

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO:  
UM ESTUDO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS  
DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

*Alexandre Galhardo (UVA)*

[alexandremgalhardo@gmail.com](mailto:alexandremgalhardo@gmail.com)

*Claudia Giesel (UVA)*

[claudia.giesel@uva.br](mailto:claudia.giesel@uva.br)

*Graziela Borguignon Mota (UVA)*

[graziela.mota@uva.br](mailto:graziela.mota@uva.br)

**RESUMO**

Tendo em vista que um dos grandes problemas no processo de formação crítica dos estudantes nas escolas públicas e particulares pode estar atrelado ao uso do livro didático, este estudo pesquisa sobre a influência desse material no processo de construção de identidades dos alunos com o intuito de averiguar se são instigadas oportunidades de reflexão crítica no que tange às questões sociais. A análise de dados aqui presente ocorreu por meio de dois recortes do livro *Peacemakers 6*, da editora Moderna. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principal objetivo metodológico a pesquisa exploratória atrelada à pesquisa bibliográfica. Para a análise do *corpus* selecionado, foram utilizados os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) e o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016). Em resumo, verificou-se que um livro didático pode, de fato, influenciar no processo de construção de identidade dos alunos, visto que ao distanciar os discentes de sua realidade com base em atividades opostas ao seu contexto social e ao atribuir concepções tradicionais em relação à composição de família, o material perpetuou, nos recortes apurados, um discurso tradicional e excludente, contribuindo assim para a manutenção das relações de poder existentes na sociedade por meio da naturalização do discurso.

**Palavras-chave:**

Identidade. Livro didático. Análise Crítica do Discurso.

**ABSTRACT**

Bearing in mind that one of the major problems in the process of critical education of students at public and private schools may be linked to the teaching material, this research investigates the influence of this material on the process of constructing students' identities to discover if opportunities for critical reflection, regarding social issues, are instigated. The analysis was based on different excerpts from the book *Peacemakers 6*, by Moderna publishing house. A qualitative research study was carried out with the main methodological objective of exploratory research linked to bibliographical research. For the analysis of the selected *corpus*, the assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA) and Fairclough's Three-dimensional Model (2016) were used. As a result, it was found that a textbook can, in fact, influence the process of constructing students' identity by means of distancing them from their reality

through activities which are not compatible to their social context and by attributing traditional conceptions in relation to the composition of a family. In conclusion, the material perpetuated, in the collected excerpts, a traditional and excluding discourse, and thus, contributing to the maintenance of relations of power in society through the naturalization of discourse.

**Keywords:**

**Identity. Textbook. Critical Discourse Analysis.**

## **1. Introdução**

O livro didático deve ser um instrumento para o trabalho pedagógico do professor, atuando como fonte de referência ao conhecimento e sendo um suporte para alcançar os pensamentos cultural, científico e literário. Deve conceder autonomia ao profissional e aos alunos, e não ser um instrumento autoritário na sala de aula. Do mesmo modo, o material didático também serve como ferramenta norteadora, no currículo escolar, do desconhecido para o conhecido, contendo recursos que tornam o aprendizado interessante e ajudam os alunos a construir sua identidade social e costumes culturais, corroborando então de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa ferramenta pedagógica também auxilia no planejamento das aulas e na construção de avaliações ao longo do ano. Contudo, na medida em que, para milhares de estudantes, o livro didático pode ser o primeiro contato que eles têm com o mundo e é através desse material, e das interações sociais vivenciadas na escola que serão desenvolvidos os pensamentos críticos e literários, é importante também que haja uma adaptação do material de acordo com cada contexto de ensino, visto que cada escola apresenta diferentes particularidades quanto à educação. Em suma, faz-se imprescindível compreender a força que os livros didáticos apresentam no contexto educacional.

Tendo em vista tal questionamento, o objetivo deste estudo é analisar a influência de um livro didático na formação social e, ao mesmo tempo, intrapessoal dos alunos. É necessário constatar se são dadas oportunidades aos alunos para a construção de pensamentos críticos que envolvam questões de cunhos sociais como a discriminação e o sexismo. Para tal, esta pesquisa será realizada levando em consideração o ramo dos estudos da linguagem que investiga o discurso como prática social: a linguística crítica. Tal subdivisão da linguística ocasionou o surgimento da Análise Crítica do Discurso, ACD, na qual se situa o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) como aparato da análise de dados.

Em síntese, com o intuito de apresentar uma análise prévia acerca da conclusão deste estudo, constata-se que é relevante a presença de uma visão mais crítica e comunitária no momento de produção de um livro didático. Torna-se fundamental ter em mente os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais presentes em todo o território brasileiro, principalmente quando associados à educação. Em outras palavras, torna-se preciso que haja, nas mais diversas esferas sociais, uma desconstrução de discursos preconceituosos que perpetuam as relações de poder, para, desse modo, alcançar-se uma sociedade com maior grau de inclusão a partir de uma educação crítica, transformadora e libertadora.

## **2. A análise de texto na ACD: o Modelo Tridimensional**

Fernandes (2014) disserta sobre os quatro significativos conceitos empregados na ACD, que são: intertextualidade, interdiscursividade, ideologia e hegemonia e afirma que esses princípios estão diretamente relacionados ao Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) e às suas dimensões de prática textual, discursiva e social. A dimensão principal da ACD é a do texto, uma vez que ele é visto como dono de traços e pistas de rotinas sociais ligados ao processo de naturalização do discurso, tornando-se assim objeto de investigação e de estudo.

Para tal, com o intuito de investigar como um texto redige relações sociais e como ele atua na construção de identidades, é possível usar categorias de análise que investiguem a metafunção interpessoal de textos, as quais Fairclough (2016) descreve como: controle interacional, modalidade, polidez e *ethos*. A princípio, o controle interacional está relacionado às características das interações comunicativas, ou seja, ações que ajudam para que a comunicação transcorra sem obstruções; está subdividida em: tomada de turno, controle de temas/tópicos e controle de agendas.

A próxima categoria, modalidade, possui um cunho subjetivo e está diretamente relacionada à gramática da língua e como o uso de verbos modais podem causar um impacto positivo ou negativo no discurso. Isto é, “essa categoria diz respeito a aspectos da significação textual que contribui para a identificação na medida em que indica o grau de comprometimento com o que se fala ou escreve – comprometimento com a verdade, a moral, a necessidade (obrigação), os valores daquilo que se diz” (CAVALCANTI, 2020, p. 68).

Em relação à polidez, Fernandes (2014) relaciona tal esfera ao conceito de pragmática, ramo da Linguística que estuda o uso da língua pelos falantes em detrimento de diferentes situações de comunicação.

No que tange à categoria *ethos*, Antunes e Pauliukonis (2018, p. 288) afirmam que “o discurso marcante, agradável, cativante passa pela construção de uma imagem positiva do orador, de um *ethos* favorável e adequado ao público a que se destina.”. Da mesma forma, Fernandes (2014) relaciona tal conceito à maneira como as pessoas criam as suas identidades ao se expressarem, seja tanto por meio do discurso, quanto por meio da linguagem corporal; o *ethos* está presente desde a forma como os seres humanos se movimentam, até como eles se vestem - é algo que se denota por todo o corpo e colabora para a construção de identidades por meio da linguagem verbal ou não verbal.

Quanto à dimensão da prática discursiva, a qual está relacionada à produção, à distribuição e ao consumo de textos, Fernandes (2014) resalta três categorias analíticas da ACD: a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade. A autora relata que analisar tais processos de um texto pode levar à conclusão de que há uma grande variável presente em cada contexto, uma vez que há diferentes práticas sociais envolvendo o leitor e o seu ambiente social.

À vista disso, a coerência, quando relacionada ao texto, faz alusão ao sentido lógico do texto e às ideias apresentadas pelo autor. Isto é, essa categoria é responsável pela construção dos sentidos da textualidade, sendo fundamental para que ocorra a eficiência na transmissão da mensagem ao interlocutor e, por consequência, o entendimento, uma vez que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido” (FAIRCLOUGH, 2016 p. 118).

Em relação à intertextualidade, Fernandes (2014) discorre sobre os dois tipos de intertextualidade existentes: a horizontal e a vertical. Segundo a autora, a horizontal “diz respeito às relações dialógicas que os textos estabelecem com outros que os antecederam e, também, com futuros textos que os seguirão” (FERNANDES, 2014, p. 112). Já a intertextualidade vertical, “estabelece relações entre um texto e outros textos que se encontram historicamente mais ou menos próximos dele” (FERNANDES, 2014, p. 112). Em resumo, todo texto, por maior ou menor que ele seja, é um intertexto que estabelece relações de diálogo com textos já escritos e com aqueles que ainda serão produzidos.

No tocante da interdiscursividade, Fernandes (2014) afirma que esta categoria ocorre em um nível mais abstrato, sem efetuar uma análise social do texto, além também de considerar distinta a articulação dos gêneros, dos discursos e dos estilos, sejam estes formais, informais e ou oficiais nas atividades comunicativas.

Em referência à prática social na qual um texto está inserido, Fairclough (2016) sugere uma terceira dimensão onde se tem como objetivo os elementos ideológicos e hegemônicos do texto em análise. Segundo o autor, a intenção é problematizar os discursos presentes no texto com o intuito de acabar com as relações de poder, de modo com que ocorra uma quebra na ideologia e hegemonia dos textos.

Em síntese, Fernandes (2014) afirma que a ideologia está associada a determinados contextos sociais e às percepções sensoriais do mundo externo de um indivíduo ou de um grupo social. Quanto à hegemonia, a autora interpreta hegemonia e poder como sinônimos. Isto é, o discurso perpetua a hegemonia, tanto em níveis sociais, como, por exemplo, quando grupos dominantes na sociedade buscam estabelecer uniões que os ajudem a se manterem em posições de poder, quanto em níveis da linguagem, quando distintas variedades linguísticas são consideradas inadequadas para uso em determinado contexto sociocomunicativo.

Por fim, vale evidenciar que Van Dijk (2008) menciona as relações de poder na sociedade como um objeto de estudo para explicar a reprodução de discursos preconceituosos, por exemplo. Segundo o autor, “precisamos relacionar propriedades do micro nível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos do macro nível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação.” (VAN DIJK, 2008, p. 9).

### **3. *O livro didático e a sua influência na formação da identidade dos alunos***

Levando-se em conta os estudos apresentados até aqui, e tendo em mente as relações de poder que um texto pode apresentar, torna-se possível inferir que um dos grandes problemas no processo de formação crítica dos estudantes pode estar atrelado aos livros didáticos, LDs, sugeridos, ora pelo Ministério da Educação (PNLD), ora pela direção da escola, para o uso pelo professor.

Em outros termos, por ser o guia norteador das aulas, os LDs podem, de maneira contínua e ampla, influenciar os estudantes em sua formação como cidadão – tais materiais carregam uma grande responsabilidade social na forma em que apresentam os seus conteúdos e por isso merecem estudos acerca de sua influência no contexto escolar.

Desse modo, antes de tecer uma crítica quanto à influência dos LDs na formação social dos alunos, é necessário levar em consideração muitos fatores para que tal fato ocorra, mas, o principal deles, é o contexto socioeconômico em que os materiais são produzidos.

Dado esse fato, percebe-se o porquê de determinados LDs não trazerem questões sociais contemporâneas que possibilitam a construção identitária dos alunos; é como se os autores tivessem que seguir um padrão para agradar aos ideais do mercado consumidor. Por essa razão, é possível notar nos LDs concepções e ideias que não representam todos os indivíduos de uma sociedade plural, heterogênea e globalizada.

À vista disso, Tilio (2010) discorre sobre como os LDs podem controlar as atividades propostas, estabelecendo, previamente, o que pode ou não ser feito. Em regra, os professores recebem uma versão do livro diferente dos alunos, onde é apresentada uma diretriz demonstrando qual assunto deve ser ensinado e que “muitas vezes, mesmo em atividades propostas para serem personalizadas, o aluno só tem espaço para informar fatos pessoais; o assunto a ser ensinado já foi estabelecido pelos livros.” (TILIO, 2010, p. 185).

É importante salientar que tais fatos vão em contrapartida aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, instituídos pelo Ministério da Educação em 1998. Dentre os dez objetivos que os PCNs apresentavam como meta para alavancar os estudos dos alunos, torna-se importante destacar três em razão do tema desta pesquisa: o desenvolvimento da cidadania, a criação de uma posição crítica na sociedade e a construção da identidade nacional e pessoal.

Não obstante, também deve ser levado em consideração que é difícil representar toda a diversidade de uma sociedade no livro didático; e quando representada, é uma cultura estereotipada. É por isso que podemos “(...) usar o termo identidade para fazer referência a como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento

é construído através do tempo e no espaço e como a pessoa entende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5, tradução nossa<sup>51</sup>).

Portanto, é de suma importância que os professores ofereçam aos alunos oportunidades para que eles possam desenvolver pensamentos críticos e, de igual maneira, contribuir em suas construções identitárias como um ser social.

Igualmente, é fundamental que o professor seja um ser mediador durante esse processo, visto que é um momento marcado por diversas tribulações. Segundo Santos (2013, p. 29), “os estudos mostram que, ao tratar dos aspectos identitários, direta ou indiretamente, os LDs (re)constróem identidades de professores/as e alunos/as, trazendo consequências para o processo de ensino aprendizagem”. Tais consequências podem ajudar, por exemplo, os sujeitos a construir suas próprias opiniões sobre questões sociais com base em conceitos e ideias bem fundamentadas.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a forma com que o professor lida com o livro didático na sala de aula é que vai assegurar um ensino reflexivo e crítico (Cf. TURÍBIO; SILVA, 2017). Para tal, Barbosa e Noronha (2008) dissertam sobre a importância da descentralização do contexto escolar e do livro didático para que se possa elaborar diferentes tipos de materiais educacionais em virtude das tecnologias de informação e de comunicação - tal ideia está relacionada ao uso de instrumentos não didáticos com intuítos pedagógicos.

Além disso, as autoras supracitadas também recomendam o uso de jogos eletrônicos com finalidades educativas, a fim de transformar o processo de ensino-aprendizado em uma tarefa lúdica. Aos alunos, essa mudança pode proporcionar a oportunidade de serem os protagonistas do seu próprio aprendizado. Aos professores, a chance de perceberem que o livro didático é apenas um dos recursos de ensino dentre tantos outros disponíveis para serem usados na sala de aula.

Por fim, faz-se necessário relembrar que “(...) professores e livros didáticos influenciam as mentes dos alunos (...)” (VAN DIJK, 2008, p. 21), podendo então gerar um grande impacto nas formações sociais e nas construções identitárias na sala de aula. Sendo assim, é por isso que estu-

---

<sup>51</sup> Do original: “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.” (NORTON, 2000, p. 5).

dar questões que envolvam o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos é tão importante, observando, de mesmo modo, como este desdobramento acontece, uma vez que “(...) podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2014, p. 96).

#### **4. Análise do corpus: uma reflexão da construção identitária do aluno à luz do livro didático**

Dando importância aos estudos até então realizados, o material didático a ser analisado será o *Peacemakers 6*<sup>52</sup>, da editora Moderna. O foco de análise consistirá em recortes das unidades dois e três, intituladas, respectivamente, *Identities*<sup>53</sup> e *We all have a Family*<sup>54</sup>. Para a composição deste estudo, será feita a investigação de acordo com os pressupostos do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) (Figura 1), através das três esferas de análise mencionadas no capítulo dois: a prática textual, a prática discursiva e a prática social.

Figura 1: *Modelo Tridimensional de Fairclough.*



Disponível em: FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>. Acesso em: 9 maio 2021.

<sup>53</sup> Tradução: Identidades.

<sup>54</sup> Tradução: Todos nós temos uma família.



#### **4.1. Unidade dois: identities**

Antes de tecer reflexões acerca do capítulo dois do LD escolhido, é importante destacar que uma das propostas pedagógicas postuladas pela editora é a colaboração com a formação integral do aluno. Com isso, torna-se necessário averiguar se esta proposta realmente está sendo exercida, visto que “o sujeito, ao se inscrever nas formações discursivas, passa a constituí-las e a ser constituído por elas, por meio das práticas discursivas que estão constantemente movimentando-se, (entre)cruzando-se, (trans) formando-se e (re)apresentando saberes” (ARAÚJO; DIEB, 2007, p. 53).

Nesta perspectiva, logo no início da unidade dois, é ilustrado para os alunos quatro imagens que fazem consonância com o título desta parte do LD. Dentre estas quatro imagens, é possível afirmar que uma delas faz conexão direta com o contexto dos alunos: um grupo de cinco pessoas segurando a bandeira do Brasil (Figura 2). Além disso, há também uma frase afirmando “We’re Brazilians and proud of it!”<sup>55</sup>.

Figura 2: Pessoas segurando a bandeira do Brasil.



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Nas páginas seguintes, na parte da unidade intitulada como “This is me”<sup>56</sup>, a figura de uma menina (Figura 3) é usada para explicitar uma atividade de compreensão auditiva, uma das quatro habilidades exploradas no ensino de Língua Inglesa, LI. Contudo, ao olhar para a imagem e para os comandos da questão (letras a e b) uma controvérsia quanto ao título da unidade, *identities*, e quanto à imagem utilizada no início da uni-

---

<sup>55</sup> Tradução: Nós somos brasileiros e temos orgulho disso!

<sup>56</sup> Tradução: Este sou eu.

dade (Figura 2) já pode ser observada; ao assistir ao vídeo, os alunos irão notar que a menina, aprendiz de LI, não é brasileira.

Figura 3: *Estudante intercambista.*



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Para tal, questiona-se a motivação para a escolha de certos conteúdos e materiais em detrimento de outros pertinentes à realidade dos alunos que serão contemplados com o material didático selecionado (neste caso, trata-se da rede pública de ensino, mais especificamente, para o 6º ano). Isto é, compreende-se que seria mais adequado se os estudantes escutassem o relato de uma pessoa brasileira, para assim criarem um sentimento de pertencimento quanto às estruturas socioculturais em um momento de aprendizagem de um novo idioma.

Nesta lógica, utilizando dos pressupostos da ACD e do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016), faz-se necessário apreender a razão para que acontecimentos como os mencionados acima venham a ocorrer em livros didáticos de LI, assim como entender como isto afeta diretamente no desenvolvimento das identidades dos alunos.

Logo, levando em consideração o discurso como texto, Fairclough (2016, p. 108) afirma que as escolhas de determinadas orações, “resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.” Sendo assim, quando os autores escolheram trazer uma atividade focalizada em uma pessoa de outro país, de outra cultura, onde a LI também não é a língua materna, e com destaque a um intercâmbio, uma atividade distante da realidade de alunos de 6º ano devido a idade que apresentam, os escritores escolheram em afastar os alunos desta tarefa, já que os estudantes podem não se sentir

representados culturalmente e tão pouco acolhidos em relação às atividades que são possíveis de se tornarem realidade neste determinado momento de suas vidas.

Seguindo esta lógica, no que concerne à prática discursiva, Fairclough (2016, p. 111) afirma que “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais.”. Sendo assim, tendo em vista esta citação e a imagem de análise (Figura 3), entende-se que os processos de produção e distribuição deste material estão relacionados a um contexto escolar, onde os principais consumidores serão os alunos. Contudo, é possível notar nesta atividade concepções não relacionadas ao cenário dos alunos, já que a nacionalidade com maior presença nas salas de aula é apenas uma: brasileira.

À vista disso, com o intuito de entender o porquê de a atividade trazer um vídeo de uma pessoa de diferente nacionalidade dos alunos, Tilio (2010) discorre sobre o fato da constante valorização daquilo que vem de outro país, além também da tentativa de camuflar uma preocupação com a diversidade cultural, com a intenção assim de anular o etnocentrismo visto constantemente nos materiais de LI. Entretanto, a problemática desta questão se relaciona diretamente ao título da atividade: *this is me*. É necessário pensar na relação de pertencimento que os discentes vão criar ao realizar a atividade e, principalmente, nas perguntas que eles podem realizar para si mesmos no que diz respeito à razão de aprender outro idioma.

Entretanto, é importante ressaltar que a representação de diferentes culturas em um LD é de suma relevância, visto que “(...) a escola não deve ser apenas um lugar onde uma geração passa para a outra um acervo de conhecimentos, e, por isso, os professores precisam criar situações que permitam o aprimoramento de valores e atitudes” (ARAÚJO; DIEB, 2007, p. 89).

Em outras palavras, a simbolização de diferentes culturas torna-se essencial para a construção de uma ideia de sociedade plural, tendo em vista principalmente a concepção de um mundo cada vez mais globalizado; “(...) ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidade, classes sociais etc.” (TILIO, 2010, p. 182).

Dessa forma, antes de tecer pareceres em relação à prática social, é relevante destacar uma sugestão de aprimoramento da tarefa apresenta-

da. Para tanto, Barbosa e Noronha (2008) discorrem sobre diferentes formas de exploração das temáticas dos livros didáticos, seja por meio do uso de materiais paradidáticos, ou pela variação dos métodos de ensino, onde está implicado uma postura mais ativa dos alunos, não sendo assim o professor o único detentor de conhecimento.

À vista disso, o professor, ao realizar esta atividade com os alunos, poderia destacar exemplos de pessoas relacionadas aos seus contextos sociais que conseguiram usufruir da LI para alcançar seus objetivos. Além disso, pedir aos alunos que expusessem também as suas próprias vivências, a fim de estabelecer uma conexão com o título da atividade: *this is me*.

Em relação ao planejamento de aulas em virtude da descentralização do LD, as autoras aludidas desenvolvem pensamentos acerca do déficit que esses materiais podem apresentar devido à pluralidade de informações presente no mundo atual. Para tal, elas propõem “a necessidade de o professor ser autor dos seus instrumentais/métodos de ensino e buscar permanentemente qualificação profissional, engajando-se/formando grupos de pesquisa que vinculem a escola, a universidade e a comunidade” (BARBOSA; NORONHA, 2008, p. 9). Em resumo, é importante que o professor tenha um olhar crítico acerca do material que está sendo usado para assim realizar as devidas adequações no momento do aprendizado.

Ademais, no que tange à prática social, terceiro nível de análise do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016), Correia (2004, p. 224) reitera que “tanto a ideologia como a hegemonia são, pois, conceitos que se articulam de modo evidente com a dimensão simbólica, cultural e comunicacional da actividade social e política, designadamente com as relações de poder e de dominação”. Isto é, um escritor pode, de acordo com a sua crença ou ideologia, estar influenciando os leitores de um texto (Cf. VAN DIJK, 2008) a pensarem de determinada forma, assim como estabelecendo relações de poder entre diferentes grupos sociais.

Com referência aos impactos causados no processo de construção de identidades dos alunos em virtude das análises mencionadas, é importante lembrar o contexto de circulação deste material didático: turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II. Isto posto, é válido ressaltar que o LD, mesmo tendo sido aprovado pelo PNLD, ao trazer uma atividade desconexa à realidade dos alunos, principalmente uma atividade de compreensão auditiva, que muitas vezes é encarada com um sentimento de

medo pelos alunos, contribui, similarmente, para o desapeço às aulas de LI, visto que “ninguém se interessa pelo desinteressante, pelo que não lhe fará falta, pelo que não terá qualquer utilidade prática” (PAULA; SILVA, 2012, p. 106).

Com esse fim, é importante enfatizar que “a forma de influência pode ser muito mais difusa, complexa, global, contraditória, sistemática e quase não percebida por todos os envolvidos” (VAN DIJK, 2008, p. 21). Dessa forma, os discentes podem estar sendo levados a esquecerem de si próprios durante o processo de ensino–aprendizagem, visto que a tarefa proposta pelo LD foi em contrapartida com a imagem usada no início da unidade (Figura 2), assim como com o título da unidade, *identities*, e com o título da atividade, *this is me*, dado que “identidades sociais não são fixas e inerentes às pessoas; elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados” (TILIO, 2010, p. 171).

Por fim, a próxima subseção deste estudo abordará uma análise acerca dos conteúdos da unidade três, *We all have a Family*, e discorrerá sobre os impactos que unidades como esta podem apresentar na vida dos estudantes e no processo de descoberta de si mesmo. Além disso, o título da lição também será levado em consideração para a análise, dada a conexão estabelecida com o conteúdo da unidade.

#### **4.2. Unidade três: *We all have a family***

Com o propósito de contribuir com uma educação mais crítica e inclusiva para assim desvelar as relações de poder estabelecidas pela sociedade através dos tempos, analisa-se, nesta seção do artigo, a unidade três. De antemão, tendo em vista uma das palavras do título da unidade, *family*<sup>57</sup>, espera-se que esta parte do livro leve em consideração o significado mais atual da palavra de acordo com o dicionário. Em conformidade com Houaiss (2016), o termo família é definido como um núcleo de pessoas que são unidas por laços afetivos por meio da manutenção de uma relação afetiva em um mesmo ambiente. Para tal, compreende-se que, com base em uma tentativa de inclusão, o dicionário não faz nenhuma menção a sexo e a gênero, destacando apenas os laços afetivos como principal pilar de uma família.

---

<sup>57</sup> Tradução: Família.

Sendo assim, logo no início da unidade, são ilustradas para os alunos (Figura 4) quatro imagens que, de acordo com o título da unidade acima delas, *We all have a family*, podem demonstrar uma relação lógica entre significante e significado, já que “o signo tem uma natureza psíquica e é a união do sentido e da imagem acústica, ou seja, do significado e do significante” (XAVIER, 2014, p. 89). Isto é, o leitor consegue compreender a temática da unidade apenas por intermédio das imagens, uma vez que mediante os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio do discurso e das relações sociais, torna-se possível idealizar um significado acerca de determinado signo linguístico.

Figura 4: *Famílias retratadas no livro didático.*



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Desse modo, considerando as questões mencionadas anteriormente, é importante destacar outra problemática que acaba, indiretamente, afetando o processo de construção de identidade: o tamanho das imagens em relação ao tamanho do texto, especificamente em simetria ao título da unidade. Gonçalves (1998) reconhece que devido às demandas da sociedade moderna há uma tendência, em diversos contextos comunicativos, de se priorizar mais as imagens do que o texto. Contudo, a autora declara que “a consequência deste procedimento é que todas as outras leituras possíveis são apagadas por aquele ‘recorte’ apresentado pela imagem” (GONÇALVES, 1998, p. 55).

Nessa perspectiva, dando importância aos recortes apresentados pelo LD, e pela afirmação da autora supracitada, compreende-se que a representação exclusivamente de grupos heteroafetivos no início de uma unidade aficionada à representação de diferentes famílias acaba por anu-

lar outras formações familiares, principalmente aquelas constituídas por pessoas da comunidade LGBTQIAP+<sup>58</sup>.

Apesar disso, é interessante perceber que o livro, dentre as quatro imagens usadas para evidenciar a temática da unidade, ao menos traz uma imagem demonstrando uma família constituída, exclusivamente, por pai e filhas, o que ajuda na construção de diferentes significados de família por parte dos alunos, fugindo assim do padrão constantemente estabelecido pela sociedade: uma família com pai, mãe e filhos.

Contudo, é preciso retornar à questão da exclusão da comunidade LGBTQIAP+ nos LD, principalmente quando retratam famílias, levando em consideração os pressupostos da ACD e do Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) e assim tecer argumentos com maior intensidade para entender a influência que a escolha desta conduta, por parte dos autores e da editora do material, pode gerar como consequência social.

Posto isto, levando em consideração a prática textual do recorte em apreciação, é importante argumentar sobre o significado potencial e como ele é “(...) um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

À guisa de explicação, o significado potencial é “aquele geralmente demarcado pelos dicionários e que determina a forma como os sujeitos farão referência ao conceito em questão” (FOSSÁ; PICHLER, 2013, p. 3). Em outros termos, trazendo tal problemática para o contexto educacional, é a forma com que os alunos irão enxergar o texto exposto e a maneira com que eles irão interpretá-lo. Portanto, se os alunos não enxergarem em um texto, seja ele verbal ou não, assuntos que compreendem toda a diversidade sociocultural, a forma como eles vislumbram o mundo, e até a si mesmos, pode ficar comprometida.

Para tanto, é plausível afirmar que no momento em que um LD escolhe não representar a pluralidade sociocultural de um país em detrimento da manutenção de relações conservadoras, os autores deste material podem, deliberadamente, estarem excluindo diversos alunos do processo de ensino-aprendizagem, assim como contribuindo para que episódios preconceituosos virem rotina nas salas de aula, visto que aquilo que

---

<sup>58</sup> Termo utilizado para representar pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, *queers*, *intersexuais*, *assexuados* ou *pansexuais*.

não é mostrado e não é discutido na escola consequentemente será esquecido e mantido no lugar em que o discurso e as relações de poder o colocaram: em situação de oprimido.

Desse modo, é importante que o professor crie situações que estimulem a prática da oratória por meio do debate de questões sociais, dado que muitos alunos podem se sentir silenciados por não terem a oportunidade de discutirem sobre os problemas sociais que enfrentam, como, por exemplo: racismo, machismo, LGBTfobia, violência doméstica, etc.. Assim sendo, a realização de rodas de conversas “abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabelecem um espaço de diálogos e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro (...)” (GUARDA *et al.*, 2017, p. 12889).

É seguindo esta linha de pensamento que Pereira (2004, p. 92) afirma que “as pessoas se identificam também com os lugares onde vivem e onde criaram raízes”. Com isso, consegue-se, assim, entender a importância que a escola tem na vida de um sujeito, principalmente para aqueles que se sentem excluídos da sociedade e buscam uma forma de apoio e de oportunidade de representação de sua realidade. Em síntese, a escola promove o desenvolvimento do indivíduo como cidadão e, por isso, deve adotar posturas mais inclusivas em suas atividades educativas dentro da sala de aula.

Outrossim, Tilio (2010) afirma que aprender uma nova língua é um processo que envolve as identidades dos alunos e, por isso, por exemplo, “quando um estudante de idioma escreve um poema, uma carta ou um ensaio acadêmico, ele considera não apenas as exigências da tarefa, mas quanto de sua história será considerada relevante para esse ato de escrita” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115, *tradução nossa*<sup>59</sup>). Portanto, tudo aquilo que é escrito, de uma maneira ou de outra, está relacionado às experiências de vida e à identidade do escritor e por essa razão são encontrados tantos livros destoantes da realidade da sociedade, posto que “torna-se mais difícil assumir identidades de projeto quando o mundo representado é irreal, desconhecido, do qual não se faz parte (...)” (TILIO, 2010, p. 186).

---

<sup>59</sup> Do original: “When a language learner writes a poem, a letter, or an academic essay, she considers not only the demands of the task but how much of her history will be considered relevant to this literacy act.” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115).



Em conclusão, espera-se que os conhecimentos apresentados neste breve trabalho contribuam para o desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva, visando a integração de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estima-se que as análises aqui desenvolvidas sirvam de alerta para professores e pesquisadores quanto aos materiais usados em sala de aula, assim como aos métodos de realização das atividades propostas, uma vez que, “(...) além de fornecer descrições sistemáticas, pode-se esperar que o estudo do discurso formule teorias que expliquem essas relações entre o uso da linguagem, as crenças e a interação social” (VAN DIJK, 2000, p. 23 citado em COUTO; CARRIERI, 2018, p. 2).

### **5. Considerações finais**

À luz dos estudos realizados nesta pesquisa, faz-se importante rememorar o caráter ideológico e transformador que um livro didático apresenta na sala de aula. Isto é, este material, além de amparar o professor durante o processo de ensino-aprendizagem, é também ferramenta de propagação de crenças e ideologias impostas pela sociedade a partir do discurso, podendo então influenciar no processo de construção de identidade dos alunos. Sendo assim, tornou-se necessário estabelecer uma investigação com mais fundamentos para apreender a influência que um livro didático pode ter nos alunos enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade plural e heterogênea.

Com essa postura, foi possível constatar que o livro didático pode, de fato, influenciar na formação social de um aluno. Ao distanciar os alunos de sua realidade por meio de uma atividade inerente ao seu contexto sociocultural, assim como atribuir concepções tradicionais em relação à composição de uma família, os capítulos selecionados para análise neste estudo perpetuaram, infelizmente, um discurso tradicional e excludente, o que contribui diretamente para a manutenção das relações de poder através da naturalização do discurso nas relações sociais.

A respeito das representações de família no recorte realizado, constatou-se que o material perpetuou o discurso da heteronormatividade, uma vez que as concepções familiares retratadas não incluíram em nenhum momento a diversidade sexual presente na sociedade, deixando de lado, sobretudo, as pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Com isso, o material pode, de igual maneira, contribuir para a promoção de episódios preconceituosos na sala de aula e nas futuras relações interpessoais dos

alunos, pois aquilo que não é ensinado e discutido, tende a ser normatizado pelo convívio social.

Para tanto, compreende-se que um livro didático pode colaborar para a manutenção de discursos preconceituosos na sociedade e para a não promoção de um pensamento crítico e moderno. Tal fato conecta-se diretamente ao processo de construção de identidade dos alunos, visto que tudo aquilo que é escrito e enunciado está relacionado às próprias experiências do sujeito e à sua identidade como pessoa.

Por fim, investigações sobre o assunto evidenciado devem ser realizadas e consideradas relevantes para o contexto educacional, de modo que, como declarado por Tilio (2010, p. 188), possam “contribuir, mesmo que indiretamente, para promover uma reflexão durante a utilização do material didático”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOS, Eduardo; CONDI, Renata (Org.). *Peacemakers 6: Manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018. 176 p.

ANTUNES, Claudia Sousa; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Ethos: a construção da imagem de si*. Confluência, Rio de Janeiro, n. 55, p. 284-98, dez. 2018.

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. *Materiais didáticos: como avaliar, utilizar e (re)elaborar*. Natal: SEDIS, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

CAVALCANTI, Maria Clara Gomes Mathias. Modalidade e identificação na construção discursiva dos direitos humanos na contemporaneidade. *Entrepalavras*, v. 10, n. 9 esp, p. 66-83, Fortaleza, ago. 2020.

CORREIA, João Carlos. Ideologia e Hegemonia. In: RUBIM, A.A.C. (Org.). *Comunicação e Política: conceitos e abordagens*. Salvador:

EDUFBA, 2004. p. 223-258. *Colineares*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 51-69, jan./jun. 2014.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Análise Crítica do Discurso: a teoria a partir de Teun A. Van Dijk. In: seminários em Administração, 21., 2018, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FEA USP, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

\_\_\_\_\_. *Language and Power*. New York: Longman, 1993.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. *Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan; PICHLER, Patricia Franck. Comunidade no discurso telejornalístico: para além do conceito, um caso de relexicalização. *Culturas Midiáticas*, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 1-16, 2013.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes. A palavra no mundo da imagem: uma reflexão sobre o ensino de língua nos cursos de publicidade. In: GUARDA, G.N.; LUZ, T.N.; RODRIGUES, T.; BELTRAME, L.M. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, *Anais [...]*, p. 12866-99, Curitiba: PUC, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education, 2000.

\_\_\_\_\_; TOOHEY, Kelleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-23

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da. *Didática e avaliação em língua portuguesa*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura pós-moderna. *Mental*, v. 2, n. 2, p. 89-100, Barbacena, jun. 2004.

SANTOS, Marcelo Sousa. *A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 239f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (Org.); HALL, S.; TILIO, R.C. *A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva*. The Specialist, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-92, 2010.

TURÍBIO, Solange Ramos Teixeira; SILVA, Adelmo Carvalho. A influência do livro didático na prática pedagógica do professor que ensina matemática. *Revista Prática Docente*, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 158-78, 2017.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CES-PUC de Pesquisa Série Ensaio*, v. 1, n. 25, p. 87-102, Belo Horizonte, dez. 2014.