



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH VI  
Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas

RENATA NEVES DE AZEVEDO

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E AS IDENTIDADES DE RAÇA E  
CLASSE: o contexto do livro didático**

CAETITÉ – BA  
2025

RENATA NEVES DE AZEVEDO

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E AS IDENTIDADES DE RAÇA E**

**CLASSE:** o contexto do livro didático

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI/Caetité, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

**Orientador:** Prof. Dr. Romar Souza Dias

**Área do conhecimento:** Linguística Aplicada

CAETITÉ – BA

2025

## Folha de aprovação

Data da defesa:

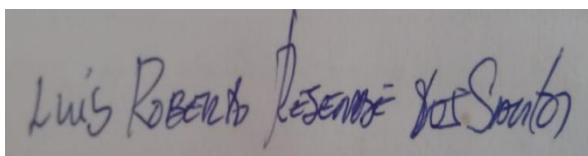
**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Orientador(a): Prof. Dr. Romar Souza Dias**

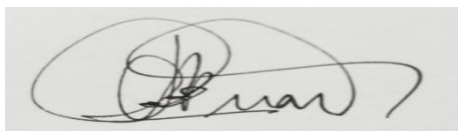
Universidade do Estado da Bahia- UNEB- *Campus VII/ Caetité*



---

**Membro interno: Prof. Luís Roberto Resende**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB- *Campus VII/ Caetité*



---

**Membro externo: Prof.ª Ma. Daniela Moreira Duarte**

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo o meu respeito e gratidão, aos meus pais, Antônio e Anita, pelo amor, dedicação e por sempre se fazerem presente durante a minha caminhada. Dedico, também, ao meu filho, Luiz Renato, por ser o motivo de eu não desistir por diversas vezes, por ser minha motivação diária. Por fim, dedico à minha esposa, Verônica, que sempre esteve ao meu lado, segurando minha mão nos momentos difíceis.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a realização de um sonho construído com muito esforço, resiliência e, sobretudo, com o apoio de pessoas essenciais em minha trajetória.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e coragem para seguir firme em meio aos desafios.

Aos meus pais, Antônio e Anita, por serem exemplo de integridade, perseverança e amor incondicional, e por sempre acreditarem no meu potencial.

À minha esposa, Verônica, por sua compreensão, por cada palavra de incentivo e pelo suporte constante em todos os momentos desta jornada.

Ao meu filho, Luiz Renato, que me inspira diariamente a ser alguém melhor, e por quem busco sempre dar o meu melhor.

Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Romar Souza Dias, pela orientação cuidadosa, pelas observações precisas e pela dedicação em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também aos professores Luís Roberto Resende e Daniela Moreira Duarte, cujos ensinamentos foram fundamentais para a construção do meu conhecimento e desenvolvimento acadêmico. Estendo ainda meus agradecimentos a todos os demais professores que fizeram parte da minha formação no curso de Licenciatura em Letras/Inglês, por cada aula, diálogo e estímulo à reflexão crítica.

Aos colegas de curso, agradeço pela parceria, pelo apoio mútuo e pelas experiências compartilhadas ao longo dessa caminhada.

Agradeço também, a todos os demais funcionários da Universidade do Estado da Bahia-UNEB que se fez presente durante toda a minha trajetória acadêmica, agradeço pelas conversas, pelas risadas e pelo apoio.

E, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui meu sincero agradecimento.

“A educação como prática da liberdade é um ato  
de reconhecimento do outro”

Bell Hooks

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar como as representações de raça e classe social são construídas e veiculadas em livros didáticos de língua inglesa, tomando como objeto de estudo o livro didático de inglês *Be Come* do 6º ano de uma escola da rede pública. A pesquisa busca ainda compreender como essas representações podem influenciar a formação das identidades dos alunos, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. A pesquisa se fundamenta em teorias críticas da educação, como o interacionismo sociodiscursivo e estudos sobre a construção de identidades sociais. A metodologia adotada é qualitativa, com análise documental do livro didático em questão. Os resultados apontaram que os materiais didáticos reforçam estereótipos que constroem desigualdades sociais. Em vista disso, os resultados obtidos promovem diálogos para uma educação antirracista e inclusiva.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Língua Inglesa; Representações Sociais; Raça; Identidade.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze how representations of race and social class are constructed and conveyed in English language textbooks, taking as its object of study the 6th grade English textbook *Be Come* of a public school. The research also seeks to understand how these representations can influence the formation of students' identities, especially those belonging to historically marginalized groups. The research is based on critical theories of education, such as sociodiscursive interactionism and studies on the construction of social identities. The methodology adopted is qualitative, with documentary analysis of the textbook in question. The results indicated that the teaching materials reinforce stereotypes that construct social inequalities. In view of this, the results obtained promote dialogues for an anti-racist and inclusive education.

**Keywords:** Textbook; English Language; Social Representations; Race; Identity.

## LISTA DE FIGURAS

1. Livro <i>Be Come</i> – Volume 6	27
2. Autora	27
3. Autora	27
4. Autor	28
5. Autora	28
6. Autor	28
7. <i>Review</i>	29
8. <i>Listening</i>	32
9. <i>Listening</i>	36
10. <i>Grammar</i>	37
11. <i>Grammar</i>	38

## **LISTA DE GRÁFICOS**

1. Representações Raciais por Categoria Profissional

33

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DISCURSO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE.....</b>	<b>14</b>
2.1 Educação, ensino da língua inglesa e globalização.....	14
2.2 Teoria Crítica da Educação.....	16
2.4 Dialética entre linguagem, educação e sociedade.....	19
2.4.1	20
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 Sobre a pesquisa qualitativa .....	24
3.2 Sobre a pesquisa documental .....	25
3.3 Sobre o método interpretativista.....	26
3.4 O livro didático em foco .....	27
3.4.2 Sequência didática .....	29
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>32</b>
4.1 Representações contidas no livro didático.....	32
4.2 Sobre os autores: Quem tem o poder de definir?.....	35
4.3 Os elementos culturais associados ao livro didático .....	36
4.4 O que as análises sugerem? .....	39
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>46</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A importância da educação para o desenvolvimento social, pessoal e profissional de todo cidadão é inegável. A educação é a base para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade. Além disso, ela desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade, no combate à exclusão social e na busca por um desenvolvimento mais justo e sustentável. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa desempenha um papel importante, uma vez que o inglês é uma língua global e seu domínio pode proporcionar oportunidades de crescimento pessoal e profissional, bem como permitir a integração em um mundo cada vez mais conectado.

Porém, o ensino da língua inglesa no Brasil ainda é marcado por várias adversidades e complexidades que estão além de um simples aprendizado de um idioma estrangeiro. Apesar de a interação social desempenhar um papel fundamental na construção do conhecimento, barreiras culturais e linguísticas podem dificultar essa interação, gerando frustrações tanto para educadores quanto para alunos. Sobre isso, Auerbach (1953) aponta que a desconexão entre o conteúdo curricular e as experiências de vida que os alunos de fato experienciam podem levar ao desinteresse e à evasão escolar. Kumaravadivelu (2003, p. 8), por sua vez, recomenda “os professores a estarem preparados para atender as especificidades locais e os problemas linguísticos correntes que os alunos encontram em seu aprendizado”. Soma-se a isso a identidade de quem do inglês se apropria.

Partindo da reflexão de Hall (1997), o ensino da língua inglesa, abordado pelo viés geopolítico, pode sustentar desigualdades sociais, uma vez que os materiais didáticos são um dos meios pelos quais as identidades são representadas. No contexto do ensino da língua inglesa, as representações de raça<sup>1</sup> e de classe social nos livros didáticos, objeto de estudo desta pesquisa, podem desempenhar um papel muito importante na construção de identidades de alunos, influenciando como eles se veem e como percebem o mundo ao seu redor. Diante desse

---

<sup>1</sup> A raça, apesar de não ser uma categoria biológica, é um conceito social que separa pessoas em categorias a partir de características físicas, como cor de pele. No Brasil, essa classificação é antiga e serviu para justificar desigualdades, e ainda hoje influencia o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social. Almeida (2019), destaca que mesmo sendo uma construção social, a raça, produz impactos reais na vida das pessoas, particularmente dos negros.

contexto, surge o seguinte problema desta pesquisa: como as identidades de raça e classe são representadas no livro de língua inglesa *Be Come*?

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender como as identidades de raça e de classe são apresentadas no livro de inglês *Be Come* volume 6, editora FTD.

No intuito de alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como o livro didático de inglês *Be Come* abordam as questões de identidade social de classe e raça;
- Avaliar o impacto dessas representações sobre as identidades dos alunos que se encontram no contexto da sala de aula.
- Apontar resultados que favoreçam a construção de uma educação antirracista.

No intuito de atingir tais objetivos, será feita uma análise do livro didático de inglês *Be Come*, do 6º ano, com o propósito de analisar como as identidades de raça e classe social são representadas em imagens, textos e exercícios. Escolhi o LD do 6º ano para esta investigação, tendo em vista que, na rede de ensino pública, é o primeiro ano que os alunos têm contato com a língua inglesa em sala de aula, logo achei imprescindível fazer essa análise.

O tema desta pesquisa possui grande relevância não somente no campo educacional, mas no social também. Sabemos que o Brasil é um país marcado por uma história de grande desigualdade racial, dessa forma o sistema educacional pode desempenhar um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa.

Portanto, investigar como as identidades de raça e de classe social são representadas nos livros didáticos de inglês é fundamental para compreender de que maneira essas representações podem impactar a identidade de alunos, principalmente aqueles que pertencem a grupos que historicamente foram marginalizados.

Este trabalho está organizado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, apresento o referencial teórico em que discuto preceitos importantes sobre a teoria crítica da educação, o interacionismo sociodiscursivo, a dialética entre linguagem e sociedade e a construção das identidades sociais. Na terceira parte, temos o referencial metodológico, onde faço uso da abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa é documental. Como método de análise, utilizarei a análise interpretativista para poder compreender as situações sociais sob a perspectiva das teorias envolvidas, para que seja possível explicar as interações e as

representações identitárias nos materiais didáticos. Por fim, trago as considerações finais. Posto isso, passemos, então, ao referencial teórico.

## **2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DISCURSO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE**

O referencial teórico desta pesquisa é fundamentado em abordagens críticas da educação e estudos socioculturais, proporcionando uma análise abrangente das representações das identidades de raça e classe social no contexto do ensino da língua inglesa. Partindo da Teoria Crítica da Educação (Horkheimer, 1983), que destaca a importância da reflexão sobre as estruturas sociais e as relações de poder no ambiente educacional, esta pesquisa busca examinar como as identidades são representadas no livro didático *Be Come* do 6º ano do Ensino Fundamental II, editora FTD. Essa abordagem se apoia nos Estudos Culturais, que enfatizam a relação entre cultura, linguagem e educação, oferecendo percepção sobre como as representações culturais influenciam as práticas pedagógicas. Ademais, o presente trabalho integra elementos do Interacionismo Sociodiscursivo, destacando a importância da interação entre linguagem e sociedade na construção de identidades linguísticas e culturais. Essas concepções teóricas fornecem um arcabouço conceitual importante para a análise crítica das representações presentes nos materiais didáticos e para o desenvolvimento de propostas que proporcionam uma abordagem mais inclusiva e igualitária no ensino da língua inglesa. Porém, antes de apresentar esses conceitos, discorro sobre o ensino da língua inglesa no contexto da globalização.

### **2.1 Educação, ensino da língua inglesa e globalização.**

Os fluxos correntes, os avanços tecnológicos, as transformações, a globalização, a necessidade de conectar-se, de estar interagindo e aprendendo constantemente são características da contemporaneidade (Bauman, 2005). Em um mundo tão globalizado e aberto a novas situações de convívio, uma linguagem universal está presente e ocupa o lugar entre alunos de várias idades e culturas em um único objetivo que deve ser estar conectado com o resto do mundo.

Não se pode negar o papel econômico acerca da língua inglesa, uma vez que negócios e tratados com outros países são realizados com o inglês como língua franca, um ato que acontece com clareza ao redor do mundo, dando mais um papel de extrema importância para o idioma em questão.

A educação é crucial para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos indivíduos, propiciando um ambiente favorável ao exercício da linguagem como meio de expressão, argumentação e de construção da identidade. Vygotsky (1984) é um dos teóricos

que ressaltam a relevância da interação social e da linguagem no processo de aprendizagem, que, segundo ele, são importantes instrumentos para o desenvolvimento do sujeito em seus aspectos social e cognitivo. Bakhtin (1986), por sua vez, enfatiza o caráter dialógico da linguagem, quando defende que a comunicação já é de princípio uma troca de sentidos entre sujeitos, isto é, a educação deve formar cidadãos aptos a uma interação crítica no mundo. Já em Freire (1996), a proposta é a de uma educação que liberte, na qual a linguagem está no centro da conscientização do indivíduo em relação ao seu papel no mundo e na possibilidade de atuar na transformação social. Dessa forma, a educação é a via que permite ampliar a competência linguística e discursiva dos indivíduos, preparando cidadãos globais que, ao dominarem as várias faces comunicativas da linguagem, são mais capazes de realizar sua cidadania crítica e consciente.

Porém, o sistema educacional brasileiro lida com múltiplos problemas estruturais que alimentam a reprodução das desigualdades sociais. Segundo Freire (2005), o processo educativo, em muitas instâncias, falha em ser inclusivo e igualitário, uma vez que as escolas tendem a ser benéficas aos estudantes que têm maior acesso aos recursos econômicos e culturais. Isso se deve ao fato de que as instituições de ensino privilegiam formas de saber e de comunicação que são mais comuns nas classes sociais altas, em detrimento dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. O não reconhecimento dos saberes popular e a imposição de um capital cultural dominante, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (1970), resultam em um processo de exclusão simbólica, onde os estudantes não apenas têm dificuldade no acesso ao conhecimento, mas, além disso, ao estigma de serem vistos como menos competentes e menos preparados para o ambiente acadêmico. Então, o sistema educativo configura-se como uma ferramenta que pode reforçar e legitimar as disparidades de classe do que um instrumento de mobilidade social.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2009), o sistema educacional é responsável por manter muitas das desigualdades da sociedade, perpetuando e reproduzindo discursos e relações que legitimam as diferenças sociais nas salas de aula e fora dela. Estudos que discutem o insucesso do ensino de inglês no Brasil (Cox; Assis-Peterson, 2008, p. 36) têm enfatizado que a escola pública, não cumprindo com a missão de ensinar a língua inglesa, contribuem para que classes menos favorecidas deixem de se tornar usuárias dessa língua, reproduzindo, assim, a ordem econômica e social vigente.

Pode-se entender, a partir dos estudos das autoras citadas, que, para classes menos privilegiadas, o inglês como língua estrangeira, ainda que direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases tem sido negado. Entretanto, de acordo com Norton e Toohey (2011), estudos

com foco em identidades de classe social, que analisem desigualdades no acesso à educação em línguas, precisam ainda ser mais enfatizados tendo em vista o contexto de iniquidades que a globalização nos apresenta.

Entre os eventos que norteiam esse contexto estão àquelas suscitadas a partir da Globalização, como é o caso do avanço tecnológico, da internacionalização da economia, da crise nas instituições políticas, dos novos movimentos sociais, da guinada neoliberal do capitalismo, que fazem surgir uma crise entre novas e velhas identidades (Santos, 1999). Desse modo, a globalização é vista como fator determinante tanto da reviravolta nos padrões tradicionais de conceituação da identidade e dos graus de autenticidade do falante e também das formas e usos de uma língua, quanto do renovado interesse pela questão das políticas linguísticas (Rajagopalan, 2003).

O ensino de língua inglesa não está alheio a essas transformações. Sendo elas um conjunto de reordenamentos na base social, o seu enraizamento e funcionamento está na prática social e, dentro dela, na prática discursiva, já que, como propõe Fairclough (1992), a prática discursiva está inserida na prática social. Ensinar novas línguas, portanto, e ensinar a língua inglesa, não se refere a simplesmente transmitir habilidades neutras de comunicação. Antes, insere-se como prática discursiva sobre que língua tem prestígio e confere prestígio a quem dela se apropria (Pennycook 2001).

Sendo assim, é possível afirmar, tomando como base Santos (2000) e Woodward (2000), que fenômenos como a globalização expandiram as desigualdades, ao mesmo tempo em que se deu a fragmentação da classe trabalhadora, a crise das organizações políticas, novos modos de representação social a partir do movimento estudantil da década de 60 e dos novos movimentos sociais a partir da década de 90, em que figuram cada vez mais a autorrepresentação, a competitividade e a individualidade. Todos esses movimentos históricos nos trazem o retorno às discussões sobre o papel das raças e das classes sociais na atualidade e sua relação com questões de linguagem e com o ensino de línguas.

## **2.2 Teoria Crítica da Educação**

A introdução à Teoria Crítica da Educação se faz essencial para compreender a base teórica que fundamenta a discussão proposta. Traz uma análise profunda e abrangente das estruturas sociais, políticas e econômicas que influenciam a educação e a formação dos indivíduos. Os principais conceitos e pressupostos dessa teoria incluem a crítica à sociedade capitalista e suas implicações no processo educacional, a busca por uma educação libertadora

que promova a emancipação dos sujeitos e a valorização da ação transformadora dos sujeitos educativos como agentes de mudança social.

Sobre isso, Freire (1970) destaca que a educação deve ser um ato de conscientização e libertação social, nesse sentido, a Teoria Crítica da Educação propõe uma reflexão crítica sobre o sistema educacional atual, visando a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a compreensão dessa teoria é de extrema importância para educadores, estudantes e pesquisadores interessados em analisar e transformar a educação, considerando-se sua dimensão política, social e cultural, no contexto contemporâneo. É por meio de uma visão crítica da realidade educacional que é possível promover mudanças significativas e efetivas na busca por uma educação que promova a conscientização, a participação cidadã e a transformação social.

Segundo Horkheimer (1937), as origens da Teoria Crítica remontam à Escola de Frankfurt, um movimento intelectual que surgiu na Alemanha no início do século XX, com o objetivo de compreender o papel da educação na reprodução das estruturas de poder e exploração presentes na sociedade capitalista. Para Horkheimer (1937), a Teoria Crítica visa não apenas compreender a sociedade, mas sim transformá-la.

Conforme Marcuse (1964), os fundamentos da Teoria Crítica se baseiam na crítica ao positivismo, uma corrente filosófica que defende a primazia da ciência e da objetividade na busca do conhecimento. A Teoria Crítica questiona essa visão da sociedade como algo dado e objetivo, destacando a importância da reflexão crítica sobre as estruturas sociais e culturais para a compreensão das desigualdades e injustiças presentes.

Habermas (1984), defende que uma das principais contribuições da Teoria Crítica é a análise da sociedade como um todo complexo, formado por diferentes esferas interconectadas, tais como a economia, a política, a cultura e a educação. Ao estudar essas esferas de forma integrada, a Teoria Crítica busca compreender como as estruturas de poder se reproduzem e perpetuam, mantendo as desigualdades e opressões presentes na sociedade.

Seguindo o pensamento de Freire (1970), a Teoria Crítica também valoriza a práxis, ou seja, a ação transformadora fundamentada na reflexão crítica. Para a Teoria Crítica, não basta apenas compreender as estruturas de poder e exploração, é necessário agir de forma a transformar essa realidade. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os sujeitos podem adquirir uma consciência crítica e se engajar na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, a Teoria Crítica é uma abordagem que busca compreender as dinâmicas de poder e exploração presentes na sociedade, enfatizando a importância da reflexão crítica e da

ação transformadora. Ao questionar as estruturas sociais e culturais existentes, a Teoria Crítica visa promover a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Marcuse (1967) ressalta que os principais conceitos e pressupostos da Teoria Crítica da Educação incluem a noção amplamente aceita de emancipação, que se refere ao processo de libertação e autonomia individual e coletiva no contexto educacional. Essa teoria também promove uma crítica contundente à ideologia dominante, uma análise aprofundada das relações de poder e uma perspectiva crítica em relação aos sistemas de opressão presentes na educação.

Horkheimer (1937) destaca a importância da práxis transformadora, que consiste na união entre teoria e prática como um meio efetivo de transformação social. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Educação enfatiza a necessidade de envolvimento ativo de professores e estudantes na busca por mudanças e na construção de uma sociedade mais igualitária.

Para Giroux (1988), a visão dialética é outro aspecto crucial dessa abordagem teórica. Ela reconhece as contradições inerentes ao sistema educacional e busca superá-las por meio de uma análise crítica e reflexiva. Dessa forma, o presente modelo teórico se destaca por sua preocupação em promover uma educação emancipatória, crítica e transformadora. Ao valorizar a consciência crítica dos estudantes e combater a alienação, a Teoria Crítica da Educação propõe uma abordagem que busca superar os desafios sociais e contribuir para uma educação mais livre, igualitária e emancipadora.

### **2.3. Interacionismo sociodiscursivo**

O interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999) enfatiza a importância da interação social na criação de conhecimento e na criação de conhecimento pessoal. Esta abordagem entende a linguagem como uma construção social que permite às pessoas ouvir e comunicar umas com as outras. Deste ponto de vista, o ensino de línguas é visto não apenas como uma forma de adquirir estruturas gramaticais, mas também como uma atividade social em que a educação cria significado, negocia significado e afirma quem eles são. Esta visão está em debate direto com a teoria crítica da educação, particularmente com o trabalho de Freire (1970), que enfatiza a importância da promoção da educação emancipatória.

Na teoria crítica, a educação é entendida como um espaço de emancipação e mudança social, onde os atores tomam consciência das estruturas de poder que moldam as suas vidas. Freire (2005) argumenta que a linguagem é uma ferramenta essencial de conscientização que permite aos indivíduos desafiar as desigualdades sociais e buscar mudanças. A interação social complementa esta abordagem, pois é através da linguagem que os atores interagem uns com os

outros. Assim, no âmbito educacional, os textos e os discursos ali presentes, em especial, para esta pesquisa aqueles apresentados nos materiais de aprendizagem, podem produzir, reproduzir as relações de poder existentes.

Além disso, a articulação dessas teorias críticas pode oferecer estratégias de ensino para transformar a sala de aula em um ambiente de resistência e empoderamento. Freire (1970) defende a prática do diálogo como ferramenta de libertação, enfatizando que o conhecimento deve ser co-construído e adaptado à situação real do aprendiz.

#### **2.4 Dialética entre linguagem, educação e sociedade.**

A dialética entre linguagem, educação e sociedade é um tema central nas ciências humanas, especialmente quando estudamos a natureza e a estrutura das interações sociais pela linguagem. Essa estreita relação pode ser analisada sob a perspectiva da teoria crítica da educação, que sugere uma abordagem terapêutica para a educação e as práticas docentes. Pensadores como Freire (1974) enfatizam que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de conhecimento e mudança social. Para ele, a educação deve encorajar a discussão crítica, permitindo que os indivíduos reflitam sobre as suas próprias circunstâncias e ajam em conformidade. Nesse contexto, a linguagem torna-se uma ferramenta importante no processo de ensino, pois é por meio da linguagem que se estabelecem relações e se cria conhecimento.

O método de comunicação social, tal como apresentado por teorias como Bronckart e Maingueneau (2003), enfatiza o aspecto interativo da linguagem. Essa abordagem sugere que a linguagem é um fenômeno social que se manifesta de certas maneiras de acordo com a cultura contemporânea e a prática pública. Aqui, a linguagem é vista como uma função que não apenas reflete, mas também cria e transforma a realidade social. Portanto, a análise da linguagem neste modelo permite compreender como o discurso é produzido, difundido e utilizado em diferentes situações sociais, o que mostra o papel dos indivíduos na criação da cultura.

A introdução da teoria crítica da educação e da interação sociocultural pode proporcionar uma maior compreensão do lugar do discurso e sua função para uma educação emancipatória.

É importante notar que a linguagem não é neutra, ela contém valores, crenças e ideias que influenciam as relações sociais. Assim, quando a educação é vista na perspectiva da relação linguística entre a língua e a sociedade, é importante considerar como ela reforça e desafia as estruturas de poder existentes. Na busca pela emancipação do indivíduo, a teoria crítica alinha-se às ideias de interação social, o que promove a atenção aos aspectos do uso da linguagem em

contextos interacionais. Esta combinação de abordagens fornece uma base sólida para repensar a construção das identidades sociais em relação às práticas educativas de modo a envolver os alunos em práticas de aprendizagem que não apenas transmitam conteúdos, mas também estimulem a independência e o pensamento crítico sobre a realidade social.

#### **2.4.1 A construção das identidades sociais: uma breve reflexão**

Hall (2003) afirma que a identidade é definida por informações geradas no passado e no presente, o que significa que cada pessoa é um reflexo de eventos, tradições e representações. Nessa perspectiva, Bhabha (1998) propõe uma visão híbrida de que as pessoas são resultado de acontecimentos culturais que envolvem negociação e resistência. Foucault (1972), sobre isso, enfatiza o impacto das relações de poder na produção de conhecimento, o que significa que o sujeito é criado não apenas pelas ideias dominantes, mas também pelas práticas de oposição que o constroem.

Desta forma, o cenário material surge como um fenômeno multifacetado, com exposições que refletem a realidade material. Os estudos culturais fornecem uma base teórica para a compreensão da natureza humana e revelam a complexidade das relações sociais e a necessidade de métodos críticos de expressão e das formas de poder envolvidas nestas estruturas. Esta compreensão é fundamental para enfrentar os desafios atuais relacionados à construção da identidade, inclusão e diversidade e promover mensagens que compreendem as múltiplas vozes e experiências dos atores que compõem a sociedade contemporânea.

Tendo em mente a afirmação de Hall (1996) de que, em um mundo globalizado, as identidades sociais se configuram e se impõem a partir de múltiplas referências culturais, é interessante conhecer os meandros ideológicos pelos quais as identidades se constituem para, a partir daí, agir como atores de nossas próprias histórias no mundo globalizado. Sobre os meandros ideológicos contidos na construção das identidades sociais, o próximo subtítulo aborda essa questão.

#### **2.4.2 Identidade Social: Discurso, Poder e Ideologia**

A identidade social é um conceito multifacetado ligado ao discurso, ao poder e à ideologia. A identidade social não é um fenômeno individual, mas uma construção coletiva formada por discursos sociais e dominantes. Esta estrutura é influenciada e mantida pelas fortes relações que existem na sociedade. Foucault (2012) enfatiza a importância do discurso na construção da identidade. Ele afirma que o discurso não apenas expressa a pessoa, mas também

tem poder sobre a pessoa, moldando seus pensamentos e seu comportamento. Assim, o discurso torna-se um meio de difundir ideias dominantes, reforçando os sistemas de classes sociais e influenciando a forma como os grupos se veem e se posicionam.

Além das ideias de Foucault (2012), vale mencionar Hall (1996), que deu uma contribuição significativa para a compreensão da identidade social na era da globalização. Segundo Hall (1996), a identidade não é fixa e imutável, mas fluida e em constante mudança, dependendo de influências culturais e políticas que mudam o tempo. Ele argumenta que os discursos sobre a identidade social estão repletos de ideias destinadas a apoiar agendas políticas e econômicas. Portanto, uma análise crítica dessas ideias é importante para compreender a construção e a contestação das identidades sociais. Segundo Hall (1996), as interações entre diferentes formas de comunicação, poder e ideologia revelam dinâmicas complexas nas quais identidades são negociadas e situações reestruturadas em diferentes sociedades.

Nesse contexto, o papel da escola torna-se uma questão fundamental na luta pelo empoderamento e pela justiça. Segundo Fraser (2000), é importante ver o discurso como um espaço competitivo onde as vozes das minorias devem ser ouvidas e difundidas. Essas lutas pela visibilidade e representação envolvem identidades sociais e relações de poder, mostrando como os pressupostos podem ser desafiados. A linguagem e o discurso desempenham um papel importante no ativismo porque podem criar novos discursos que questionam pressupostos dominantes e promovem a inclusão social. Em suma, a identidade social emerge como um domínio dinâmico que interage com as forças de poder e de ideologia que permeiam a sociedade contemporânea (Foucault, 1999; Hall, 2003; Fraser, 2006).

Dessa forma, a maneira como enxergamos a identidade não deve ser como algo imutável ou inerente, mas sim como algo moldado pela sociedade e pela história, originado de interações de força e de narrativas dominantes. Munanga (1999) ressalta que a identidade está sempre em transformação, influenciada por embates de representação e por ideologias que tentam fazer com que as desigualdades pareçam naturais. Nesse contexto, a linguagem tem um papel crucial, já que é através dela que ideias e sentidos que ratificam as diferenças sociais são disseminados, principalmente no que se refere às questões raciais. Segundo Munanga (1999), o pensamento racista e classista funciona como uma forma de controle, escondendo as bases de poder que dão forma às identidades e fortalecendo imagens preconceituosas que colocam os indivíduos negros à margem. Portanto, pensar de forma crítica sobre a formação das identidades no ambiente escolar é essencial para quebrar histórias que ignoram a pluralidade e mantêm a segregação.

#### **2.4.3 Representações e Identidades no Livro Didático de Inglês**

As representações sociais têm um papel crucial na formação de quem somos servindo como pontes entre a nossa autoimagem e como somos vistos pela sociedade. Hall (2003) defende que a identidade se forma dentro do discurso, sendo influenciada pelas representações presentes na cultura. Nesse sentido, as imagens, histórias e estereótipos que vemos por aí, frequentemente transmitidos pela mídia, currículos escolares e livros didáticos, por exemplo, afetam diretamente como nos identificamos. Desse modo, a escola, um lugar onde o conhecimento é criado e compartilhado, é essencial na formação das identidades, podendo tanto fortalecer ideias dominantes quanto incentivar práticas que as desafiam.

Nesse processo, as relações de poder são essenciais, pois decidem quais representações são valorizadas e quais são deixadas de lado. Sobre isso, Foucault (1999) destaca que o poder age através do discurso, definindo o que pode ser falado, por quem, e com que importância. Quando certas identidades, assim como, de comunidades minoritárias ou de classes menos favorecidas são mostradas de maneira estereotipada, sub-representadas e/ou ignoradas em contextos diversos, essas representações não só mostram as desigualdades sociais, mas também podem ajudar a perpetuá-las simbolicamente.

Assim, simbolizar algo ou alguém está atrelado às dinâmicas de força de poder presentes em determinados contextos sociais. Foucault (1999) explica que o poder flui pelas interações sociais e se expressa através de narrativas que estipulam os limites do que pode ser falado, cogitado e mostrado. Assim, os coletivos que detêm o domínio sobre os instrumentos de disseminação de ideias – a exemplo, a imprensa e as instituições de ensino podem definir quais figuras podem receber notoriedade e aprovação. Tais coletivos hegemônicos, portanto, possuem a capacidade de gerar representações que modelam a maneira como certos indivíduos e tradições são percebidos pela coletividade.

A forma como algo é representado, como ressalta Hall (2003), não reflete a realidade de forma neutra, mas sim gera significados. Ela, a representação, edifica características ao atribuir sentidos aos indivíduos e aos agrupamentos sociais. Por meio do discurso, as representações exercem influência na gênese de convicções, princípios e crenças, guiando a percepção da sociedade sobre a norma padrão, o que é adequado e/ou inadequado. Hall (2003) afirma que as representações são sempre resultados de jogos de poder, são, pois, resultados de terrenos de conflito ideológico.

Dentro dessa perspectiva, a forma como algo é retratado atua como um mecanismo crucial para sustentar o domínio. Silva (2000) destaca que o plano de estudos nas escolas, por exemplo, consiste em um espaço em que a escolha do que será aprendido, pode favorecer certos conhecimentos em detrimento de outros.

Hall (2003) indica que, quando um grupo é constantemente mostrado através de imagens ruins ou pela falta de símbolos que o representem positivamente, sua identidade social pode ser reduzida a um patamar inferior. Essa construção simbólica pode impactar diretamente nas chances de participação ativa na sociedade, no reconhecimento político e no acesso aos direitos. Desse modo, o pesquisador (*op.cit.*) adverte que essas representações surtem efeitos reais no dia a dia das pessoas, intensificando as desigualdades relacionadas à classe social, raça e gênero, por exemplo.

Segundo Woodward (2000), nossa identidade surge das distinções e ligações que fazemos com os outros, moldada por representações que definem quem pode ou não exercer determinados papéis sociais. Se os materiais de ensino, a exemplo desta pesquisa, exibem apenas pessoas brancas, de classe média exercendo determinadas atividades, por exemplo, eles podem estar solidificando uma ideia de identidade distante da vida dos alunos no Brasil, restringindo a chance de os alunos se conectarem positivamente com o material, o que poderia causar sentimentos de baixa autoestima ou exclusão. Portanto, é essencial analisar essas imagens para incentivar métodos, outras formas de ensino que sejam capazes de reconhecer e apreciar a diversidade étnica, racial e social de alunos brasileiros. Apresentada a base teórica que embasa esta pesquisa, passemos agora para a fundamentação metodológica.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO**

Este estudo utiliza abordagem qualitativa, tipo documental, sendo o método de análise o interpretativista. Esta abordagem, tipo de pesquisa e método de análise são necessários devido à necessidade de compreender os detalhes da construção identitária e as condições de sua produção nos materiais didáticos em análise. A seguir, apresento, em pormenores, cada item.

#### **3.1 Sobre a pesquisa qualitativa**

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa objetiva compreender as complexidades sociais que dão sentido à vida material. Esta abordagem, a exemplo, para o escopo dessa pesquisa, permite uma análise aprofundada do livro didático de inglês utilizado nas escolas públicas brasileiras. A seleção da abordagem qualitativa baseia-se na necessidade de compreensão da estrutura do ensino dos materiais didáticos, levando em consideração a relação entre alunos, professores e o conteúdo apresentado, favorecendo a construção de um conhecimento que pode contribuir para a melhoria das práticas educacionais.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa se encaixa muito bem em estudos sobre educação, pois ela consegue alcançar relações entre as pessoas e entender o que elas pensam sobre o que fazem quotidianamente. A exemplo dessa pesquisa, quando olhamos para os livros de inglês dessa forma, podemos ver não só o que está escrito, mas também o que foi deixado de fora, o que não foi dito e as ideias que estão por trás do material. Então, a ideia não é só falar sobre o que tem no livro, mas entender as ideias que estão guiando quem o fez a escolher o que colocar ali.

Escolher essa forma de pesquisar também tem a ver com a ideia de uma educação que muda as coisas, como afirma Freire (1996). Ele enfatiza que os professores precisam ensinar conversando, ouvindo e dando valor ao que os alunos sabem. Assim, o pesquisador pode chegar perto da escola de um jeito correto e responsável, vendo como os professores e alunos entendem e usam os livros no dia a dia. Isso ajuda a criar um conhecimento que vai além de só falar sobre o material, pensando sobre como ele afeta quem os alunos podem se tornar. Afinal, essa forma de pesquisar não só olha para as coisas, mas também mostra como podemos mudar a educação para melhor.

Essa forma de investigar se alinha com a perspectiva interpretativa delineada por Denzin e Lincoln (2006), onde o pesquisador participa ativamente, procurando entender os sentidos que as pessoas dão às suas vivências. Dentro dessa visão, o pesquisador não é um mero espectador, mas alguém que edifica o saber em conjunto com os envolvidos, dando importância

às suas opiniões, histórias e realidades. Isso converge com a ideia de pesquisa crítica apresentada por Lankshear e Knobel (2008), que vê a investigação como uma ação de mudança, apta a desafiar sistemas injustos e sugerir novas maneiras de ensinar e aprender. Portanto, ao analisar o uso dos livros didáticos no ambiente escolar, o pesquisador não só retrata um acontecimento, mas também colabora para a criação de um ensino mais equitativo, diverso e atento.

### **3.2 Sobre a pesquisa documental**

A pesquisa documental, por sua vez, é útil para esta pesquisa, pois compreende os materiais didáticos como construções sócio-históricas que influenciam a forma como enxergamos o mundo a nossa volta. A pesquisa documental, quando aplicada ao estudo de livros didáticos de inglês, se torna uma ferramenta poderosa para analisar a construção do conhecimento e as práticas pedagógicas propostas nesses materiais. Na visão de Cellard (2008), a análise de documentos possibilita examinar os materiais não só como meros informantes, mas também como itens que geram e refletem significados dentro da sociedade onde são utilizados.

Choppin (2004) aponta que os livros didáticos carregam a marca da cultura, expondo as crenças, os princípios e os focos de uma sociedade em um certo período. Desse modo, ao examinarmos esses recursos por meio da pesquisa documental, conseguimos enxergar as mensagens e as entrelinhas que influenciam o modo como o inglês é ensinado e aprendido. Tais mensagens podem tanto repetir quanto confrontar ideias preconcebidas sobre quem somos, nossa origem e posição social, o que exige um olhar crítico ainda maior. Assim, o livro didático não é só uma ferramenta neutra para ensinar, mas sim um meio de transmitir ideias que ajudam na formação dos sujeitos na sociedade.

Além disso, Apple (1995) acredita que o que encontramos nos livros didáticos tem tudo a ver com jogos de poder e escolhas culturais. Ele diz que o que entra ou fica de fora desses materiais mostra decisões políticas e de ensino que afetam a forma como os alunos entendem o mundo. Ao analisar os documentos, podemos descobrir quais opiniões ganham destaque e quais são deixadas de lado nos discursos dos livros de inglês. Com isso, é possível revelar as ideias escondidas no material didático e pensar em como as representações presentes ali podem afetar a construção de quem os alunos são, principalmente em relação à raça e à classe social, escopo desta pesquisa.

Bardin (2011) ressalta o valor da análise de conteúdo como um método para examinar documentos de forma organizada. Sob esse ângulo, torna-se viável classificar e entender as informações, desvendando os sistemas de símbolos que dão forma ao material de ensino. Ao

ser usada em livros de inglês, essa visão possibilita uma interpretação detalhada das histórias, das opções de palavras, das figuras e dos exercícios oferecidos, auxiliando na percepção abrangente dos processos de inclusão e exclusão social no ensino. Assim, a pesquisa com documentos se estabelece como uma tática metodológica efetiva para investigar o conteúdo educativo e as ideias sociais que ele transmite e oficializa.

Tal ponto de vista se conecta com a ideia de Giroux (1997), que promove uma educação crítica voltada à mudança da sociedade e à criação de indivíduos independentes e informados. Ao encarar os livros didáticos como elementos culturais carregados de ideologias, o pesquisador adota uma posição proativa em relação ao material analisado, indagando não só o que se encontra nos temas abordados, mas também o que foi omitido ou ignorado. Essa abordagem questionadora possibilita, como salienta Macedo (2006), uma interpretação que ultrapassa o óbvio, expondo os conflitos de representações e as motivações políticas que influenciam o percurso educativo. Desse modo, a pesquisa documental para essa pesquisa pode colaborar para um ensino que desenvolve cidadãos aptos a compreender a realidade e a nela intervir.

### **3.3 Sobre o método interpretativista**

Geertz (1989) salienta que as abordagens interpretativas facilitam a compreensão das normas sociais e culturais. No que diz respeito a esta pesquisa, ao considerarmos o contexto em que os materiais são produzidos e como são recebidos nas escolas, podemos compreender melhor a relação entre teoria e prática e a construção do conhecimento nas interações em sala de aula.

A perspectiva interpretativista visa desvendar os eventos educativos sob a ótica dos participantes, levando em conta suas vivências, crenças e entendimentos. Conforme Denzin e Lincoln (2006), tal visão enaltece a decifração das significações edificadas nos relacionamentos interpessoais, reconhecendo que os informes demandam enquadramento e avaliação à luz dos hábitos e falas dos atores. Desse modo, ao examinar o emprego do manual de inglês, o pesquisador não só pode avaliar o conteúdo, mas também analisar como ele pode ser assimilado, moldado e/ou reconfigurado no dia a dia da escola pelos discentes.

Erickson (1986) salienta, ademais, que o propósito da pesquisa interpretativa é compreender os trâmites pelos quais os sentidos são erguidos nas ações coletivas, e não meramente relatar condutas. No cenário escolar, isso demanda averiguar como os recursos didáticos são manuseados nas trocas pedagógicas, quais mensagens são enfatizadas ou refutadas, e como tais usos impactam a formação das individualidades dos estudantes. A

dedicação aos pormenores, faculta ao pesquisador apreender as sutilezas do percurso educativo, desvelando facetas amiúde obscurecidas por métodos mais positivistas ou quantitativos.

Ademais, a visão interpretativista está intimamente ligada à conduta ética e política do investigador. Segundo Lankshear e Knobel (2008), pesquisar de maneira crítica e interpretativa implica admitir que o saber é contextualizado, repleto de propósitos e influenciado por dinâmicas de poder. Ao examinar os livros didáticos sob essa perspectiva, torna-se viável discernir quais narrativas são validadas e quais são omitidas, sobretudo em relação às temáticas de etnia, classe social e individualidade. Desse modo, o pesquisador assume o dever não só de entender o cenário, mas também de colaborar para a mudança das ações pedagógicas.

Finalmente, Thompson (1995) sustenta que a hermenêutica crítica, presente na área interpretativista, possibilita ao pesquisador transcender a mera análise textual e investigar as circunstâncias sociais de criação, disseminação e assimilação das narrativas. Tal aspecto é fundamental ao se tratar do livro didático, já que este ultrapassa a função de ferramenta pedagógica: ele representa um artefato cultural e ideológico que influencia a construção dos indivíduos. Logo, a análise interpretativista possibilita compreender de que forma os significados atribuídos aos livros didáticos são formatados por elementos históricos, culturais e institucionais, propiciando uma apreciação mais abrangente e crítica do processo educativo em sua totalidade.

### 3.4 O livro didático em foco

Na condução deste estudo, utilizamos o livro "*BE COME* – Volume 6", da editora FTD Educação, que recebeu o selo de aprovação do PNLD para o período de 2020 a 2023. Esse material é voltado para o ensino de Inglês no 6º ano. Vejamos a capa do livro:

Figura 1: Livro *Be Come* – Volume 6



Fonte: Editora FTD, no Issuu

### 3.4.1 Sobre os Autores

A equipe por trás do livro *Be Come*, Volume 6", publicado pela editora FTD, é formada por especialistas renomados, com um histórico extenso tanto no ensino da Língua Inglesa quanto na produção de materiais didáticos. A seguir, apresento as imagens dos autores, seguidas de um resumo de suas biodatas.

**Figura 2: Autora**



Fonte: Currículo *Lattes*

A coordenação do projeto ficou a cargo de Isabel Alencar Lacombe, que possui mestrado em Linguística Aplicada pela PUC-SP, além de ser graduada em Letras pela UFRJ e ter se especializado pela Universidade de Cambridge. Ela atua há mais de 25 anos como professora, coordenação e edição de livros didáticos de inglês.

**Figura 3: Autora**



Fonte: Currículo *Lattes*

Viviane Cristina Carvalho Kirmeliene, que possui graduação em Letras pela USP e certificação da Universidade de Cambridge, também contribuiu como coautora, trazendo consigo mais de duas décadas de experiência no ensino de inglês e na formação de outros professores.

**Figura 4: Autor**



Fonte: Currículo *Lattes*

Adolfo Tanzi Neto, com doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-SP e período de estudos na Universidade de Oxford, atua como professor adjunto na UFRJ, tendo sido finalista do prestigiado Prêmio Jabuti na área de Educação.

**Figura 5: Autora**



**Fonte: Currículo Lattes**

Elaine Carvalho Chaves Hodgson, doutora em Linguística pela UFC e mestre pela UECE, soma aproximadamente três décadas de experiência no ensino de inglês e no desenvolvimento profissional de professores.

**Figura 6: Autor**



**Fonte: Currículo Lattes**

Rafael Galvão Monteiro, formado em Letras pela SEP Cursos e certificado pela Universidade de Cambridge, trabalha há 15 anos em diferentes contextos do ensino de inglês e é autor de materiais para o ensino.

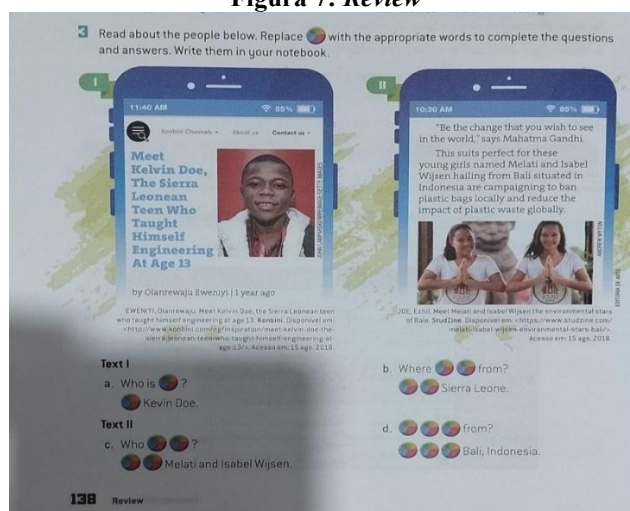
### **3.4.2 Sequência didática**

O material didático *Be Come* – Volume 6, da FTD, apresenta suas lições em torno de temas unificadores, visando aprimorar as quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever). O livro abordado, é dividido em unidades temáticas, cada unidade é composta por capítulos que abordam temas específicos facilitando o aprendizado do aluno. No total o livro *Be Come*, possui 6 capítulos, cada capítulo se inicia com uma temática, seguida de atividades práticas, reflexivas e exercícios de fixação.

A metodologia usada é comunicativa e busca inserir o inglês em contextos reais. Cada parte começa com o uso prático da língua em cenários cotidianos, buscando uma conexão com a vida dos alunos. A organização do material avança gradativamente: primeiro, o vocabulário e a gramática são apresentados, depois aplicados em exercícios interativos, culminando na produção de textos orais ou escritos. Esses textos, por sua vez, são inseridos ao lado de

personagens, apresentando, ora informações sobre elas, ora apresentando enunciações dessas próprias personagens. Vejamos um exemplo de uma dessas atividades na imagem, a seguir:

**Figura 7: Review**



Fonte: *Be Come*, 2018, p. 138

### 3.4.3 Seleção e Organização dos Dados

A análise dos dados seguiu uma linha qualitativa e interpretativa. O foco principal foi entender como as identidades sociais, principalmente raça e classe social, são apresentadas nos livros de inglês do Ensino Fundamental II.

Primeiro, exploramos todo o material escolhido, procurando por partes, imagens e atividades que apresentam informações sobre a criação de identidades e representações culturais, sociais e de raça. Depois dessa leitura, separamos os conteúdos de acordo com os tópicos: representações de identidade de raça e classe, autores do livro didático e elementos culturais relacionadas ao livro didático.

Em seguida, fizemos uma análise do discurso nos textos e imagens. Tentamos descobrir as ‘verdades’ que sustentam as representações e como o poder age nelas. Observamos, por exemplo, como os personagens são construídos, o que (não) é dito e os estereótipos relacionados a essas personagens.

Além disso, usamos a visão dos Estudos Culturais, entendendo que a representação cria significado e afeta a formação da identidade dos alunos. A análise interpretativa nos ajudou a enxergar o que está latente nos livros didáticos, ratificando certas hierarquias e a repetir ideias dominantes.

Por fim, no tópico, *O que as análises sugerem?*, apresentamos a nossa interpretação. Assim, intentamos garantir uma análise crítica e reflexiva, para entender como as

representações nos livros didáticos podem influenciar a identidade dos alunos das escolas públicas brasileiras.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao examinarmos o livro de inglês adotado, notamos que as representações neles contidas tendem a favorecer uma perspectiva centrada na Europa e uma ideia uniforme de cultura. Verificamos que, na maior parte das lições, as figuras, os textos e as personagens exibidas espelham, em sua maioria, indivíduos brancos, de condição social média e ligados a ambientes culturais americanos ou britânicos. Tal modelo de representação fortalece o que Hall (2003) chama de um "sistema de representação dominante", onde certas identidades se destacam e são validadas, enquanto outras são constantemente ignoradas ou padronizadas.

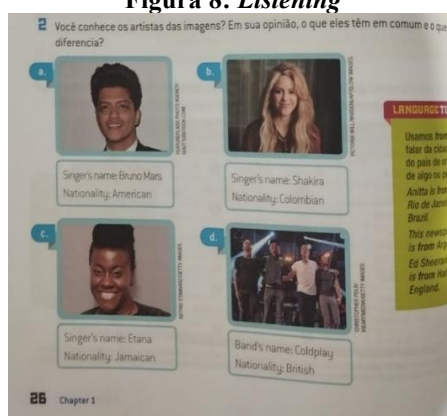
Para possibilitar uma avaliação mais aprofundada das dimensões ideológicas, culturais e de identidade presentes no livro didático *Be Come*– Volume 6, conforme sinalizado no tópico anterior, a análise foi organizada em três eixos temáticos principais: **Representações contidas no livro didático**, que explora como o material retrata, ignora ou generaliza diferentes grupos sociais, com foco em raça, classe social e cultura; **Sobre os Autores: Quem tem o poder de definir?**, que examina o histórico social, étnico e acadêmico dos autores e como isso afeta as decisões pedagógicas e de linguagem do livro; e, por último, **Elementos Culturais associados ao Livro Didático**, que investiga as referências culturais escolhidas no material, revelando quais culturas recebem destaque, quais são deixadas de lado e o impacto disso na formação da identidade dos estudantes.

Acreditamos que essa separação em subtópicos permite uma análise mais minuciosa e embasada, buscando entender como o livro didático auxilia na manutenção ou no combate das desigualdades dentro do ambiente escolar.

### 4.1 Representações contidas no livro didático

A investigação seguirá as premissas dos Estudos Culturais, com ênfase nas perspectivas de Hall (2003), Foucault (1999) e Fraser (2006). Para eles, a identidade se forma historicamente, por meio da linguagem e na interação social, influenciada pelo poder, ideologia e validação. No livro didático *Be come*, volume 6, observa-se que a representação das identidades étnico-raciais e socioeconômicas busca uma neutralidade superficial, evidenciada pela predominância de personagens brancos, em ambientes urbanos, tecnológicos e de consumo, sugerindo, de maneira implícita, um padrão racial e de classe. Observemos a imagem, a seguir:

**Figura 8: Listening**



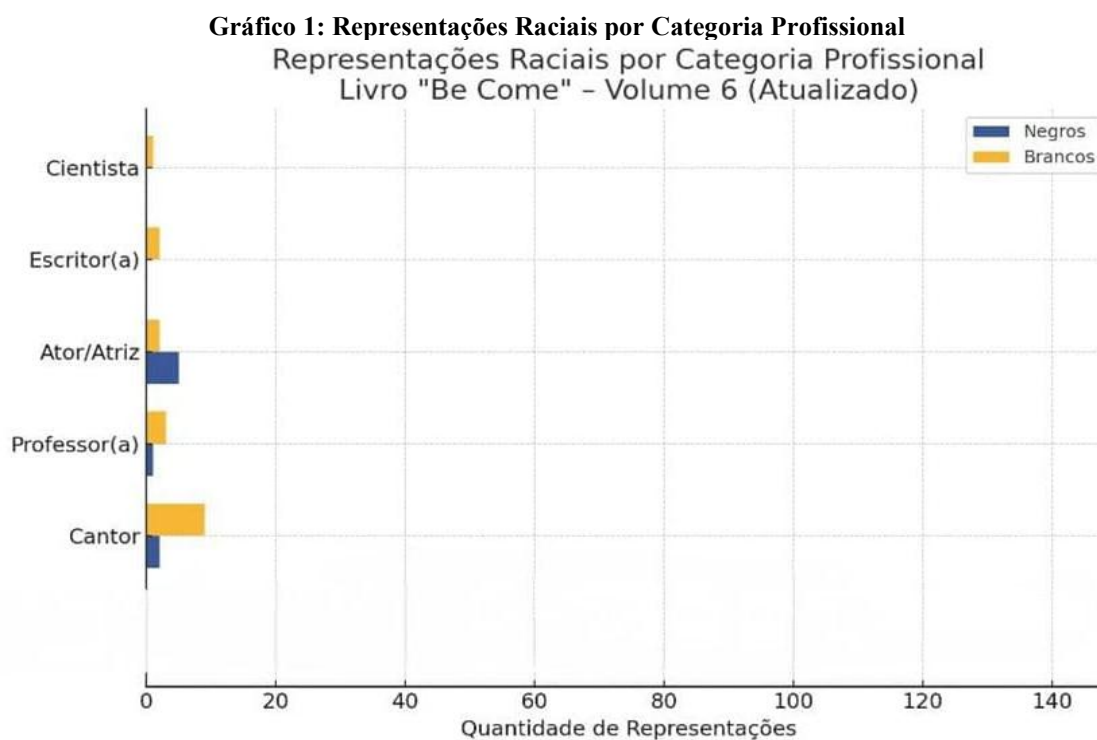
Fonte: *Be Come*, 2018, p. 26

No exemplo acima, dos quatro artistas ressaltados, tem apenas uma artista negra representada, o que relata uma carência na inclusão de raça e gênero. Tal seleção não é isenta de significado: expõe quais pessoas e opiniões são valorizadas no contexto educacional e quais permanecem à margem ou ignoradas. Conforme Hall (2003), as imagens não só mostram a realidade, mas também a edificam, influenciando o pensamento e validando certas histórias em detrimento de outras. Desse modo, a limitada presença de representações negras nos materiais didáticos fortalece concepções restritivas que ainda se mantêm nos livros escolares.

Como Foucault (1999) destaca, o poder age não só reprimindo, mas também através de narrativas que normalizam certas presenças e ausências, influenciando nossas percepções.

Fraser (2006) defende que a justiça social envolve tanto a distribuição de recursos quanto o reconhecimento cultural. Sob essa visão, a exclusão de grupos marginalizados historicamente dos livros didáticos configura uma injustiça simbólica, privando esses alunos da chance de se verem representados de forma positiva no ambiente escolar. Esta análise visa expor como os materiais didáticos – aparentemente neutros – contribuem para a manutenção de desigualdades e a ratificação e reprodução da construção de identidades (des)valorizadas. Portanto, cabe à escola e aos professores analisar criticamente esses conteúdos, desafiando as omissões e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial, cultural e socioeconômica dos alunos.

Na análise do livro didático *Be Come*, constatou-se a presença de 5 imagens retratando indivíduos negros e 20 de pessoas brancas. Tal contagem expõe uma diferença notável na maneira como as etnias são apresentadas visualmente no material analisado, demonstrando um maior enfoque em personagens brancos em posições de liderança, importância e reconhecimento, conforme gráfico abaixo.



**Fonte: Elaborado pela autora, 2025**

Seguindo o gráfico, a maneira como o livro *Be Come* – Volume 6 mostra as raças revela tendências importantes que indicam a persistência de ideias preconceituosas e diferenças simbólicas no ensino. Ao analisar quantas vezes cada raça aparece, percebemos que pessoas negras são menos ou quase nunca representadas em profissões de maior prestígio, como cientista, escritor e professor, a exemplo, que são geralmente ocupadas por pessoas brancas.

Essa tendência tem um peso. Como explica Gomes (2012), a escola e seus materiais de ensino não só mostram como a sociedade é, mas também fortalece identidades e posições sociais. Quando o livro didático mostra personagens ocupando determinados lugares sociais, ele ajuda a criar uma mensagem que justifica simbolicamente a posição dessas personagens nesses lugares específicos.

Almeida (2018), ao falar sobre o racismo que faz parte da estrutura da sociedade, lembra que as representações nos meios de comunicação e na educação são parte dos mecanismos que mantêm as hierarquias raciais. A falta de pessoas negras como cientistas, escritores e outros profissionais do conhecimento fortalece a ideia falsa de que a população negra é menos inteligente e limita as possibilidades de identificação e os sonhos dos alunos negros.

Além disso, o fato de a representação branca ser mais diversa, incluindo funções artísticas e intelectuais, sugere que suas contribuições e papéis sociais são mais valorizados. Enquanto isso, a repetição da imagem do negro não exercendo papéis de liderança e de

profissões que exigem intelectualidade, embora pareça boa no início, acaba limitando sua projeção social a uma fase inicial da vida, sem continuidade em papéis de importância.

Vale ressaltar que, as imagens selecionadas nesta pesquisa representam um recorte significativo do conjunto de representações presentes no livro didático analisado. Embora não esgotem a totalidade dos conteúdos visuais da obra, elas são exemplares na forma como evidenciam padrões recorrentes na construção das identidades raciais e de classe. As escolhas iconográficas refletem, de maneira sutil ou explícita, uma hierarquia de visibilidade que favorece determinados grupos sociais, em especial sujeitos brancos, de aparência eurocêntrica, em contextos de protagonismo e valorização em detrimento de outros, como pessoas negras ou indígenas, que aparecem de forma secundária, estereotipada ou, por vezes, ausente. Assim, essas imagens funcionam como amostras representativas da lógica ideológica que atravessa o material didático como um todo, reforçando desigualdades simbólicas que precisam ser debatidas no contexto do ensino de língua inglesa.

#### **4.2 Sobre os autores: Quem tem o poder de definir?**

Após uma análise do livro didático, fica claro como a bagagem dos autores molda as ideias transmitidas na obra. A equipe que o criou é formada, em sua maioria, por pessoas brancas, com estudos focados em áreas urbanas e classes mais ricas, o que afeta diretamente os temas, a linguagem e a cultura presentes no material. Como dizem Hall (2003) e Silva (2000), a posição social de quem cria o saber é essencial para entender as mensagens de seus entornos sociais. No que diz respeito aos livros em análise, de forma consciente ou não, é apresentada uma visão de mundo dos autores, repetindo uma ideia europeia e distante da vida de muitos alunos das escolas públicas do Brasil.

O domínio branco na criação do livro ajuda a manter um ensino que valoriza a cultura dos Estados Unidos e da Inglaterra. Isso reforça o que Bourdieu (1998) chama de "violência simbólica", um jeito de dominar que faz parecer que os valores de um grupo são para todos, escondendo a cultura e a vida dos outros.

Como lembra Silva (2000), é muito importante pensar em quem tem o poder de representar e quais vozes estão sendo deixadas de lado na hora de criar o conhecimento usado nas escolas.

A maneira como os autores impactam a criação de livros didáticos transcende a simples seleção de tópicos; ela molda a organização do saber, destaca certos grupos sociais e internaliza dinâmicas de poder no material. Conforme Foucault (1999) argumenta, saber e poder são intrinsecamente ligados, e aqueles que definem o que é legítimo ou verdadeiro influenciam as

narrativas da sociedade. Quando livros são predominantemente feitos por autores brancos de grupos favorecidos, existe uma propensão a replicar valores e perspectivas que reforçam essa posição, ainda que de maneira discreta ou involuntária.

Tal visão se manifesta em aspectos como as imagens selecionadas, os nomes dos personagens, os modelos de família retratados e até as pronúncias sugeridas em exercícios de fala. Isso fomenta um imaginário que associa a língua inglesa a um modo de vida específico – branco, urbano, voltado ao consumo e distante da realidade brasileira. Gera o que Fanon (2008) chamou de “alienação cultural”, onde o indivíduo marginalizado passa a considerar a cultura alheia superior e a desprezar a sua.

Conforme destaca Silva (2000), é crucial examinar criticamente o currículo e os materiais didáticos, entendendo-os como ambientes ideológicos que moldam identidades e representações. A inclusão de autores negros, indígenas, de periferias e de várias regiões do país na criação e na análise crítica desses materiais é essencial para superar a padronização do saber e fomentar uma educação mais justa e representativa.

Dessa forma, indagar sobre a identidade do autor, seu contexto de origem e suas influências é crucial para conceber o livro didático como um instrumento de mudança social, em vez de um reprodutor das disparidades existentes. Essa atenção à autoria e à criação do saber se alinha com as concepções de Silva (2000), ao ponderar sobre as conexões entre identidade, poder e o plano curricular. Igualmente, converge com o pensamento de Hall (2003), ao abordar a representação como uma prática social que gera significados, e com Freire (1996), que defende por uma formação libertadora, analítica e contextualizada nas vivências dos estudantes.

### **4.3 Os elementos culturais associados ao livro didático**

A identidade se molda, em grande parte, pela cultura, que assume um papel fundamental na definição dos temas e métodos de ensino de línguas estrangeiras. No livro didático analisado, nota-se que os aspectos culturais escolhidos privilegiam uma visão centrada nos países de língua inglesa, sobretudo EUA e Reino Unido. Embora essa opção esteja alinhada com o ensino da língua, ela impõe restrições significativas em termos de representatividade, diversidade e análise crítica.

Hall (2003) define cultura como um campo de criação de sentidos e de luta por representações. Contudo, ao examinar o livro, constata-se que os conteúdos culturais apresentados consolidam uma imagem padronizada e romantizada do cotidiano nos países de língua inglesa, com ênfase no consumo, turismo, festas tradicionais como Halloween e Ação

de Graças, e situações corriqueiras limitadas a jovens brancos de classe média, conforme apresentado na imagem, a seguir.

**Figura 9: Listening**



**Fonte: *Be Come*, 2018, p. 109**

A imagem acima mostra um grupo de jovens negros praticando balé em um estúdio nos EUA. À primeira vista, isso parece bom, pois mostra pessoas negras em um lugar normalmente ligado à cultura europeia e à elite branca. Mas, essa foto mostra algo comum nos livros: dar valor a culturas ocidentais, mesmo quando são praticadas por pessoas de outras raças, enquanto esconde ou ignora as culturas de matrizes africanas.

Assim, mostrar jovens negros no balé, uma arte europeia, pode ser uma forma de aceitar essas pessoas apenas quando estão em lugares e culturas que os brancos aprovam. Segundo Fanon (2008), sempre se espera que os negros ajam como brancos para serem aceitos, esquecendo suas culturas e histórias. Não mostrar culturas afro-brasileiras ou africanas, como danças, músicas, religiões e línguas, é uma escolha que mostra que essas culturas não são valorizadas.

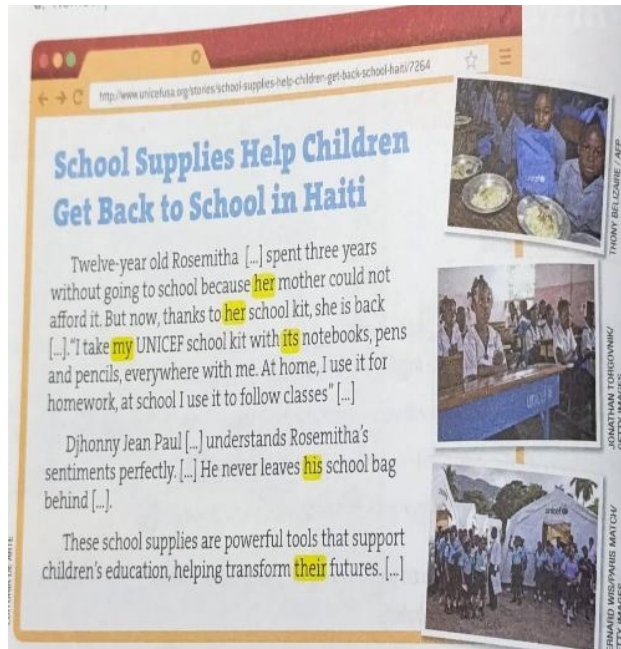
Essa perspectiva simplifica a riqueza cultural e restringe o acesso dos alunos a outras formas de expressão social e de identidade.

Ademais, Foucault (1999) nos lembra que todo discurso educativo está inserido em relações de poder, e a seleção de elementos culturais nos livros didáticos não é imparcial. Ao favorecer certas culturas e omitir outras, o material contribui para a formação de uma hierarquia cultural que elege os países em foco desenvolvidos como modelos universais de estilo de vida, sucesso e avanço. Isso pode despertar nos estudantes brasileiros um sentimento de desvalorização da própria cultura e dificultar o amadurecimento de uma percepção crítica sobre as dinâmicas de poder mundial.

Um ponto crucial a ser considerado é a notável carência de representações da rica tapeçaria étnico-racial e social intrínseca aos países anglófonos. Quase não se abordam, por exemplo, as vivências das comunidades afro-americanas e afro-britânicas, a herança da cultura nativa americana ou as dinâmicas dos movimentos sociais que se dedicam a combater o racismo e a desigualdade nessas nações. Tal como salienta Silva (2000), a curadoria dos conteúdos

culturais inseridos no currículo e nos livros didáticos constitui uma decisão de cariz político, passível de solidificar ou desafiar as hierarquias de poder existentes. Analisemos as figuras, a seguir. A figura 12 refere-se à atividade referente ao texto contido na figura 11.

Figura 10: Grammar



Fonte: *Be Come*, 2018, p. 48

Figura 11: Grammar

2 Answer these questions about the text.

- How old is Rosemitha?
- Is she in school?
- What materials does she have from UNICEF?
- Does Djhonny have material from UNICEF too?

3 Leia o texto novamente. Copie o seguinte quadro no caderno e complete-o com as palavras utilizadas para estabelecer conexões entre as pessoas e o que elas possuem (possessive adjectives). Siga o exemplo:

Person/Thing	Subject Pronoun	Possessive Adjective	Possession
Rosemitha	she	her	mother school kit
Rosemitha	I	UNICEF	school kit
school kit	it	notebooks, pens, and pencils	
Djhonny	he	school bag	
children	they	futures	

4 Read more about the donation to students in Haiti and complete the sentences with the possessive adjectives in the box. Write the answers in your notebook.

he   her   his  
my   their

- Rosemitha: "I am very careful with my materials, which have to last until the end of this school year."
- Rosemitha: "My younger sister and brother are jealous and they want to play with my materials."
- Although Djhonny is the oldest child in class, he hasn't let go of his dreams. "I take I really want for my future is to study hard to become a doctor [...]" he says.

**AROUND THE WORLD**

O Haiti é um país localizado em uma ilha no Caribe e faz fronteira com a República Dominicana. Possui belos praias, como a de Lahade e Choucho. Em 2010, o Haiti foi devastado por um terremoto. Milhares de habitantes morreram e cerca de 1,5 milhão de habitantes ficaram desabrigados.

Formas de população: Haiti: 10,5 milhões (2018); República Dominicana: 10,5 milhões (2018); República Dominicana: 10,5 milhões (2018); República Dominicana: 10,5 milhões (2018).

Fonte: *Be Come*, 2018, p. 49

A tarefa em questão visa examinar a gramática, com ênfase nos adjetivos possessivos, utilizando excertos de um texto da UNICEF (figura 11) que trata de crianças no Haiti. Embora o material lide com crianças negras em condição de fragilidade, não se observa, em momento algum, qualquer direcionamento didático que estimule os alunos a ponderar sobre os aspectos

étnico-raciais presentes no conteúdo. Essa omissão pedagógica representa um problema, uma vez que ignora a importância vital da educação na formação de uma sociedade mais equitativa e justa. Conforme destaca Gomes (2017), a escola é um ambiente ímpar para o fomento da igualdade racial, o que se efetiva somente quando a diversidade é analisada de maneira intencional e crítica.

A exibição de imagens com indivíduos negros, tanto nas fotos do Haiti quanto nos exemplos gramaticais não assegura, por si só, uma perspectiva abrangente. Segundo Munanga (2005), a representação simbólica, quando desprovida de análise crítica, pode intensificar estereótipos em vez de desfazê-los. No contexto do texto examinado, crianças negras são mostradas unicamente em condição de fragilidade, como receptoras de assistência internacional, o que pode tornar comum a ligação entre negritude e carência, pobreza. Ao não sugerir qualquer atividade de discussão sobre essa situação social, o material didático acaba por consolidar uma percepção paternalista e submissa dessas comunidades.

#### **4.4 O que as análises sugerem?**

É válido constatar que as representações e os componentes culturais evidenciados no livro didático em análise se desviam de um modelo de educação intercultural que seja crítico e emancipador, o qual deveria impulsionar o reconhecimento e a exaltação da diversidade das identidades culturais inerentes aos estudantes. Isso requer uma reavaliação destes materiais, integrando narrativas multifacetadas e adotando uma perspectiva que estimule a reflexão crítica tanto sobre as culturas estrangeiras quanto sobre o tecido sociocultural do Brasil.

Assim, torna-se crucial que os recursos de ensino, sobretudo os empregados nas escolas públicas, passem por uma reformulação e revisão, guiadas por propósitos pedagógicos e políticos, integrando debates acerca de questões raciais, culturais, de identidade e desigualdades. Conforme aponta Almeida (2019), o racismo configura-se como uma estrutura, e não será erradicado por meio de atitudes bem-intencionadas ou retratações simplistas. É necessário que tanto os educadores quanto os materiais didáticos adotem um posicionamento, incentivando uma alfabetização racial crítica e capacitando indivíduos aptos a modificar o contexto existente.

Ademais, a falta de uma conversa clara sobre a questão da diversidade e do racismo contradiz o que estabelece a Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo Munanga (2004), a educação contra o racismo deve ser contínua e abranger todas as áreas do conhecimento, e não apenas incluir figuras negras ou datas especiais de forma isolada em materiais de ensino. Isso quer dizer que os conteúdos de todas as

matérias, inclusive o ensino de idiomas estrangeiros, precisam incorporar a diversidade de opiniões e relatos, valorizando a identidade negra e questionando o racismo existente na sociedade.

Na visão de Freire (1996), ensinar não é simplesmente passar informações, mas sim criar oportunidades para que o conhecimento seja produzido e construído. Ao aplicar essa ideia ao contexto do livro analisado, fica claro que as representações ali contidas e as atividades de construção da competência comunicativa não cumprem o papel de criar condições para que os alunos desenvolvam uma visão crítica de mundo. O ensino da língua inglesa, quando desconectado da realidade social e das desigualdades, se resume a uma prática técnica, focando apenas nas regras gramaticais. Uma abordagem crítica e contra o racismo, por outro lado, permitiria que os alunos entendessem as estruturas de poder que se escondem por trás das palavras e situações apresentadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi examinar de que maneira o livro de inglês, precisamente o volume 6 da coleção *Be Come* da Editora FTD, retrata temas ligados à raça e classe social. A avaliação efetuada, baseada nas teorias dos Estudos Culturais e numa ótica qualitativa e interpretativa, mostrou que o material de ensino não é imparcial, mas um campo de confronto simbólico e político, onde certas identidades ganham destaque enquanto outras são deixadas de lado ou não representadas.

Conforme mencionado por Hall (2003), a identidade se forma dentro dos discursos e das representações culturais existentes numa sociedade específica. Pelas imagens, textos e opções de linguagem presentes no livro analisado, nota-se como certos grupos sociais geralmente brancos e de classe média, são sempre confirmados como o modelo ideal.

A análise também se conectou com as ideias de Foucault (1999), sobre a relação entre conhecimento e poder. Ao escolher certos conteúdos e ignorar outros, os livros didáticos criam e controlam saberes que influenciam as pessoas e a maneira como os alunos se veem e veem os outros. Assim, o discurso transmitido pelo material de ensino ajuda a normalizar certas visões de mundo e a reproduzir desigualdades sociais, principalmente em relação a questões raciais e de classe.

Fraser (2006), por outro lado, enriquece essa análise ao abordar os conceitos de reconhecimento e redistribuição como pilares da justiça social. A representação menor de figuras negras na obra examinada expõe uma espécie de injustiça cultural, afetando o reconhecimento de identidades que foram historicamente deixadas de lado. A falta de diversidade simbólica consolida um modelo de ensino que ignora a riqueza cultural brasileira, restringindo, assim, o desenvolvimento de uma educação mais abrangente e libertadora.

Em face disso, este estudo reforça a necessidade de reconsiderar o papel do livro didático como ferramenta de ensino que transcende a simples transmissão de conteúdos da língua. É fundamental que os materiais utilizados nas escolas reflitam a diversidade racial, cultural e social existente na vida dos alunos brasileiros, promovendo não só o aprendizado do inglês, mas também o exercício da cidadania consciente e do respeito às diferenças.

Concluindo, almeja-se que esta investigação impulse a discussão sobre a criação e seleção de materiais didáticos que sejam mais atentos às questões de identidade, representatividade e justiça social. A escola, enquanto ambiente de desenvolvimento humano, deve se comprometer com uma educação antirracista, diversificada e crítica — e o livro didático, como instrumento pedagógico essencial, deve ser concebido sob essa ótica.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2019. 256 p.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*. Princeton: Princeton University Press, 1953.
- BAKHTIN, M. M. (1986). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. **O capital cultural**. In A distinção: crítica social do julgamento (pp. 40-68). São Paulo: Edusp, 1970
- \_\_\_\_\_, P., & Passeron, J.-C. **La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, dez. 2004.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira**. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19–54.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FAIRCLOUGH N. (1992). **Discourse and social change**. Cambridge: Polity press. Disponível em:<<https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/norman-fairclough-discourse-and-social-change-cambridge-polity-1992-pp-vii-259/F603F3842426EFF10228310B55BA12D8>>. Acesso: 14 de nov 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Cláudio de Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento?** Um debate político-filosófico. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, Henry A. **Escola e luta pela democracia: educação crítica sem fim**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: reflexões e ações para a sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pensamento feminista negro: formação e trajetória**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORKHEIMER, Max, e Theodor W. Adorno. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

HORKHEIMER, Max. “**Teoria tradicional e teoria crítica**”, in Benjamin et al. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Tradução de Artur Morão. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, **Beyond methods: Macrostrategies for language. teaching**. New Haven, CT: Yale University Press. (2003).

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Novas literacias: cotidiano e aprendizagem**. Tradução de Cristina D. S. Bragagnolo. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Sérgio Bath. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural: desafios da escola contemporânea**. São Paulo: Editora Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra e relações raciais**. 2. ed. São Paulo: Attar, 1999.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Identity, language learning, and social change**. *Language Teaching*, v. 44, pp. 412-446, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/identity-language-learning-and-social-change/6A0090FF05DAB3176B92B054EB3F99E7> Acesso em: 16 nov. 2023.

PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/23478968/A\\_Reprodu%C3%A7%C3%A3o\\_Elementos\\_para\\_uma\\_Teoria\\_do\\_Sistema\\_de\\_Ensino\\_BORDIEU\\_Pierre\\_PASSERON](https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_uma_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BORDIEU_Pierre_PASSERON) . Acesso em: 12 de nov 2023.

PENNYCOOK, A. **A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: I. SIGNORINI e M. C. CAVALCANTI (org) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/F4rZgxFTKKWMH5pVnxHgKKG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08 de nov 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8xSszr38S4V5vtTcK8tL7rS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 de out 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. 191 p.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** *In:* T.T. da Silva (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod\\_resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf)> Acesso em: 24 de out 2023.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

## ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
 Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95  
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH  
 CAMPUS VI - CAETITÉ/BA

## DECLARAÇÃO DE (NÃO) USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Eu, Renate Nunes de Aguiar  
 estudante do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado O ensino de língua inglesa e as identidades de raça e classe: o contexto do livro didático, é de minha autoria.

Considerando que recursos de inteligência artificial **não devem ser utilizados na escrita/produção da redação final do trabalho** de conclusão de curso, declaro também que durante a produção do texto:

NÃO houve o uso de inteligência artificial

SIM, houve o uso de Inteligência artificial. (Neste caso, informe abaixo o uso que foi feito e quais recursos foram utilizados, sabendo que a IA **não deve ser utilizada para escrita** do texto)

A Inteligência artificial foi usada no texto para:

- revisão linguística do texto  
 elaboração de imagens e gráficos  
 tradução  
 Outros (especificar) \_\_\_\_\_

Cite os recursos de IA que foram utilizados (ex: Chat GPT)

Usei o chat GPT para elaborar um gráfico

Caetité, 21/07/2025.

Renate Nunes de Aguiar

Discente - matrícula



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH  
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA

### DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, Renata Nunes de Aguiar  
estudante do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado O ensino da língua inglesa e as identidades de raça e classe: o contexto do livro didático é de minha autoria. Declaro ainda que os trechos e citações de terceiros presentes no texto estão devidamente referenciados conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e que assumo inteira e total responsabilidade em caso de identificação de plágio, sujeitando-me às penas previstas no Código Penal Brasileiro.

Caetité, 21/07/2025.

Renata Nunes de Aguiar

Discente - matrícula