lutando/dançando capoeira. Todos os desenhos são como vultos, não trazem traços dos rostos, apenas os contornos dos corpos negros.

Imagem 04: Dança de capoeira



Fonte: Livro Português: Trilhas e Tramas (SETTE. *et al.*, 2016, p. 194).

Em outros dois desenhos, aparecem acessórios africanos. A imagem das páginas 196 e 197 são sequências, a primeira ilustra o poema, na segunda atividade aparece uma paisagem que lembra o deserto africano e o desenho é representado ainda com indumentária tipicamente africana. Os poemas trazem narrativas de pessoas negras, com representações de cultura e de religião de origens africanas, como no poema 'Mahin amanhã' de Mirian Alves,<sup>40</sup> ilustrado pela dança/luta de capoeira, ou no poema 'Grito negro' de José Caveirinha<sup>41</sup>, onde faz uma analogia entre o poder do carvão e o poder da cor da pele preta.

Imagem 05: Ilustração do poema "Grito negro"



Fonte: Livro Português: Trilhas e Tramas (SETTE. *et al.*, 2016, p. 195).

Imagem 06: Ilustração em referência ao poema "Grito negro"

---

<sup>40</sup> Esse poema foi publicado em: Quilombhoje (org.). Cadernos negros: os melhores poemas: São Paulo: Quilombhoje, 1998.

<sup>41</sup> CRAVEIRINHA, José. Ceta 1. Lisboa: Edições 70, 1980.



Fonte: Livro Português: Trilhas e Tramas (SETTE. *et al.*, 2016, p. 196).

Entretanto, as atividades ligadas a esses textos mantêm o padrão das atividades já mencionadas, ou seja, são apresentadas algumas alternativas para que a/o aluna/o escolha a opção 'correta'. Esse tipo de exercício pode limitar o potencial de discussão crítica sobre o texto, se a/o professora/or usar apenas a proposta trazida pelo LD como referência para trabalhar a temática.

E, por fim, traz a seguinte imagem:

Imagem 07: Campanha contra o racismo



Fonte: Livro Português: Trilhas e Tramas (SETTE. *et al.*, 2016, p. 292).

A imagem traz uma representação da mulher e do homem negra/negro, que pode ser considerada como positivada. São representados exercendo uma profissão de prestígio social, diferentemente, do modo como negras/negros geralmente costumavam ser representadas/os em LDs ou em mídias, ocupando cargos/profissões consideradas

inferiores ou subalternas. Essa imagem é usada para explicar o que é um texto multimodal e o que é coerência e coesão. Por conseguinte, o LD tende a manter os mesmos formatos de representatividade das identidades sociais, no que diz respeito as imagens, identificados nas pesquisas apresentadas no primeiro capítulo.

Considero o fato de o LD trazer poucas representações da história e cultura afro-brasileira e indígena e como algumas dessas representações vêm dispostas no LD, a pouca representatividade de autoras e autores negros e a inexistência da contribuição dos conhecimentos indígenas como indicativos da continuidade de uma concepção colonial de educação, que exclui esses povos. De acordo com Sant'Ana e Lopes (2015, p. 07),

o caráter excludente com que nasceu a educação escolar no Brasil atravessa a educação cristã e permanece no Brasil durante o período do Império, ainda após a Proclamação da Independência, e mesmo depois da abolição da escravatura, confirmando que o projeto escolar e o projeto de país instalados desde a colonização prosseguem explícita ou subterraneamente excluindo a diversidade e os sujeitos diversos.

Sob esse ângulo, a educação brasileira, historicamente, tem privilegiado determinados grupos em detrimento de outros, posto que, no Brasil, a educação se desenvolveu durante o processo de colonização. Assim, é possível dizer que, desde o ensino organizado inicialmente sob a égide dos jesuítas até a implantação do ensino formal superior no século XIX, o ensino favoreceu o processo de colonização. Com os jesuítas a pedagogia estava voltada para a “sujeição dos gentios<sup>42</sup>, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação [...]” (SAVIANI, 2011, p. 44.) A conversão ao catolicismo estava diretamente ligada à educação. O processo de educação não era homogêneo nem igualitário, enquanto os filhos dos nobres recebiam formação específica para funções mais elevadas, o restante (indígenas, camponeses e escravos) tinham instruções básicas necessárias para o trabalho e para se manterem sob os rígidos dogmas do catolicismo (SILVA; AMORIM, 2017). Conseqüentemente, quando o ensino superior foi implantado, também era voltado

---

<sup>42</sup> Forma com a qual os portugueses se referiam aos indígenas. Segundo o Dicionário (HOUAISS, 2009, versão digital) gentio significa “1. que ou aquele que professa o paganismo; idólatra. 2. que ou aquele que não é civilizado; selvagem”.

para a elite brasileira e ainda hoje, apesar do sistema de cotas para estudantes das escolas públicas, indígenas, quilombolas e afrodescendentes percebe-se que o acesso de grupos minoritários ao ensino superior ainda é muito restrito se comparado com grupos hegemônicos.

Mesmo havendo avanços no ensino, é preciso refletir que a escola contemporânea, como um dos principais espaços de educação formal, não está isenta quanto à promoção de discriminações e preconceitos sociais, raciais e de gênero. É possível constatar, nas últimas décadas, a tentativa de inserção de temas relacionados à história e à cultura de grupos negros e indígenas no currículo brasileiro, como forma de contemplar a inserção e valorização desses grupos. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) traz, através da Lei 11.645, de março de 2008, determinações no sentido de que os currículos de estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, tanto da rede pública quanto privada, contemplem o estudo da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas. O art. 26-A estipula que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, 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 e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

A obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura, tanto indígena como afro-brasileira, de certo modo, possibilitou a promoção de uma maior difusão e conhecimento sobre ambas as culturas, ou, no mínimo, abriu espaço para a representatividade desses povos no contexto de ensino formal. No entanto, por mais que reconheçamos os avanços obtidos a partir dessa lei, é importante ressaltar a permanência de aspectos da modernidade/ colonialidade nas práticas educacionais e, as quais, muitas vezes, se encontram nos próprios currículos, na organização estrutural da escola, e nas configurações dos conteúdos dos livros didáticos etc. Essa análise vai ao encontro das constatações apontadas por Silva (2004).

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque de sua identidade e autoestima. (SILVA, 2004, p. 51)

A negação dos saberes produzidos pelas minorias é uma das formas de colonialidade que, como já mencionado, muitas vezes tem passado despercebida, por nós professoras/es, visto que as concepções hegemônicas sobre conhecimento estão imbricadas em todas as esferas sociais, inclusive perpassam os campos acadêmicos e os cursos de formação de professores/as, que historicamente têm reproduzido aquilo que está posto como verdade, como normal e isso se torna um ciclo difícil de ser quebrado.

## REFLETINDO A JORNADA

Eu não estou mais aceitando as coisas que eu não posso mudar. Eu estou mudando as coisas que não posso aceitar.

Angela Davis

Trilhar por caminhos que possibilitem o desenvolvimento de uma educação linguística crítica requer uma práxis situada, que considere diferentes contextos sociais. A esse respeito, Queiroz (2020) enfatiza a necessidade de uma formação escolar em que as/os aprendizes compreendam questões mais abrangentes, como, por exemplo, as diferenças sociais e raciais, as injustiças e desigualdades sociais. Desse modo, “esses aprendizes devem incorporar a(s) ética(s) em todas as suas ações e reflexões, devendo colaborar em rede, pensar criticamente e resolver problemas a partir das opções que são proporcionadas ou que a eles estão disponíveis (QUEIROZ, 2020, p. 72). Para o autor, os debates realmente comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, com vistas a minimizar as desigualdades e injustiças sociais, perpassam o âmbito educacional.

Dessa forma, a pesquisa buscou refletir principalmente sobre a autoria dos textos disponibilizados no LD ‘Português: Trilhas e Tramas’ - volume 01. Para isso, teve como objetivo problematizar às seguintes questões: Quem são as/os produtoras/es de conhecimento disponibilizado através de textos no LD? São de grupos hegemônicos ou subalternizados? Quais são suas identidades de raça e de gênero?

Para discutir essas questões e como forma de salientar o que considero como olhar crítico, amparada pela LAC, busquei auxílio também em teorizações de pesquisadoras/es que desenvolvem trabalhos em perspectivas críticas de outras áreas das ciências sociais. Dessa forma, segui uma característica da LAC, a possibilidade de dialogar com outros campos de conhecimentos no desenvolvimento de pesquisas.

Na leitura crítica do LD pude observar que o material atende exigências de documentos oficiais, como, por exemplo, da lei 10.639/2003, e do PNLD, ao contemplar (mesmo que em número reduzido) autoras/es brasileiras/es negras/os, ao trazer imagens

de negras/os em posições sociais não subalternas, como ocorria em LDs de línguas há alguns anos. Todavia, o LD apresenta alguns aspectos coloniais que divergem de uma perspectiva crítica de educação linguística. As representações de indígenas, por exemplo, nos raros casos em que aparecem, têm uma abordagem realizada sob *locus* eurocêntrico, portanto, sob a perspectiva do colonizador. Além disso, também não há a inclusão de autoras/es indígenas, o que significa dizer que não há representações da cultura indígena situada, a partir do olhar da/o própria/o indígena.

Ressalta-se que o trabalho em tela não se isenta de reproduzir exatamente aquilo que se critica, pois também não usei uma multiplicidade de autoras/es indígenas para amparar minha crítica sobre a ausência de literatura indígena. No campo das ciências humanas, ainda é muito difícil localizar pesquisas realizadas por indígenas, o que não significa que não existam, ou que não há contribuições em relação à produção de saberes desses povos. Porém, isso reflete o quanto ainda é difícil esses grupos ocuparem espaços privilegiados e como ainda saberes indígenas são pouco valorizados e, possivelmente, isso tem a ver com o fato de que as universidades ainda se restringem a reproduzir saberes construídos basicamente sob a lógica do homem branco (LUCIANO, 2006).

Em relação à representatividade de outros grupos minoritários, um aspecto que chama muito a atenção no material empírico é que o LD traz um agrupamento em um único capítulo de autoras/es considerada/os como minorias (mulheres, mulheres negras e homens negros). Apesar da importância da inserção dessas/es autoras/es, a não integralização dos textos delas/es ao longo do livro denota uma falta de equidade em relação ao tratamento da produção literária desses grupos. O LD analisado tem 33 capítulos, mas somente em um consta uma maior diversidade de raça e de gênero entre as/os autoras/es. O agrupamento em um único capítulo, intitulado 'Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas', pode ser para uma homenagem e/ou para atender à exigência de inserção de temas da cultura afro-brasileira e africana no LD, mas, se analisado por um outro lado, cria um distanciamento entre os saberes negros e os saberes hegemônicos. A forma como essa inclusão ocorreu no LD, a meu ver, tem semelhanças como a forma como a lei 10.639/2003 é 'cumprida' em muitas escolas de educação básica, que é somente durante a semana da Consciência

Negra, no mês de novembro. Durante o restante dos meses, a história e a cultura afro-brasileira e africana não integra as temáticas e os materiais didáticos usados. Ou seja, há uma semana do ano e um capítulo do livro para a abordagem da questão e não sua integração no currículo.

Nesse sentido, as discussões que teço neste estudo ressaltam a necessidade de reivindicarmos uma maior representatividade de identidades sociais plurais em LDs de línguas, principalmente a partir da inclusão de textos de autoras/es de grupos sociais minoritários, considerando que os saberes não se dissociam de quem os produziu.

Para a promoção de uma educação linguística crítica, é preciso que a/o aluna/o de grupos minoritários se sinta representada/o de forma positivada para se sentir integrada/o no contexto educacional. Entretanto, Ferreira (2020) explica que é muito difícil isso acontecer quando o LD não traz representação do negro, ou quando sua representação não é significativa em comparação às representações das pessoas brancas. O mesmo acontece quando falamos de grupos indígenas, e outras identidades de gênero que raramente são representadas em LDs.

Em vista disso, cogitei aprofundar a discussão sobre a existência de autora/es que se identificam com o gênero diferente de sua condição biológica. Entretanto, para essa resposta mais ampla, seria preciso uma declaração da/o autora/or, considerando que se trata de sentimentos pessoais e da forma como a própria pessoa se vê/sente em relação a sua natureza biológica. Nas fontes pesquisadas, como já mencionei, identifiquei apenas um texto produzido por autora que se identifica como mulher trans.

A pouca visibilidade e/ou o apagamento de identidades plurais em LDs de línguas ainda acontece, portanto, faz-se necessário pensar em uma formação de professoras/es que viabilize perspectivas críticas de educação linguística, onde teorizações como as decoloniais, antirracistas, *queer*, entre outras, sejam amplamente discutidas, para que a/o futura/o professora/or possa agir criticamente em seu contexto de ensino. Considerando que vivemos em uma sociedade patriarcal e heterossexista, Oliveira (2019) explica que:

é necessário trabalhar linguística e pedagogicamente com conceitos decoloniais em sala de aula e, por tabela, com a preponderância de representações hegemônicas, levando adolescentes a pensar novas possibilidades de sentidos para outros gêneros ainda socialmente clandestinizados. (OLIVEIRA, 2019, p. 27)

Nesse sentido, os materiais didáticos, em especial o LD, são importantes canais para se problematizar o contexto social em espaços escolares e tornar a aprendizagem mais significativa para as/os aprendizes. Para isso, LD necessita configurar modelos de representações do contexto sócio-político e cultural que se aproximem da realidade social das/os alunas/os, considerando que “grande parte das representações presentes no LD fica inscrita nos sujeitos, influenciando o seu modo de ver o mundo, os seus pensamentos e ações, ou seja, transformando as suas identidades” (SANTA-CLARA; FERREIRA, 2018, p. 76).

Tendo em vista que os conhecimentos são construídos por sujeitos situados em contextos socioculturais e políticos, isso significa que a forma como enxergam o mundo e suas ideologias não se dissociam de suas produções. Posto isso, quando o LD traz predominantemente textos cujos autores são homens brancos da região Sudeste do Brasil, corrobora para uma concepção colonial de educação. Logo, é importante que os LDs de línguas promovam o acesso a uma maior diversidade de produções, não mais se restringindo à produção de uma classe hegemônica, como forma de viabilizar um processo educacional que favoreça a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é fundamental trazer outras vozes para a sala de aula, ou seja, é necessária uma maior difusão de conhecimentos/ textos produzidos por pessoas de grupos minoritários e historicamente subalternizados como forma de romper com as correntes do patriarcalismo hegemônico colonizador.

Olhar para o LD ou outro material didático e reconhecer a representatividade de grupos minoritários como responsáveis pela produção de conhecimentos, ou a sua ausência, possibilita a/o professora/or fazer escolhas consciente do rumo que sua aula tomará. Uma educação linguística para ser crítica não pode ignorar o fato de a falta de equidade em relação à produção de conhecimentos favorecer a manutenção de saberes hegemônicos e corroborar para a invisibilidade de grupos subalternizados.

Em minha formação durante a graduação, não me lembro de ter lido e/ou estudado sobre autoras/es negras/os, com exceção de Machado de Assis, que só muitos anos depois soube que é negro. Não tinha consciência, por exemplo, que o simples fato de ler autoras/es negras/os significava contribuir para legitimar os saberes produzidos por grupos não hegemônicos e o oposto favorecia a manutenção do racismo estrutural

(ALMEIDA, 2019)<sup>43</sup>. Por isso, ressalto a importância de discutirmos nos cursos de formação de professoras/es de línguas sobre como as instituições de ensino também corroboram para a manutenção do racismo estrutural, ao não romperem com currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos que são organizados e pensados pela lógica de um grupo hegemônico. Conseqüentemente, nessa estrutura, o LD, mesmo que não configure preconceitos e/ou discriminações de raça e de gênero, ainda mantém uma escassa representatividade de pessoas negras, principalmente da mulher negra, o apagamento de identidades de gênero não cisheteronormativas e a ausência completa de identidades indígenas. Somente considerando a interseccionalidade dessas identidades, é possível refletir e pensar em outros modelos educacionais.

A colonialidade do poder, do saber e do ser estão fincadas na sociedade de várias formas e nossas práticas pedagógicas não são imunes. Partindo da premissa de que alunas/os e professoras/es da educação básica e do curso de Letras estão em frequente uso de LDs de línguas, é muito significativo pesquisas que analisem o uso e a configuração desse tipo de material didático, que, como já mencionado, continua a ser bastante usado nas aulas de línguas. E que os resultados dessas pesquisas perpassem pela formação docente, de modo que futuras/os professoras/res consigam analisar criticamente LDs usados em suas práxis, com um olhar também decolonial.

Martins e Oliveira (2019, p. 04), ao discutirem sobre formação inicial de professores de língua portuguesa, enfatizam que, para “haver uma (trans)(form)ação docente que combata as desigualdades epistêmicas e sociais tão alarmantes no contexto pós-moderno”, é necessário abarcar “discussões de viés de(s)colonial”. A perspectiva decolonial, aliada às teorias raciais e à teoria *queer*, pode promover caminhos epistemológicos para o desenvolvimento de uma educação linguística com vistas à justiça social.

Refletindo a minha jornada até aqui e na própria escolha pelo viés crítico ao iniciar esse estudo, compartilho das concepções de Silvestre (2018) quando diz que “o viés

---

<sup>43</sup> De acordo com Oliveira (2019, p. 31), o racismo é estrutural porque se configura além das relações individuais, pois “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”.

*crítico* nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades” (SILVESTRE, 2018, p. 257). Sendo assim, a minha práxis, como docente, tem sido gradativamente refletida e ressignificada. Tenho aprendido a criar espaço em minhas aulas para discussões sobre questões de raça, classe e gênero. Hoje, mesmo não atuando no curso de Letras, aproveito cada oportunidade para auxiliar as/acadêmicas a refletirem sobre os materiais didáticos que forem utilizar em suas aulas, durante o estágio.

A jornada do início do mestrado até aqui me tornou uma pessoa muito diferente antes desse estudo. Cada aula do programa, cada leitura fez com que eu repensasse minhas ações como pessoa e como profissional. Algumas leituras, de certo modo, me chocaram; com outras, senti-me envergonhada porque me reconheci como pessoa racista. Essas leituras fizeram inclusive com que eu questionasse minhas crenças. Toda essa jornada foi incrível! Porque eu me reconheci no mundo. Entendi meu local de fala (RIBEIRO, 2019), ou seja, mesmo sendo uma mulher de origem muito pobre, tenho privilégios simplesmente por ser branca e heterossexual. E como professora, que atua em cursos de formação, não posso me omitir frente as questões discutidas nesse trabalho. Entretanto, tenho consciência de que o fato de trazer uma análise crítica sobre esses aspectos não me isenta de exercer a colonialidade e o racismo, que ainda são estruturais. É, portanto, uma luta diária para desconstruir em mim mesma conceitos hegemônicos aprendidos em uma vida inteira, são lutas cotidianas para não mais ser tão cúmplice da colonialidade e do racismo em minhas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo. Sueli Carneiro. Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRÉ, M; GATTI, B. A. **Métodos qualitativos em pesquisa em educação no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br>. Acesso em: 21 de maio de 2020.
- ANJOS, F. A. **Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa**. Cruz das Almas. UFRB, 2017.
- ARAUJO, J. M.; FERREIRA, A. de J. Identidade sociais de gênero: mulheres nativas e não nativas em livros didáticos de inglês na visão de professores e professoras. **Travessias**, v. 12, n. 4, p. 36-54. 2018.
- AZEVEDO, I.C.M; SANTOS, I. F. **Práticas Culturais no Ensino de Português como Língua Estrangeira e materna**: Uma breve comparação. 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4801>. Acesso em: 20 de junho de 2020.
- BARBOSA, M. A. **Relações raciais em livros didáticos de história em escolas da rede estadual de ensino de Curitiba**: um olhar sobre o lugar do negro. Curitiba, 2015. Acervo digital da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52306>. Acesso em: fev. de 2021.
- BEZERRA, I.C.R.M.; NASCIMENTO, A.B.C; FERREIRA, W.S. **Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras**: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. Revista digital dos Programas de Pós-graduação do Departamento de Letras e Artes UEFS. Feira de Santana, v. 18, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2065>. Acesso em: julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: **Língua portuguesa** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 12 de junho de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2010

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na américa latina:** uma construção plural, original e complexa. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.10. Curitiba, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTI, L. F. D; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Identidades de raça/ etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD.** Muitas Vozes, Ponta Grossa, 2015.

CORACINI, M.J. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. *In:* CORACINI, M.J. (org) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

DAMBRÓS, L.P. **Construção de identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015.** Ponta grossa, 2016. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/414>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

**Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano-Gersem Baniwa.** Entrevista realizada por Maria Aparecida Bergamaschi durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. Pelotas, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

FABRÍCIO, B. F. Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade. *In:* ZOLIN-VESZ, F. (org.). **Linguagens e Descolonialidades:** Práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes, 2017.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva de Linguística Aplicada. *In*: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014a.

FERREIRA, A. de J. CAMARGO, M. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. *In*: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014b.

FERREIRA, A. de J. **Live Material didático de língua estrangeira**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s&t=3683s>. Acesso em: 24 de junho de 2020.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Frederico Carotti. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. Campinas, 2017. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 14 de dez. de 2020.

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P.; BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13. 2013. Disponível em: <http://transasdocorpo.org.br/index.php/artigos/imagens-que-falam-silencios-que-organizam-sexualidade-e-marcas-de-homofobia-em-livros-didaticos-br/> . Acesso em: outubro de 2020.

GROULX, L. H. *Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social*. In J. Poupart et. al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

hooks, b. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE-MÓR, V. (org.)* **Perpectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Parábola, 2018.

JORGE, M. L. S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. *In: FERREIRA, A. de J. (org.).* **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2014.

KRIPKA, M. R. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** No. 14, julio-diciembre 2015

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.).* **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

LABORNE, A. A. P. BRANQUITUDE E COLONIALIDADE DO SABER. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/156>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em Aberto, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/210>. Acesso em: março de 2020.

LIMA, D. C. Educação linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade. *In: FERRAZ, M.D.; KAWACHI-FURLAN, C. (org.).* **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

LOPES, C. R. A educação das relações étnico-raciais e a formação de professores de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Anais do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação do Campus de Campos Belos (SEPEG)**, 18 a 20 de agosto, 2014.

LOPES, C. R. Livros didáticos de língua inglesa: Instrumentos de luta contra as desigualdades étnico-raciais?. **Revista Coralina.** Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, p. 160-174, fev./2019.

LOUSADO, E. G. *In: Mesa online de Língua Portuguesa.*2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBaJ8RiMdWI>. Acesso em:10 de junho de 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, M. Colonialidade e Gênero. In: HOLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, S. P.; OLIVEIRA, H. F. Formação inicial de professoras/es de língua portuguesa e de(s)colonialidade. **Anais do VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)**. Porto de Galinhas, 2019. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-1548-1.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2021

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3897/3308>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, D.W. **Introducion:** Coloniality of power and de-colonial thinking. Cultural Studies. 2007b: disponível em: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162498](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162498). Acesso em: 20 de Junho de 2019.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais / projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica". *In:* Boaventura de Sousa Santos (ed.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as 'ciências' revistado. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MIGNOLO, W. D. **Ther darker side of Western modernity:** Global futures, decolonial options. Duke University Press, Durham-Londres, 2011.

MISAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. Pá de Palavra, São Paulo, 2018.

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

MONTE-MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In:* **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. (org) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MUNIZ, K. LA. **Gênero e Raça:** Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem. (Comunicação oral) 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9lz-ww90JII>. Acesso em 13 de maio de 2020.

NASCIMENTO, G. **E a história não acabou...** A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa. Brasília, 2016. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20058>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

NASCIMENTO, L. P.; SILVA, I. D. F.; PEREIRA, A. L. A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa. 2017. **Revista digital Temática**, n. 04, NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

OLIVEIRA, H. F. De/ Colonização, Gênero e Educação Linguística. *In:* BELTRÃO, E. M.; BARROS, S. M. (Org.). **Transgressão como prática de resistência:** Um olhar crítico sobre estudos *queer* e a socioeducação. Ed. UFMT, Cuiaba, MT, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. A. de. **O negro no ensino de história**: temas e representações. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, H. F. De/ Colonização, Gênero e Educação Linguística. In: BELTRÃO, E. M.; BARROS, S. M. (Org.). **Transgressão como prática de resistência**: Um olhar crítico sobre estudos *queer* e a socioeducação. Ed. UFMT, Cuiaba, MT, 2019.

OLIVEIRA, M. R. de L. G.; PEREIRA, A. L. (2017). A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da Análise de Discurso Crítica. **Revista InterAção**, 42(3), 556–573. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48918>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, A. L. Identidades Sociais de Gênero em Livros Didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, A. DE JESUS. (org). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PESSOA, R. R. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: Daniel de Mello Ferraz; Claudia Jotto Kawachi-Furlan. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

PESSOA, R.R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. (org) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R.R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645255>. Acesso em dez de 2020.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. “Resistindo na boca da noite um gosto de sol”: educação linguística como campo de resistência 12 democrática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n 60.1: p. 217-232, jan./abr. 2021.

- PIZA, E. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Proceedings online... Available from: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 20 de ago. 2021.
- QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (org). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- QUIJANO, A. “**Colonialidad y Modernidad-Racionalidade**”. In: BONILLA, Heraclio. Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo, 1991.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação social. In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Gráfica de Coimbra, LTDA. Palheira-Assafarge. Coimbra, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- REZENDE, T. F.; SILVA, D. M. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 4, p. 174-202, 2018.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG. Letramento, 2019.
- SANTA-CLARA, M. P.; FERREIRA, A. J. **Identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático de língua inglesa**: o que as pesquisas recentes revelam. Uniletras, Ponta Grossa, v. 39, n. 1, p. 75-89, jan/jun. 2017 75 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 05 de fev. de 2021.
- SANT’ANA, J.; LOPES, C. R. Educação Brasileira e Diversidade Étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revista REVELLI** - Inhumas, 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4178>. Acesso em 14 de janeiro de 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 15 de jan. de 2021

SANTOS, C. P. **Latinidade**: uma análise de identidade em manuais didáticos de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Mackenzie, 2017.

SANTOS, M. S. **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira**: uma perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, A. C. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, D. T. L. **Textos multimodais nos Cadernos de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo**. 28/04/2017 86 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

SILVA, G; AMORIM, S. S., Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). Revista **Interações**, Campo Grande. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

SILVA, J.R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, UFG, n. 5, junho/ 2011.

SILVA, S. R. da. A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português. **Revista Domínios de Linguagem**, vol. 4, nº 2, 2010, p. 18-31.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais. *In*: FERREIRA, A. DE JESUS. (org). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas**: teorizações construídas na em uma experiência com o PIBID. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, V.P.V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. *In*: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**:

trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. (org) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M.J. (org) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

TÍLIO, R. **A representação do mundo no livro didático de inglês**: uma abordagem sócio discursiva. 2010. Tese de doutorado. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/7167>. Acesso em: 04 de setembro de 2019.

TÍLIO, R. **Live Material didático de língua estrangeira**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s&t=3683s>. Acesso em: 24 de junho de 2020.

TINEM, N; BORGES, L. **Ginzburg e o paradigma indiciário**. Simpósio Nacional de História, 22., 2003. Anais do XXII Simpósio de História, acontecimento e narrativa. João Pessoa. ANPUH, 2003. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/24-snh22>. Acesso em: 16 jan. 2021.

URZÊDA FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. *In*: A.J. FERREIRA (ed.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Pontes Editores. Campinas, 2012

VALÉRIO, W.; SANTANA, M.S. **Uma análise crítica do negro nos livros didáticos e a discriminação racial no interior da escola**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uel\\_hist\\_artigo\\_wanderley\\_valerio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_hist_artigo_wanderley_valerio.pdf). Acesso em: 16 de julho de 2020.

VELLASCO, B. A.; LOPES, C.R. Performances discursivas de professoras/es de língua inglesa: concepções de linguagem em trânsito. *In*: PESSOA, Rosane R.; SILVA; Kleber A. da; FREITAS, Carla C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. (no prelo).

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito-Ecuador, 2013.