



Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem



O LIVRO DIDÁTICO E OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

**ERICK SOARES DRUMOND**

Mariana (MG)  
2021

Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

## **O LIVRO DIDÁTICO E OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS), da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa 3: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

Mariana (MG)  
2021

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D795l Drumond, Erick Soares.  
O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de Língua Inglesa. [manuscrito] / Erick Soares Drumond. - 2021.  
105 f.: il.: color., gráf..

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.  
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português, [Espanhol, etc.]. 2. Professores - Formação. 3. Antirracismo. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.111

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Erick Soares Drumond**

### "O LIVRO DIDÁTICO E OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 24 de agosto de 2021

#### Membros da banca

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Prof. Dr. Rivalvo Felix de Araujo - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 24/08/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Clézio Roberto Gonçalves, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/02/2022, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0210772** e o código CRC **44ADBA67**.

*“Devemos nos preocupar não apenas com quem os assassinou,  
mas com o sistema, o modo de vida, a filosofia que produziu os assassinos”.*

*Martin Luther King*

Às mais de seiscentas mil vidas perdidas para a Covid-19,  
em sua maioria trabalhadoras/es negras/os.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, dona Gilma, mulher negra, batalhadora, a quem devo tudo que sou, que me preparou para as batalhas.

Às minhas irmãs, meu pai, família e amigos, pela compreensão da minha ausência.

À Manuella, Bernardo e Sofia, por representarem a esperança que depositamos nas crianças de que elas farão com que tempos melhores cheguem.

Ao Alexandre Henrique, pela parceria, pela cumplicidade, pelas conversas sempre tão produtivas e por me presentear, dividindo tantos momentos comigo.

À Allissa Perdigão, pela amizade que segue resistindo à distância, por sempre me dar força e me permitir caminhar ao seu lado.

À amiga e para sempre minha professora, Dra. Leina Jucá, responsável por me fazer ressignificar a profissão e acreditar no meu potencial, sem nunca soltar a minha mão.

Aos amigos que fiz na Universidade Federal de Ouro Preto, em especial Ana Luísa Mendes, Kaique Guiciardi, Mayara Portugal e Yuri Araújo, com quem dividi e divido tanto.

Às amigas da *Sessão Lattes*, pelo companheirismo que preencheram os meus dias de estudos para que este trabalho fosse viabilizado.

Aos amigos da Prefeitura Municipal de Mariana, em especial à Pedagoga Cristina Pantuza, pela parceria na luta em busca da valorização da educação pública nesse país.

Ao Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, pela confiança em meu trabalho, pela orientação tão atenta e por alimentar a minha vontade de alçar voos e ousar.

À Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação e nas vezes em que me viu apresentar esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ridalvo Felix de Araújo, pelas preciosas sugestões dadas, durante o Exame de Qualificação e durante o EPPAD, que contribuíram muito para a realização deste trabalho.

À todas e a todos que me estenderam a mão em momentos de dificuldade, que me deram conselhos, comida e ombro amigo, e que me emprestaram textos, livros, dinheiro. Vocês são parte fundamental na minha trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento desta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho é fruto de observações advindas da sala de aula da Educação Básica com relação a episódios de desvalorização da identidade negra e de supervalorização da identidade branca por parte dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se investigar de que maneira o livro didático utilizado no curso de formação de professores de língua inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto pode ser um instrumento de apoio e fomento à discussão étnico-racial, capaz de preparar o professor para incorporar esse debate às suas aulas. Para isso, buscou-se traçar a construção das identidades raciais no Brasil com ênfase na denúncia à tratativa dada a brancos no processo de construção do nosso país em detrimento da busca constante por apagamento da identidade negra. Então, através do arcabouço teórico da linguística aplicada crítica e das teorias relacionadas à temática étnico-racial, foram analisadas imagens de três volumes da quarta edição da coleção *New Headway*, adotada no curso de formação de professores de língua inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto, sempre com um olhar atento aos momentos em que há a perpetuação dos privilégios simbólicos (associação dessa identidade à beleza, ao sucesso e à inteligência) e materiais (o acúmulo de bens e o acesso à educação, saúde e emprego) dos quais usufruem a branquitude. A partir de nossas investigações, percebeu-se que os volumes analisados trazem pessoas brancas representadas quase que na totalidade de suas páginas, ao passo em que a identidade negra aparece com muito menos frequência e quase sempre associada à presença de brancos. Além disso, essas páginas refletem os privilégios da branquitude e trazem essa identidade ocupando espaços designados unicamente a ela no decorrer do material. Embora em poucos momentos a identidade negra apareça refletida em alguma profissão menos popular ou gozando de algum espaço de chefia, essa presença se dá sem qualquer fomento ao debate étnico-racial, fazendo com que o material invisibilize essa diferença, o que acaba servindo como um dispositivo que alimenta os mitos da meritocracia e da democracia racial. As imagens mostram um lugar de prazer e encantamento e ocultam as barreiras que impedem que outras identidades raciais usufruam de tudo isso, sendo a principal delas o racismo estrutural que acaba por ser a base da construção das nossas relações e leituras de mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; Branquitude; Formação de professores de língua inglesa; Decolonialidade; Antirracismo.



## ABSTRACT

This work is the result of observations from the Basic Education classroom regarding episodes of devaluation of black identity and overvaluation of white identity by students. In this sense, we sought to investigate how the textbook used in the English language teacher education course at UFOP, in Minas Gerais, can be an instrument to support and encourage ethnic-racial discussion, capable of preparing the teacher to incorporate this debate. to your classes. For this, we sought to trace the construction of racial identities in Brazil with an emphasis on denouncing the treatment given to whites in the process of building our country, to the detriment of the constant search for the erasure of black identity. Then, through the theoretical framework of critical applied linguistics and theories related to ethnic-racial themes, images from three volumes of the fourth edition of the New Headway collection, adopted in the education course for English language teachers at the Federal University of Ouro Preto, were analyzed, always with an attentive eye to the moments when there is the perpetuation of symbolic privileges (association of this identity with beauty, success and intelligence) and material (the accumulation of assets and access to education, health and employment) from which they enjoy the Whiteness. From our investigations, it was noticed that the volumes analyzed bring white people represented almost in the entirety of their pages, while black identity appears much less frequently and is almost always associated with the presence of whites. Furthermore, these pages reflect the privileges of Whiteness and bring this identity by occupying spaces designated solely to it throughout the material. Although in a few moments the black identity appears reflected in some less popular profession or enjoying some leadership space, this presence occurs without any encouragement to the ethnic-racial debate, making the material invisible to this difference, which ends up serving as a device that feeds the myths of meritocracy and racial democracy. The images show a place of pleasure and enchantment and hide the barriers that prevent other racial identities from enjoying all this, the main one being the structural racism that ends up being the basis for the construction of our relationships and readings of the world.

**Keywords:** English language teaching; Whiteness; English language teacher education; Decoloniality; Anti-racism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas dos livros analisados	43
Figura 2 - <i>The favourite sandwich</i>	51
Figura 3 - Conversations and replies	52
Figura 4 - <i>Polite requests</i>	53
Figura 5 - Oprah	55
Figura 6 - <i>Coming for dinner</i>	58
Figura 7 - <i>Listening</i>	59
Figura 8 - <i>Families</i>	61
Figura 9 - <i>Dear Annie</i>	62
Figura 10 - <i>The working week</i>	65
Figura 11 - <i>Rules for life</i>	66
Figura 12 - <i>The office</i>	68
Figura 13 - <i>The Kamaus from Kenya</i>	69
Figura 14 - <i>Table content</i>	71
Figura 15 - Atitudes de poder na relação interracial	73
Figura 16 - Felicidade I	76
Figura 17 - Felicidade II	77
Figura 18 - Hereditariedade I	80
Figura 19 - Hereditariedade II	81
Figura 20 - Lidando com o dinheiro	83
Figura 21 - Descrevendo pessoas	83
Figura 22 - Branquitude no esporte	85
Figura 23 - Empreendedorismo I	88
Figura 24 - Empreendedorismo II	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Páginas com imagens impressas: <i>Elementary</i>	49
Gráfico 2 - Páginas com imagens de pessoas: <i>Elementary</i>	49
Gráfico 3 - Páginas com imagens de pessoas negras: <i>Elementary</i>	50
Gráfico 4 - Páginas com imagens de pessoas brancas: <i>Elementary</i>	50
Gráfico 5 - Página com imagens exclusivas de pessoas brancas: <i>Elementary</i>	52
Gráfico 6 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: <i>Elementary</i>	53
Gráfico 7 - Páginas com imagens impressas: <i>Pre-Intermediate</i>	55
Gráfico 8 - Páginas com imagens de pessoas: <i>Pre-Intermediate</i>	55
Gráfico 9 - Páginas com imagens de pessoas negras: <i>Pre-Intermediate</i>	56
Gráfico 10 - Páginas com imagens de pessoas brancas: <i>Pre-Intermediate</i>	56
Gráfico 11 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: <i>Pre-Intermediate</i>	59
Gráfico 12 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: <i>Pre-Intermediate</i>	59
Gráfico 13 - Páginas com imagens impressas: <i>Intermediate</i>	62
Gráfico 14 - Páginas com imagens de pessoas: <i>Intermediate</i>	62
Gráfico 15 - Páginas com imagens de pessoas negras: <i>Intermediate</i>	63
Gráfico 16 - Páginas com imagens de pessoas brancas: <i>Intermediate</i>	63
Gráfico 17 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: <i>Intermediate</i>	65
Gráfico 18 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: <i>Intermediate</i>	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
KKK	<i>Ku Klux Klan</i>
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA <sup>+</sup>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
LISTA DE FIGURAS .....	ix
LISTA DE GRÁFICOS .....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xi
1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PESQUISADOR	12
1.1 - De onde eu falo?	12
1.2 - Sobre a pesquisa	13
1.2.1 – Justificativa	14
1.2.2 - Objetivos	16
1.2.3 - Perfil do pesquisador	17
1.2.4 - Organização da dissertação	18
2 - REVISITANDO A HISTÓRIA, DEFININDO CONCEITOS	20
2.1 - A construção das identidades raciais brasileiras: eugenia na agenda nacional	20
2.2 - A branquitude	27
2.3 - Raça na Linguística Aplicada e na formação de professores	31
2.4 - O livro didático	39
3 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	42
3.1 - Seleção do material analisado	42
3.2 - Coleta de dados	43
3.3 - Análise das imagens de livros didáticos de língua inglesa da quarta edição da coleção <i>New Headway</i>	44
4 - OS PRIVILÉGIOS DA RAÇA BRANCA REFLETIDOS NO LIVRO DIDÁTICO	49
4.1 - Explorando a coleção <i>New Headway</i>	49
4.2 - O poder da imagem na perpetuação de privilégios simbólicos e materiais da branquitude	71
5 - UM CONVITE À REFLEXÃO E À AÇÃO	93
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

## 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PESQUISADOR

O Capítulo 1 - Contextualizando a pesquisa e o pesquisador está dividido em duas seções principais, a saber: 1.1 - De onde eu falo; onde me apresento, brevemente, enquanto pesquisador e situo o lugar de onde eu enuncio; e 1.2 - Sobre a pesquisa; onde apresento a justificativa para a realização deste trabalho, os nossos objetivos, a minha trajetória enquanto estudante e pesquisador, além da organização desta dissertação.

### 1.1 - De onde eu falo?

Na página 46 [...] aparece o Dispensário São José, à rua 24 de Maio 592, no Riachuelo, com a finalidade de “socorrer a pobreza envergonhada do bairro”. Condições de admissões: Côr branca. Isto quer dizer que a pobreza dos negros não tem vergonha...<sup>1</sup>

Visitei doze agências. Todas recebem restrições raciais. 40% das domésticas de cor são recusadas. A nora de conhecido poeta brasileiro, já falecido, em Leopoldina, em Minas Gerais, há muitos anos, já surrou uma empregada pelo crime da moça ser preta. Outras patrões, entretanto, desprezam o racismo e exploram a pobre doméstica negra da seguinte maneira: juntam duas semanas de roupa suja para ser lavada e passada em dois dias, sem prejudicar a cozinha e a arrumação.<sup>2</sup>

Estes excertos foram retirados do jornal Última Hora em duas edições do começo da década de 1950, em que o jornalista Edmar Morel denunciava a segregação racial praticada no momento em que crianças eram encaminhadas para a adoção e quando empregadas domésticas iam a agências em busca de uma oportunidade de trabalho. Pouco mais de sessenta anos haviam se passado desde a abolição da escravatura e os efeitos desse regime, que perdurou por quase quatro séculos, estavam longe de ser superados.

Filho de empregada doméstica, negra, periférica e mãe solo, e fruto de uma relação inter-racial, sempre me autodeclarei, dentre as opções que me eram apresentadas, pardo. Uma vez, quando me permiti suspeitar que talvez eu fosse branco, fui logo repreendido pela minha mãe, que ressaltou o lugar que ocupávamos na sociedade, associando a branquidão ao poder, ao luxo, à posse de bens, e excluindo desse lugar de privilégio qualquer um que não os detivesse, independentemente de sua cor. Mais um resquício deixado pelo regime de escravatura que ainda paira no imaginário popular: a associação exclusiva da branquidão à riqueza e ao poder, e da negritude à pobreza e à submissão.

---

<sup>1</sup> MOREL, Edmar. Preconceito de côr. *Última hora*. Rio de Janeiro, n. 10, p. 12, 22 de Junho de 1951. Disponível em <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 2 de Abr. de 2021.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_. A Questão Racial. *Última hora*. Rio de Janeiro, n. 189, p. 7, 23 de Janeiro de 1952. Acesso em <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 2 de Abr. de 2021.

Foi somente depois de ter acesso à universidade que passei a refletir com mais afinco sobre essas questões e a me lembrar da minha experiência relacionada à constituição da minha identidade racial enquanto sujeito branco. Morar na favela e ouvir, por diversas vezes, que eu não pertencia àquele lugar ou que, se eu estudasse, sairia fácil dali, ou ainda os relatos da minha mãe, que dizia que já foi questionada sobre ser minha babá quando me carregava no colo, me fez entender, com as leituras e experiências que tenho hoje, que, mesmo em meio à tamanha pobreza e desigualdade, eu carregava comigo, na minha pele, um dispositivo que me colocava num lugar de prestígio aos olhos dos outros: a cor branca. Sendo eu, então, homem, branco, professor designado na educação básica pública e, portanto, classe média, é deste lugar que eu falo.

## **1.2 - Sobre a pesquisa**

Este trabalho de pesquisa, intitulado *O livro didático como instrumento de perpetuação dos privilégios da branquitude na formação de professores de língua inglesa*, parte de observações feitas durante a minha prática enquanto professor da educação básica sobre o quão forte é o poder do pensamento brancocêntrico sobre todos nós e da minha constante preocupação em questioná-lo sempre que surge a oportunidade. Enquanto professor de LI, sempre que ouço comentários ou narrativas dos alunos em exaltação ao corpo branco ou aos seus fenótipos, me pergunto sobre o quão cruel é, contra seus próprios corpos, alimentar esse tipo de discurso, e começo a refletir sobre as minhas possibilidades de ação frente à situação. A minha repreensão aos episódios de racismo oriundos da sala de aula é suficiente? Como posso incluir essa temática nas aulas a fim de promover a reflexão e a criticidade sobre o tema?

Nos capítulos que compõem essa dissertação, buscamos potencializar a discussão racial dentro do ensino de LI, especialmente aquela voltada para a perpetuação de privilégio do grupo racial branco em detrimento dos grupos não-brancos. Nosso foco é investigar e discutir se o livro de inglês, adotado no processo de formação inicial de professores, traz elementos capazes de promover a discussão étnico-racial durante as aulas a partir do combate às representações exclusivas de pessoas brancas em posições de poder e prestígio, além de trazermos um constante convite à reflexão acerca do quão preparados saímos dos cursos de graduação para lidarmos com a temática.

### 1.2.1 – Justificativa

Devido à constituição da sociedade brasileira e à herança deixada por ela que permeia as relações sociais em todas as esferas, pesquisas que fomentam a discussão étnico-racial no nosso país são de extrema importância, especialmente aquelas que se referem aos processos envolvidos na formação de sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

Atualmente, os documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil acabam se configurando como aliados na busca por reparação e justiça a grupos que foram privados de direitos básicos durante toda a sua história. Ainda que tenham sido criados com o intuito principal, porém subliminar, de alimentar o laço entre o Mercado e o Estado, esses documentos acabaram por aprimorar o material que chega ao aluno. Os livros didáticos, por exemplo, não se preocupavam em alcançar questões de regionalismo, ou de tratar a temática do respeito ao povo negro, à comunidade LGBTQIA<sup>+</sup>, às mulheres e demais grupos sociais vítimas de opressão. Nesse sentido, o PNLD é um grande avanço no estímulo do pensamento crítico e na promoção da cidadania, ao reforçar que “A educação almejada para o nosso país, em suma, é a que constrói o conhecimento na diversidade, com respeito, solidariedade, autonomia e exercício pleno da cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 9), e ao exigir que os livros aprovados para distribuição reflitam tais ideais.

Para além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, foi alterada em 2003, por força da Lei 10.639, que incluiu no currículo da educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), promulgadas em 2013, dedicam uma seção para tratar da relevância em se promover a discussão da temática étnico-racial, se propondo a

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2013, p. 498).

O documento ressalta a ideia de que, ao trabalharmos questões étnico-raciais, promovemos aos cidadãos a sensação de pertencimento, e orgulho por tal sentimento, a determinado grupo étnico, fazendo-os compreender melhor e valorizar a própria identidade. Outro documento oficial que embasa o trabalho do professor é o Plano Nacional de Educação (PNE), que também se preocupa com essa questão, já que “o Plano elenca categorias étnico-raciais tais como



indígenas, quilombolas, afrodescendentes e negros, demarcando a importância de que as políticas públicas educacionais atuem também considerando esses recortes” (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à relevância desta pesquisa e tendo conhecimento das discriminações e desigualdades que atingem, em especial, a população negra, podemos dizer que ela serve como um diagnóstico para compreensão mais ampla sobre a forma como a temática racial vem sendo abordada no ensino de língua inglesa, que, segundo Jorge (2012, p. 79), é permeado por questões de “poder, identidade, subjetividade, (in)justiça social e outros temas que são vitais em todos os aspectos”<sup>3,4</sup>.

Outra justificativa para a realização deste trabalho surgiu da necessidade de conscientização de alunos e educadores apontada pela pesquisa de Moita Lopes (1982) realizada com professores de língua inglesa, a fim de investigar suas crenças acerca da imagem que se tem do povo brasileiro e de povos de países hegemônicos que têm como língua materna o inglês. Enquanto os adjetivos mais associados a brasileiros são os de mesmo peso semântico que desonesto, brincalhão, mal-educado, preguiçoso, informal e indisciplinado, os associados a esses povos de países hegemônicos falantes de inglês se encontram exatamente no lado oposto, sendo eles honesto, sério, educado, trabalhador, realista e disciplinado.

Somado a tudo dito até aqui, no campo da língua inglesa, são poucos os trabalhos que se debruçam à análise de material didático, especialmente quando o foco de investigação é a potencial perpetuação de privilégios da branquitude. A esse propósito, esse trabalho se mostra de extrema relevância por colocar em discussão o sujeito branco como objeto principal e os desdobramentos advindos dessa identidade, especialmente por ser sempre a branquitude que estabelece os outros sujeitos como objetos e nunca se coloca nessa posição. A escolha pela análise de imagens se dá pelo fato de as imagens nos constituírem e de nos constituirmos por elas, e também porque “numa sociedade como a brasileira, que tem nos contatos multiétnicos uma de suas bases de sustentação, é imprescindível o exercício interpretativo dos processos de produção das imagens” (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 154).

Pensando em todas essas questões, é válido investigar como é que o livro didático vem se adaptando – ou não – às mudanças constantes pelas quais passa a educação, e como ele pode interferir, de alguma forma, no viés transformador e libertador por vezes associado a ela, a partir

---

<sup>3</sup> Tradução minha do original “[...] *power, identity, subjectivity, social (in)justice, and other themes that are vital for all aspects*”.

<sup>4</sup> Todas as citações feitas em língua estrangeira foram traduzidas por mim e são, portanto, de minha inteira responsabilidade.

do reflexo e defesa de um currículo que emancipe os alunos respeitando suas limitações, origens e visões de mundo, e promovendo o debate saudável e construtivo.

### 1.2.2 - Objetivos

A pesquisa aqui relatada procurou perceber e analisar como o livro didático, “instrumento básico, e muitas vezes único, de trabalho do professor de língua estrangeira” (FERREIRA e CAMARGO, 2014), i) contribui para o trabalho desse professor, permitindo que sejam abordadas durante a aula questões de raça e racismo, e ii) retrata pessoas negras e brancas acerca de sua posição/condição. Posto isso, esta pesquisa tem como **objetivo geral**

- analisar a representação de pessoas negras e brancas em três volumes de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa adotada no curso de licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto, com foco nos privilégios percebidos pelo grupo branco.

Para tanto, será necessário alcançar os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar em que medida a identidade branca vem sendo privilegiada na história da sociedade brasileira em detrimento da identidade negra;
- Verificar em que medida a coleção de livros didáticos de língua inglesa citada contribui ou combate discursos que perpetuam privilégios da identidade branca.

### 1.2.3 - Contexto de pesquisa

Partindo da necessidade de discussão da identidade branca e do combate ao racismo, este trabalho de pesquisa se propõe a analisar o livro didático de inglês adotado pela Universidade Federal de Ouro Preto, em Minas Gerais, com dois dos seus *campi* situados em cidades majoritariamente pretas. Nesse contexto, o livro didático adotado é escolhido pelo corpo docente do departamento onde o curso está alocado.

Apesar de haver acesso à internet nos *campi*, além de outros recursos, o livro acaba se configurando como um forte apoio do trabalho docente por se tratar de uma sequência didática já pronta, construída com base em teorias e práticas pedagógicas, que estrutura, inclusive, a organização da grade curricular do curso. Embora a orientação seja trabalhar seis unidades do livro por semestre letivo, partindo da primeira unidade do primeiro volume analisado e indo até a última unidade do último volume analisado, o docente tem autonomia para optar por outro

material de sua preferência ou até mesmo elaborar o seu próprio, iniciativas que demandam tempo para além de todos os encargos e funções do professor.

Aproveitamos para, mais uma vez, reforçar a importância da decolonização dos currículos, desde a educação básica, a fim de fazer com que a discussão étnico-racial faça parte da formação de futuros autores de materiais didáticos e possa alcançar aqueles que já estão no mercado produzindo materiais que são comercializados nacional e internacionalmente. É esse, portanto, o contexto no qual essa pesquisa se desenvolve.

### 1.2.3 - Perfil do pesquisador

Educado em família simples e com poucos recursos, iniciei tardiamente a minha carreira como professor, embora já simpatizasse com esse universo, dando ‘aulas de reforço’ para alguns vizinhos enquanto eu ainda cursava o Ensino Fundamental, na cidade de Contagem, Minas Gerais. Após concluir o Ensino Médio, em 2008, procurei por cursos com viés tecnicista, que prometiam retornos rápidos para ingresso imediato no mercado de trabalho, já que era essa a minha demanda naquele momento, pois precisava ajudar a pagar as despesas de casa. Cursei Processos Administrativos, um curso que prometia preparar o candidato para uma vaga no setor de apoio à administração de alguma empresa. Depois comecei o curso Técnico em Edificações e, mesmo tendo me formado, nunca consegui atuar na área.

Comecei a conciliar o trabalho com os estudos no 3º ano do Ensino Médio, momento, inclusive, em que fui alertado por uma professora de que minhas notas vinham caindo muito em várias disciplinas. Enquanto fazia os cursos citados, trabalhei na indústria metalúrgica, no comércio formal e ambulante e nos serviços de telemarketing, até ser aceito na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para o curso de Letras, em 2014. Na transição do segundo para o terceiro período, precisávamos optar por qual caminho seguir dentro do curso, já que esse contava com cinco habilitações: as licenciaturas em português ou inglês e os bacharelados em tradução, ou literatura ou linguística. Ainda com uma mente voltada para o trabalho imediato, tinha convicção de que precisaria optar por uma das licenciaturas, já que, no meu entendimento à época, os bacharelados ofereciam possibilidades reduzidas de atuação no mercado. Assim sendo, optei pela Licenciatura em Língua Inglesa.

Com o passar do tempo, meu apreço pelo curso e pela ideia de ser professor foram aumentando. Eu tinha bastante dificuldade de compreensão nas aulas ministradas em inglês, o que impactava na minha baixa participação, mas aos poucos isso foi sendo superado. Eu ainda

não estava plenamente satisfeito com o caminho que ia seguindo por perceber e julgar o público do curso, voltado para o inglês, extremamente elitizado, sendo composto por pessoas que já haviam tido experiências internacionais ou que faziam/fizeram cursos particulares de idiomas e que pareciam não gostar de tratar da temática étnico-racial dentro do curso. Isso me fazia pensar, por vezes, se aquele era um lugar para mim, até que, no penúltimo período do curso, começaram as aulas do estágio de observação no Ensino Médio, e a professora, que eu não conhecia até então, me abriu um leque de possibilidades, sendo uma importante pesquisadora na área de formação de professores, com vasta pesquisa no campo das teorias decoloniais e do letramento crítico no ensino de inglês. Somado a isso, cursei a disciplina Relações étnico-raciais e Educação, ofertada pelo Departamento de Educação da universidade, que me permitiu começar a unir os dois campos de estudos e querer pesquisar sobre isso.

Então, é válido lembrar que todas as análises e escolhas feitas durante este trabalho são impregnadas pela minha trajetória, minhas vivências e pela forma como fui ensinado a ler e interpretar o mundo, acrescidas das sábias direções do professor orientador deste trabalho e de uma busca constante por crescimento, especialmente aquele humano, empático e altruísta.

#### 1.2.4 - Organização da dissertação

Para além desta seção onde contextualizamos a pesquisa, este trabalho de pesquisa se divide em outros três capítulos principais, um conclusivo e as referências. O capítulo 2 traz o aporte teórico no qual este estudo se ancora e tem como objetivo discutir a construção das identidades raciais no Brasil; apresentar os estudos sobre a branquitude e a raça branca; tratar das contribuições da Linguística Aplicada para o que se propõe nesta pesquisa; expor o caminho de omissão e retiradas de direito da população negra percorrido pelo poder legislativo brasileiro desde o Império até a sanção da Lei 12.711 e apresentar os estudos relacionados ao uso do livro didático, trabalhos esses que serviram de base para a análise dos dados coletados para a pesquisa.

O capítulo 3 discute os procedimentos metodológicos que compõem este trabalho, apresentando as escolhas paradigmáticas que embasam nossas análises. No capítulo 4, analisamos os dados coletados com base na bibliografia levantada e exposta no capítulo de fundamentação teórica a partir dos dispositivos metodológicos acionados. O capítulo 5 retoma os pontos principais discutidos neste trabalho e faz um convite para que possamos caminhar

juntos rumo a uma sociedade mais justa. O último capítulo apresenta as referências utilizadas neste trabalho de pesquisa.

## 2 - REVISITANDO A HISTÓRIA, DEFININDO CONCEITOS

*“É assim que se cria uma história única:  
mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar,  
e é isso que esse povo se torna”.*  
Chimamanda Ngozi Adichie

Este capítulo está dividido em quatro seções, a saber: 2.1 - A construção das identidades raciais brasileiras: eugenia na agenda nacional, onde traçamos a constituição da população brasileira e denunciemos as políticas de embranquecimento adotadas pelo Estado brasileiro entre os séculos XIX e XX; 2.2 - A branquitude, onde trazemos um estado da arte sobre estudos relacionados à branquitude no Brasil e no mundo; 2.3 - Raça na Linguística Aplicada e na formação de professores, onde denunciemos a carência na tratativa da temática nesse campo do conhecimento; e 2.4 - O livro didático, onde exploramos a importância e função social do livro didático na prática docente.

### 2.1 - A construção das identidades raciais brasileiras: eugenia na agenda nacional

Não é possível pensarmos a constituição das identidades raciais brasileiras sem que se faça uma visita atenta à ancestralidade africana, já que foi em África que surgiu a humanidade (Moore, 2007) e já que o Brasil recebeu cerca de 60% de todos os negros sequestrados em África durante os 400 anos em que perdurou o regime escravista. Os livros de História, pelo que me lembro de quando cursava os ensinos fundamental e médio, ainda eram bastante carregados de estereótipos acerca da representação do negro, mas, de acordo com os estudos de Andrade (2020), que fez um estudo da arte sobre essa representação, o cenário foi sendo gradualmente alterado principalmente a partir das diretrizes da Lei 10.639, de 2003, fazendo com que, hoje, o continente africano seja representado com menos estereótipos, mas ainda com carência de informações e reflexões sobre esse espaço.

Andrade (2020, p. 62.579) diz ainda que

as imagens dos negros e afrodescendentes nos livros também não são mais caricaturadas como antes o que denota numa grande mudança no material didático de anos anteriores. [...] As transformações encontradas nos livros não podem ser apontadas como significativas, porém pode-se ver nessas poucas mudanças um enorme passo para mudanças futuras dentro e fora da escola.

Acredito que essa mudança tão lenta se dê, também, pela pouca ênfase dada nos livros à história de África antes da chegada do colonizador europeu, estando muitas páginas reservadas à representação do negro enquanto sujeito escravizado sem sequer, muitas vezes, trazer o branco escravizador.

No entanto, antes das grandes expedições europeias, o continente africano era organizado em grandes reinos, se destacando os impérios do Egito e de Cartago, na Antiguidade, e os impérios da Etiópia e do Mali, na Idade Média. Além disso, africanos já haviam estado nas Américas antes dos europeus, como nos conta Sertima (1976) no livro *They came before Columbus: The African Presence in Ancient America* ('Eles vieram antes de Colombo: A Presença Africana na América Antiga', em tradução livre), o que indica, pela nossa própria história, que o desejo de colonizar, explorar e subjugar é algo advindo de povos específicos da Europa.

No entanto, nos dias de hoje, ainda se pensa não ser importante que essa história seja contada, que mereça destaque, afinal, nossa formação se dá pautada no mito da democracia racial, definido por Moore (2007, p. 278) como sendo “uma ordem pigmentocrática de dominação, fenotipofóbica, fenotipocêntrica e miscigenadora, geradora de preconceitos raciais e desigualdades sociais que são permanentemente negados ou escondidos”. Ou seja, trata-se de uma ideia que paira no imaginário coletivo de que todas as raças vivem em harmonia, não havendo distinções ou segregações na maneira como são tratadas ou como interagem socialmente – que é uma das muitas sequelas deixadas pelo violento processo de exploração dos negros sequestrados em África e trazidos ao Brasil, e que também merece destaque neste estudo.

Os argumentos de que ‘somos todos iguais’ e de que ‘só existe uma raça: a raça humana’ são pioneiros nesse debate desde quando o filósofo iluminista francês Voltaire começa a pensar sobre essa questão, em meados do século XVIII, como aponta o professor Kabengele Munanga em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Nele, Munanga (1999) apresenta o conceito e a história da mestiçagem transitando pelas ideias de pensadores de todo o mundo a fim de nos guiar, brancos e não-brancos, para a compreensão de nossas identidades.

Munanga inicia seu livro dizendo que a raça não é constituída apenas por parâmetros biológicos, mas também ideológicos, já que se dá a partir da autoidentificação do indivíduo com as categorias cognitivas herdadas da colonização: branco, negro, amarelo e mestiço. Portanto, se estamos falando sobre raça, estamos falando de papéis sociais, de posições ocupadas, de acesso ou não a direitos básicos, e, então, estamos falando de algo que é também

sóciopolítico. A esse propósito, muitos mitos rondaram a história da humanidade, como por exemplo a de que a raça branca representaria um protótipo da espécie humana, algo que hoje já se sabe ser uma mentira, graças a estudos como o do cientista Cheikh Anta Diop, trazidos pelo professor Carlos Moore em seu livro *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, que diz que

a) o gênero humano surgiu somente no continente africano, há cerca de 2,0 milhões de anos; b) a humanidade anatomicamente moderna surgiu, também, no continente africano entre 150 e 200 mil anos atrás; c) o *Homo sapiens* migrou para fora do continente africano para povoar o resto do planeta, entre 40 e 50 mil anos atrás (MOORE, 2007, p. 44).

Moore diz ainda que esse tipo de dado não pode ser lido apenas como mera informação numa sociedade cuja racialização é uma herança histórica, mas deve, sim, ser utilizado para impactar o imaginário coletivo, lugar onde se estabelece o racismo.

É fundamental ressaltar o caráter violento desse processo de hibridismo, entendendo que a população brasileira se constituiu principalmente pelo estupro de mulheres negras e indígenas, fato que deixou marcas no genoma dos brasileiros até os dias de hoje. É o que revelam os primeiros resultados do projeto intitulado *DNA do Brasil*, coordenado pela professora Lygia da Veiga Pereira, do Departamento de Genética e Biologia Evolutiva da Universidade de São Paulo, divulgados em outubro de 2020 pela revista Super Interessante<sup>5</sup>. A proposta do projeto é analisar o genoma de 40 mil brasileiros, o que o tornará o maior estudo sobre o assunto já realizado no país, tendo sido sequenciados até o momento os genomas de 1247 pessoas.

Rossini (2020) explica que metade dos nossos genes são herdados do pai e metade, da mãe, não sendo possível saber, de modo geral, qual gene foi herdado de quem, havendo duas exceções: o cromossomo Y, que é sempre herdado do pai, e o DNA mitocondrial, sempre herdado da mãe. De acordo com os resultados preliminares, temos que 75% dos cromossomos Y na população brasileira são de homens europeus e, “somando as porcentagens femininas, temos que 70% das mães que deram origem à população brasileira são africanas e indígenas. [...] A razão remonta aos anos colonização portuguesa no Brasil. O estupro de mulheres negras e indígenas escravizadas era o padrão” (ROSSINI, 2020, n.p).

Partindo-se de uma retomada histórica dos fatos, é possível perceber a importância do incentivo à luta antirracista na sala de aula, nos utilizando da educação como meio

---

<sup>5</sup> ROSSINI, Maria Clara. Estupro de mulheres negras e indígenas deixou marca no genoma dos brasileiros. Revista Super Interessante. 3 de Out/2020. Disponível em <<https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/>>. Acesso em 10 de Fev/2021.



possibilitador desse debate, já que a discriminação e as teorias eugenistas foram incorporadas às agendas nacionais, como veremos agora, e passaram a estruturar a constituição da sociedade brasileira. Antes disso, é válido ressaltar a minha insistência em analisar imagens, pois todo o processo de escravidão do povo negro se dá pela imagem, pelo campo do visual. Moore (2007) nos diz que

Salvo em raras ocasiões, os escravos do mundo greco-romano eram brancos europeus, considerados bárbaros. Em princípio, enquanto a dominação greco-romana não se estendeu para fora da Europa, as definições de “superior” e “inferior”, “livre” e “escravo”, “civilizado” e “bárbaro” foram aplicadas exclusivamente a populações vizinhas de raça branca (p. 55).

Portanto, nesse contexto, todos os elementos que promoviam a diferença entre senhores e escravizados eram externos, passíveis de serem retirados, substituídos, como é o caso de vestimentas e adereços que pudessem enquadrá-los em algum dos dois grupos específicos. Se pensarmos que as pessoas escravizadas recebiam, em muitos contextos, o sobrenome dos seus senhores, o cenário descrito por Moore nos leva a refletir sobre o processo de abolição da escravidão dessas pessoas brancas, que, ao serem libertadas, carregavam o sobrenome dos senhores, não sendo mais possível saber, após duas gerações, se eram descendentes de senhores ou escravizados, já que estavam passíveis de usufruir dos privilégios desse primeiro grupo.

Esse cenário é totalmente oposto ao vivido por negros escravizados, já que a escravidão africana é a única que se dá pela cor da pele, pela imagem. Tanto é que o livro *Twelve Years a Slave* (‘Doze Anos de Escravidão’), cuja tradução para o português foi publicada em 2014 pela Companhia das Letras, traz a narrativa de Solomon Northup, um homem negro livre, letrado e de boa condição social, que morava ao norte do país, em Nova Iorque, onde a escravidão havia sido abolida em 1827. Graças a uma armadilha, ele é sequestrado em 1841 e levado ao sul do país para ser vendido como escravo, onde permanece por doze anos. É importante entendermos que isso só é possível graças à cor da pele, à imagem, e que essa narrativa seria impossível caso Solomon fosse um homem branco no contexto da escravidão greco-romana, em que os elementos externos poderiam ser substituídos caso ele quisesse se passar por um senhor.

Retomando o protagonismo do Estado brasileiro no processo de segregação da população negra, relembremos que em janeiro de 1837 é sancionada a Lei nº 1 que, em seu decreto nº 15, instaurado em 1839, determina que “[s]ão proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos

Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”<sup>6</sup>, fazendo objeção direta e incontestável à presença de pessoas negras nas escolas públicas.

Em fevereiro de 1850, o Império determina que negros escravizados i) não podem redigir testamentos e, caso venham a falecer, seus bens passam a pertencer à nação e ii) passam a compor os itens da casa sujeitos a hipoteca. Ainda em 1850, em setembro, é sancionada a Lei nº 601, conhecida como lei de terras, que, em seu artigo primeiro, determina: “[f]icam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”.<sup>7</sup> Essa medida extinguiu as chances de negros escravizados conquistarem terras, já que os valores praticados nas vendas só eram acessíveis aos senhores de engenho.

Em setembro de 1871 e 1885, respectivamente, foram sancionadas as leis 2040 (conhecida como Lei do Ventre Livre, que versava sobre o direito de liberdade dos filhos das negras escravizadas nascidos a partir da sanção dessa lei) e 3270 (que alforriava negros escravizados que atingissem os 60 anos de idade, sendo conhecida como Lei do Sexagenário).

A partir de 1860, crescem o número de assassinatos de senhores e suas famílias e as fugas em massa das fazendas, o que desencadeou, em maio de 1888, na sanção da Lei nº 3353 que tornava extinto o regime escravocrata em todo o território nacional.<sup>8</sup> Novamente, o Estado não apresenta qualquer política de reparação ou mesmo um apoio mínimo para que essas pessoas se reestabelessem após tantos séculos de danos e assassinato de suas várias gerações, apagando suas possibilidades iniciais de estabelecerem laços diante das muitas famílias dilaceradas pelo regime.

Dois anos depois, em junho de 1890, o Decreto 528, em seu primeiro artigo, libera a entrada de “individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa”<sup>9</sup> nos portos de todo o país, movimento esse que fica conhecido como abertura dos portos às nações amigas, com ênfase à aceitação de brancos europeus. Ainda no mesmo ano, em outubro, o artigo 402 do Decreto nº 847 proíbe que se faça “nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem”<sup>10</sup>, assim como não autoriza mais que negros vaguem pelas cidades em busca de emprego ou moradia, estando o desrespeito a esse decreto sujeito à punição com o encarceramento.

---

<sup>6</sup> Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em 1º de Abr/2021.

<sup>7</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm)>. Acesso em 1º de Abr/2021.

<sup>8</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm)>. Acesso em 1º de Abr/2021.

<sup>9</sup> Disponível em <<http://legis.senado.leg.br/norma/388093/publicacao/15636460>>. Acesso em 1º de Abr/2021.

<sup>10</sup> Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 1º de Abr/2021.

A essa altura, as teorias eugenistas, amplamente divulgadas e incentivadas em território europeu, já estavam no Brasil, sendo que “a ideia de formar um povo mais branco fazia parte do pensamento da elite brasileira que acreditava, entre outras coisas, na ‘extinção’ dos elementos ‘inferiores’ através da mescla progressiva com imigrantes selecionados” (NEVES, 2008, p. 243). Em 1911, no auge dessas teorias de embranquecimento e após o I Congresso Universal de Raças<sup>11</sup>, ocorrido em Londres, o Brasil sanciona o Decreto 9081 em complemento ao processo de abertura dos portos às nações amigas, que dizia que os imigrantes advindos de qualquer país, exceto aqueles do continente africano e indígenas da Ásia, receberiam, por conta da União, passagem desde o porto de embarque até a chegada no Rio de Janeiro, desembarque de bagagens, alimentação, agasalhos, tratamento médico, medicamentos, transporte em estradas de ferro ou linha de navegação a vapor até o destino final, ferramentas para o trabalho de acordo com suas atividades, além de intérpretes/tradutores à disposição sempre que necessário dentre outros benefícios<sup>12</sup>.

Esse pacote de vantagens permitiu a esses imigrantes brancos, que vinham com suas famílias, se estabelecerem e começarem suas vidas em território brasileiro com total apoio e incentivo do governo. É importante ressaltar que não é nosso objetivo levar o leitor a inferir que os imigrantes europeus não tenham contribuído, a partir de muito suor e trabalho, para a construção do nosso país. Nosso intuito é desvelar, nesse momento, as possibilidades ofertadas para que esse trabalho se efetivasse, em contraposição à ausência de qualquer apoio por parte do Estado aos povos escravizados durante quase quatro séculos, diferenciação essa apoiada exclusivamente no fator racial.

Promulgada a constituição de 1934, pessoas negras conquistam, depois de muitos esforços, o direito ao voto, mas, com a implantação da ditadura do Estado Novo, de Vargas, em 1937, a Frente Negra Brasileira<sup>13</sup>, associação independente que lutava pelos direitos dos negros, fica extinta. Na medida em que as décadas passavam, episódios de segregação racial, como os apontados no começo deste capítulo, ocorridos na década de 1950, se tornavam cada vez mais frequentes, liderados principalmente por pessoas, empresas e associações que se simpatizavam com o discurso da democracia racial e da negação do racismo.

---

<sup>11</sup> Segundo Schwarcz (1994), foi nesse congresso que o, à época, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, defendeu e reforçou o embranquecimento da população, dizendo que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (p. 138).

<sup>12</sup> Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>>. Acesso em 2 de Abr/2021.

<sup>13</sup> A Frente Negra Brasileira chegou a se registrar como um partido em 1936, pouco antes do golpe de Estado.

Em julho de 1968, é sancionada a Lei 5465, conhecida como Lei do boi, que trazia os seguintes dizeres:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.<sup>14</sup>

Essa medida, derrubada em 1985, ficou conhecida como cota para brancos, já que, como resultado da sanção da Lei nº 601, em 1850, citada logo mais acima, que impossibilitava pessoas negras de adquirirem terras, os agricultores e proprietários eram exclusivamente brancos, estando reservadas para esse grupo, no mínimo, 80% das vagas anuais ofertadas nos ensinos médio e superior públicos.

A Constituição da República Federativa do Brasil é promulgada em outubro de 1988 e, pela primeira vez desde o início da colonização, a prática de racismo é criminalizada no artigo 5º, parágrafo 42, tornando-se, certamente, um marco na nossa história que merece destaque. Chegamos, enfim, à lei nº 10.639, sancionada em janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), trazendo o seguinte:

§ 1º O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.<sup>15</sup>

No segundo parágrafo, orienta-se ainda que esses conteúdos deverão ser ministrados em todo o currículo escolar, medida que representa um grande ganho do movimento negro no Brasil diante da recusa do poder público em lutar por essas causas, como vimos até aqui. Em março de 2008, a lei 11.645 é sancionada e altera essa, incluindo a história dos povos indígenas em todo o currículo.

Em março de 2004 é instituído o Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>16</sup>, documento que reforça o fato de que o racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial não atingem somente pessoas negras, ressaltando que

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e

<sup>14</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm)>. Acesso em 2 de Abr/2021.

<sup>15</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em 2 de Abr/2021.

<sup>16</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 2 de Abr/2021

outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 7).

Outro ganho em relação aos direitos das pessoas negras se dá em julho de 2010, quando a Presidência da República sanciona a lei especial 12.288, que versa sobre o Estatuto da Igualdade Racial, um pacto de princípios jurídicos e regras que visa, principalmente, frear a discriminação racial e a desigualdade tão presentes e ativas no nosso país. Por fim, em agosto de 2012, é aprovada a tão atacada Lei nº 12.711, que estabelece o sistema de cotas para pretos, pardos, índios, pobres e pessoas com deficiência no processo de ingresso nos institutos e universidades federais de todo país.

Então, nota-se que os avanços relacionados às questões étnico-raciais são extremamente recentes, mais especificamente das últimas três décadas. Essa trajetória no tempo nos mostra a necessidade indiscutível da luta antirracista, entendida aqui como resistência e busca por reparação de injustiças que tiveram, como discutido acima, aval dos poderes legislativo e executivo, os quais trataram de formas diferentes os brancos imigrantes e os negros escravizados, a partir da sanção de leis que permitiram a este primeiro grupo a integração plena na sociedade brasileira, já que tiveram garantidos pela União os seus direitos básicos, como moradia e emprego, o que os levou a uma experiência bem-sucedida em solo nacional.

Portanto, se há alguém sendo lesado em todo esse processo, há concomitantemente alguém sendo beneficiado, tendo acesso livre a tudo aquilo negado ao outro grupo. Embora a identidade branca tenha sido citada em alguns momentos, ela não foi discutida e problematizada, e não apenas neste estudo, mas em diversos outros em áreas distintas do conhecimento que detêm o negro como objeto de estudo, mas não o fazem com o branco, reforçando a ideia errônea de que se trata de um ser representante de todas as raças.

## **2.2 - A branquitude**

Antes da conceituação de branquitude, é importante entendermos o que é privilégio, termo que, de acordo com o dicionário Michaelis<sup>17</sup>, significa “direito, vantagem ou imunidades especiais gozadas por uma ou mais pessoas, em detrimento da maioria” ou, juridicamente,

---

<sup>17</sup> Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/privilégio/>>. Acesso em maio de 2021.

“posição de superioridade, amparada ou não por lei ou costumes, decorrente da distribuição desigual do poder político ou econômico”. Cardoso (2020) diz que, na nossa cultura ocidental contemporânea, o termo parece não fazer sentido, já que prevalece o princípio da igualdade perante a lei, sendo o privilégio algo do passado, um período em que o privilégio era um direito, a depender do segmento social de nascimento de cada pessoa.

Ainda Cardoso (2020) percebe o termo como sinônimo de vantagem, “a vantagem que você tem por ser branco na história do tempo presente” (p. 86), entendendo que privilégio seria um vocábulo anacrônico e defendendo tratar-se de um termo banalizado nas redes sociais e na mídia devido ao excesso do seu uso. No entanto, ao tentar substituir *privilégio racial* por *vantagem racial*, o autor se lembra de que as classes média e alta brasileiras reivindicam, de fato, privilégios e não meros direitos, já que

Há pessoas que, em virtude de sua classe e raça, querem tratamentos especiais. Não se trata de requerer que o direito seja estendido de forma universal, e sim de exigir privilégio por causa de sua origem. As classes média e alta, como apontou Milton Santos, recusam o princípio de igualdade moderno (CARDOSO, 2020, p. 86).

O autor destaca a ironia dessas classes brancas que exigem um tratamento diferenciado, mas que reivindicam direitos iguais quando algum grupo minorizado demanda por políticas públicas próprias, alegando que as políticas precisam ser universalistas e ignorando o fato de que, quanto mais universal é a proposta, menos ela abarca questões da ordem do individual, invisibilizando-o. Por fim, Cardoso (2020) pontua que aquilo que é fundamental não é privilégio porque “o básico, em tese, deveria ser direito de todos, garantido pela Constituição” (p. 86). No entanto, devido aos diversos desdobramentos do racismo estrutural, aquilo que é fundamental pode acabar sendo usufruído principalmente ou exclusivamente pelo grupo branco.

Sobre branquitude, Müller & Cardoso (2017, p. 13) a definem como “pertença étnico-racial atribuída ao branco” e acrescentam que “podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos”. Essas conclusões são tiradas a partir dos estudos pioneiros nessa temática atribuídos, segundo Cardoso, a W. E. B. Du Bois (1935), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), Alberto Guerreiro Ramos (1957) e Steve Biko (1978). A pesquisadora Priscila Elisabete da Silva (2017) propõe “pensar a utilização do conceito de branquitude como dispositivo analítico, isto é, ferramenta capaz de fazer emergir o pensamento racial, mais especificamente a subjetividade do branco, em contextos aparentemente não racializados”, como é o contexto da sala de aula, por exemplo.

Sobre a relação colonizado e colonizador, Silva (2017, p. 23) cita Silvério (2002, p. 241), que diz que

O encontro com o ‘outro’ (denominado índio, escravo, preto, negro, nomenclaturas essas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, permitiu aos colonizadores anglo-europeus perceberem a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio.

Essa passagem nos faz pensar sobre a intencionalidade em se nomear o ‘outro’ em prol de tal manutenção dos privilégios daquele que os nomeia, movimento designado por Grada Kilomba por “outridade”. Guerreiro Ramos (1955), em seu *Patologia social do “branco” brasileiro*, enquanto discute as condições que iniciaram o processo de formação do país, diz que “a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica” (p. 175). Schucman (2012), após discorrer sobre as dificuldades em se conceituar a branquitude, acaba por concluir que essa pode ser

entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (p. 23)

A autora distingue ainda privilégios materiais e simbólicos, entendendo este primeiro como a maior facilidade de acesso, por parte de brancos, à saúde, educação, oportunidades de emprego, etc), e esse segundo como os atributos positivos associados a sujeitos brancos desde seu nascimento, como beleza, inteligência e expectativas de progresso.

Cardoso (2017, p. 33) vai além e percebe a divisão da branquitude em dois grupos distintos, denominando “‘branquitude crítica’ aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente” o racismo. [... e] ‘branquitude acrítica’ a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial”, usando como exemplo do primeiro grupo os brancos antirracistas e, do segundo, membros do grupo de extrema direita *Ku Klux Klan* (KKK). Mas, por se tratar de um campo de estudos relativamente novo, torna-se necessário trazer algumas conceituações para distinguir os termos que surgem da pesquisa voltada para essa temática. Nesse sentido, Cardoso aponta que o termo *brancura* foi utilizado por Guerreiro Ramos (1957) em *A patologia social do “branco” brasileiro* para se referir à identidade racial do branco. Maria Aparecida Bento, em 2002, atualiza para *branquitude* o termo designado para se referir a essa identidade, partindo do pressuposto de que essa seria a tradução mais adequada do inglês *whiteness*, concorrendo com *branquidade*, que seriam sinônimos.

Em 2005, segundo o autor, Edith Piza propõe a distinção entre branquitude e branquidade, propondo que esta primeira teria um caráter reflexivo do sujeito branco sobre sua identidade enquanto que esta segunda, não, apesar de ambos serem privilegiados por partilharem dessa identidade. Nessa perspectiva, “O branco com branquitude seria o branco exceção, o branco com branquidade seria regra” (CARDOSO, 2017, p. 49). Essa distinção, para Joyce Lopes (2016) é mais uma proposta “salvacionista”, e não um fato.

Maria Aparecida Bento (2002) diz que “A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (p. 2). A autora ressalta que o branco, mesmo que pobre, carrega consigo um dispositivo que aciona privilégios: a brancura, entendida aqui como a cor da pele e os traços brancóides, e denuncia que

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. [...] Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo (ibid., p. 3).

Dessa maneira, “omissão e inércia não são bons conceitos para caracterizar a atitude da elite branca da época” (ibid., p. 23), já que o privilégio branco foi sendo construído de modo intencional, e essa elite, por se beneficiar, optou com consciência plena por não refletir a respeito.

Essa escolha nos leva ao conceito de pacto narcísico que, segundo a autora, “é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (p. 2). Sobre os brancos progressistas, ela diz serem pessoas que reconhecem a existência da desigualdade racial, mas que se consideram alheios ao processo de construção e manutenção dessa desigualdade, pensando que “Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (p. 3).

Não encontrei, em minhas pesquisas, estudos que se preocupassem em definir o perfil racial dos alunos do curso de Letras-Inglês de qualquer universidade ou faculdade que fosse. Isso é curioso, pois revela mais uma vez a ausência da preocupação em se promover esse debate nos cursos de formação de professores de inglês. Assim sendo, só me resta partir das minhas observações feitas em congressos regionais e nacionais voltados para esse público, e durante os



quatro anos de graduação, me sendo possível afirmar ter visto frequentarem as aulas das disciplinas exclusivas para a licenciatura do inglês pouquíssimas pessoas negras em todo esse tempo. Se por um lado o número de estudantes que se autodeclararam negros triplicou desde 2003 nas universidades brasileiras<sup>18</sup>, chegando a 51,2% do total de estudantes, esse dado não parece estar refletido nos cursos que formam professores de inglês. Além disso, intelectuais negros não apareceram em nenhuma das disciplinas obrigatórias para a minha formação como professor de inglês.

Laborne (2017), ao denunciar o racismo nas instituições, diz que “a universidade enquanto um desses espaços de supremacia branca foi silenciosamente construída como uma instituição neutra” (p. 103), atribuindo esse silêncio a um lugar de enunciação assim como aquele lugar de alguém que fala, que faz barulho. É fundamental trazermos o debate racial para as aulas de inglês na educação básica e na formação de professores, pois, como nos diz Bas’llele Malomalo (2017, p. 237), “por meio de uma educação antirracista [brancos] podem desenvolver uma identidade racial não racista”. Malomalo defende que é preciso “macumbizar” a/o branca/o, que significa “levar-lo/la a passar pelo processo de letramento racial, a apropriar-se do ponto de vista da cultura negra, ser seu/sua aliado/a na luta antirracista” (MALOMALO, 2017, p. 237). Gadioli e Müller (2017, p. 292) concordam dizendo que “o espaço escolar tem papel preponderante na superação de determinadas práticas quanto às representações negativas dos negros, seja em seu currículo, nas imagens difundidas pela cultura material escolar, nos livros didáticos, etc”.

Portanto, como visto até aqui, há muito trabalho a ser feito no campo do inglês, especialmente na formação de professores. É preciso denunciar os privilégios contidos na identidade branca, revelar em mais espaços a desigualdade racial para aqueles que insistem em ignorá-la, trazer para o debate os diversos racismos (estrutural, científico, recreativo, linguístico e tantos outros) em nossas aulas desde a educação básica até o ensino superior, conscientizar as pessoas de seus papéis na luta antirracista, além de nos comprometermos, verdadeiramente, com essa agenda.

### **2.3 - Raça na Linguística Aplicada e na formação de professores**

---

<sup>18</sup> Pesquisa divulgada em maio de 2019. Disponível em <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/mais-de-70-dos-alunos-das-universidades-federais-sao-de-baixa-renda/>>. Acesso em 2 de Junho de 2020.

Com foco num melhor entendimento acerca do que está envolvido neste trabalho de pesquisa, sentimos a necessidade de recorrer aos estudiosos da Linguística Aplicada, mas partindo, inicialmente, do trajeto que a pesquisa em Educação tem percorrido nas últimas décadas. Para esse último, vale mencionar aqui os estudos de Gatti (2002) e Paraíso (2014).

Gatti (2002) destaca em seu livro *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil* o viés tecnicista que essa tem em meados dos anos 1960 e 1970. Somente após a conclusão de que soluções técnicas não dariam conta de abarcar e solucionar os problemas de base na educação é que a abordagem crítica invade o campo da pesquisa educacional, curiosamente nos anos sucessores ao intenso regime militar pelo qual passou o Brasil. Aliás, nesse mesmo período, crescem os movimentos sociais – que tinham como objetivo a reconstrução da democracia – e os estudos em LA, uma área que “não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada” (MENEZES et al., 2009, n.p), definição que, por si só, já revela o caráter combativo que carregam consigo os estudos dessa área, conceituada por Moita Lopes (2006) como indisciplinar. É essa característica também que a afasta epistemologicamente da linguística tida como tradicional, uma vez que compõe seu viés de criticidade e transgressão (cf. KLEIMAN, 2013). A esse respeito, ainda, Menezes (2009, n.p) esclarece que “(IN)disciplina não significa a recusa de alguma disciplina, mas a aceitação de que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo”.

Paraíso (2014), por sua vez, diz das dificuldades iniciais em se trabalhar com abordagens que se enquadrassem em perspectivas pós-críticas, como é o caso da pesquisa em LA de forma geral, sendo a metodologia o campo que mais demandou estudos e esforços para adaptação. A autora defende ainda que pesquisar é utilizar textos como ferramentas na construção da verdade que buscamos – verdade essa que não existe, de acordo com Foucault, mas que, sim, dá lugar a períodos em que uma verdade é aceita coletivamente pela sociedade –, ressaltando a importância de nos lembrarmos sempre de que “o discurso que produzimos com nossa pesquisa é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2014, p. 28), e que, portanto, contempla apenas o objeto sob o qual nos debruçamos e escolhemos analisar.

Miller (2013) defende a importância política de se produzir conhecimento em Linguística Aplicada. A Educação, de maneira geral, sofre muito por ser um setor ‘à mercê’ das intervenções do Estado e das vontades dos governantes em exercício. Por isso mesmo, uma forma de frear, ou ao menos mitigar, os ataques sofridos é produzir pesquisas sérias,

comprometidas, que abordem demandas advindas da prática cotidiana dos profissionais da área. Se não fizermos um trabalho cuidadoso e de qualidade e não falarmos sobre ele, outros se encarregarão disso, reproduzindo, sem qualquer credibilidade ou conhecimento teórico para tal, discursos que habitam o imaginário coletivo e impactam, futuramente, a formulação de políticas públicas educacionais. Com uma área tão plural e indisciplinar como é a LA não seria diferente. Daí a importância de ocupação de um espaço que nos pertence.

Pennycook (2006), ao discorrer sobre a indisciplina e a transgressão que têm os estudos do campo da Linguística Aplicada Crítica, como este trabalho, traz a noção de transgressão desenvolvida por bell hooks, dizendo que “transgredir, sugere hooks, é opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (p. 75), e provoca uma reflexão extremamente válida sobre o prefixo ‘pós’ nas categorizações dos estudos atuais, ao dizer que a ideia propagada por essa partícula está sempre atrelada ao termo subjacente, mascarando - por exemplo no caso do termo ‘pós-colonial’ - uma possível continuidade dos laços coloniais.

É como se esses posicionamentos teóricos avançassem sempre olhando para trás, marchando para o futuro com os olhos firmemente voltados para o passado. O “pós” sempre parece atar o pós-colonial irremissivelmente ao colonial, o pós-estrutural ao estrutural e o pós-moderno ao moderno (PENNYCOOK, 2006, p. 76).

Retomando a ideia de fluidez e movimento que tem a globalização, o autor sugere que passemos a examinar as teorias “trans” ao invés das “pós”, ressaltando que essa segunda remete ao conceito de tempo, atando os estudos aos episódios históricos, enquanto que a primeira está relacionada ao conceito de movimento, condizente com os avanços da globalização.

Problematizações como as propostas neste estudo são parte do trabalho de letramento crítico que se deriva, segundo Jorge (2012), do *pós*-estruturalismo - termo criticado por Pennycook logo acima -, acompanhado dos conceitos de pedagogia crítica. A esse respeito, Mattos & Valério (2010) dizem que o letramento crítico trata a língua estrangeira como um instrumento de poder e de transformação social, caso o estudante queira promover tal transformação, enquanto que o ensino comunicativo a percebe como uma ferramenta aliada na expressão, negociação e produção de sentido. Daí a importância e obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica.

Um conceito que carece aqui de apresentação é o de ‘letramento racial’, uma das vertentes dos estudos em letramento crítico, já que essa é uma expressão recorrente neste trabalho. Schucman (2012) utiliza em seus estudos a definição da antropóloga afro-americana France Winddance Twine que diz que letramento racial - no original, *racial literacy* - é “um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como [...] uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social” (TWINE,

2006, p. 344 apud SCHUCMAN, 2012, p. 103). Ela elenca, então, seis medidas que estariam inclusas no desenvolvimento dessa consciência:

(1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (ibid.).

Ferreira (2014), responsável por cunhar o termo Letramento Racial Crítico, cita Skerrett, (2011, p. 314) para dizer que “Letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (p. 250) e cita também Guinier (2004, p. 114), dizendo que “Letramento racial [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social e econômico de ambos brancos e negros” (p. 250).

Sobre os estudos em LA, Moita Lopes (2006), diz que “[h]á em muitos linguistas aplicados contemporâneos [...] uma preocupação com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social [...], em teorias anti-racistas (Magalhães, 2005) e em teorias *pós-coloniais*” (p. 86). O autor ressalta a necessidade de ver o mundo e pensar as relações por um olhar que não seja aquele do ocidente, já bastante privilegiado historicamente e responsável pela destruição de outros modos de produção do conhecimento e de outras estruturas de organização da vida em sociedade, apagados pelas nossas certezas cientificamente construídas com o passar dos séculos. De acordo com Kleiman (2013, p. 53),

A LA, graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local.

Essas vozes precisam ser ouvidas e essa produção de conhecimento levada em conta. Se foi pela língua e pela linguagem que a opressão se deu, nada mais justo do que por meio dela aconteça a reparação.

A esse respeito, Gabriel Nascimento (2019), em seu livro intitulado *Racismo linguístico*, coloca a discussão racial em outro patamar no campo da LA. O professor Lynn Mario, no preâmbulo do livro, denuncia a ausência de professores negros de inglês no Brasil, mesmo diante do grande número de licenciados nessa disciplina, levantando um questionamento importantíssimo: “Será que há um elo invisibilizado entre a língua inglesa, seu ensino no Brasil e o racismo?” (p. 7).

Jucá (2017), ao discorrer sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil no período colonial, relembra que, durante muito tempo, o latim e o grego predominaram como línguas de maior prestígio, sendo o grego substituído pelo francês, no começo do Império, momento também em que o inglês ganha destaque, vista a necessidade de se manter laços econômicos com a Inglaterra, que se expandia como potência mundial. A autora relembra, ainda, que se estudava, à época e no ensino secundário, de quatro a seis línguas entre clássicas e modernas. Em relação às pessoas negras, estava em vigor, no mesmo período, a Lei nº 1 de 1837, que as proibia, ainda que livres ou libertas, de frequentarem as escolas, fazendo-nos entender quem era o público desse modelo de ensino.

Também Jucá (2020), trazendo a discussão sobre a competência hipotética que falantes nativos de inglês têm para falar e ensinar essa língua, promovida inicialmente por Kumaravadivelu (2012; 2014) e Canagarajah (1999; 2002), diz que

é preciso considerar que todo e qualquer docente dessa língua, independente de classe, gênero ou grau de escolarização, falante de português como língua materna, acabará categorizado de acordo com uma ideologia que privilegia a suposta competência do falante nativo para o uso e ensino dessa língua e, concomitantemente, desvaloriza, inferioriza e discrimina o docente não-nativo (JUCÁ, 2020, p. 248).

Narrativas de professores negros de inglês não-nativos dão conta de que o racismo opera como um forte aliado nessa discriminação, ao passo em que eles têm questionada sua capacidade duplamente: por não serem falantes nativos e por serem negros. É comum o relato por parte de professores sobre o *espanto* dos alunos ao verem no primeiro dia de aula que o professor de inglês é negro, ou a descrição de suas táticas adotadas para driblar os alunos que questionem sua competência, como anotar numa folha palavras pouco conhecidas da língua portuguesa para perguntar aos alunos seus significados quando esses os acusarem de não saber como se escreve ou pronuncia determinada palavra do inglês.

Nascimento (2019b) retoma a discussão sobre ‘linguicídio’ promovida por Rajagopalan (2010), caracterizando-o como o epistemicídio que tem como meio possibilitador a linguagem ou as políticas públicas. E não seriam as leis apresentadas acima formas de promoção direta de tal epistemicídio, já que tiravam abertamente de pessoas negras o acesso a bens simbólicos e materiais? Enquanto o Estado adotava medidas que beneficiavam as pessoas com recursos e acesso à educação (brancas), por exemplo, nada era feito sobre a situação dos negros escravizados ou ex-escravizados, a não ser aquilo dito em prol da retirada de direitos.

Segundo Nascimento (2019b), a LDB, em 1971, recomendava em seu texto que os conselhos estaduais oferecessem, caso quisessem, o ensino de uma língua estrangeira na

educação pública regular, curiosamente no mesmo período em que acontecia a expansão dos cursos privados de idiomas no Brasil. Novamente o Estado falha ao sancionar esse tipo de projeto linguístico que

promove letramento aos brancos e ricos (no momento que concede a exploração do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a grandes centros de línguas privados [...]) ao passo que impõe aos negros e pobres precariedade e abandono (ao negar a eles o aprendizado de uma língua estrangeira (p. 16).

No meu entendimento, o autor faz essa associação ao perceber que, a partir do momento em que uma lei sugere (mas não obriga) o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, as escolas particulares, cujo público principal é composto de pessoas majoritariamente brancas, são as primeiras a aderirem a tal recomendação, visando o lucro, e a expor seus alunos a esse aprendizado. Essa ideia é confirmada por Abdias Nascimento (2019a) na seção intitulada *Língua: Um Obstáculo Para a Unidade*, parte integrante do seu livro *O quilombismo*. Nela, o autor denuncia a ausência de afro-brasileiros nos Congressos Pan-Africanos, associando-a às barreiras linguísticas impostas pelo colonialismo, que obrigam a pessoa negra a aprender a língua do colonizador (no caso dos congressos, francês e inglês) para a comunicação entre os seus pares. Ele ainda diz que “por causa de suas condições socioeconômicas, já que os negros brasileiros só existem no mais baixo espaço da escala social, inexistem para eles oportunidades de educação e, muito especialmente, para o aprendizado e o treinamento de línguas estrangeiras” (p. 70).

É tão forte a ideia de inglês como língua franca que Abdias Nascimento (2016a) retoma, em seu outro trabalho intitulado *O genocídio do negro brasileiro*, uma fala feita por ele durante um colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado na Nigéria, em 1977, onde ele sugere

Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili e História dos Povos Africanos na Diáspora (p. 39).

Os cursos relacionados à História foram implementados pela lei 10.639, mas o ensino de Swahili, um vernáculo banto com mais de 50 milhões de falantes pelo mundo e adotado como língua oficial de dez países em África, não foi sequer mencionado até o dia de hoje pela legislação brasileira, o que nos faz entender que não há interesse do poder público em propor que essa língua seja ensinada por quaisquer motivos/barreiras que sejam. Portanto, é importante, para nós, professores de inglês, não apenas sabermos a língua inglesa, mas sabermos “por que razões é preciso aprender a usá-la para negociar liberdade e dignidade para nossas existências” (JUCÁ, 2020, p. 254).

Também bell hooks (2013) se incomoda com a cobrança do aprendizado do inglês, especialmente com o prestígio dado à pronúncia padrão, centro-americana, em detrimento das demais variações. Ela diz se emocionar ao ler que “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”, em um poema de Adrienne Rich, e nos faz imaginar o terror que provavelmente os negros sequestrados em África viveram ao ouvir o inglês pela primeira vez e em todas as outras em que o ouviam, sendo obrigados a aprender esse idioma, que foi a língua da conquista, e proibidos de utilizar o seu próprio para se comunicarem. Sobre seus sentimentos e reflexões, hooks (2013, p. 224) conclui que “não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”.

Daí a importância indiscutível de uma formação sólida nas questões étnico-raciais para que o professor seja capaz de decolonizar o ensino da língua inglesa, mostrando outras possibilidades que não essas de oprimir e humilhar, dando oportunidade ao aprendiz de ‘negociar’ nas esferas do poder, já que é essa a língua falada lá, além de permiti-lo construir outras significações nas suas leituras de mundo. Apenas a título de conhecimento, creio ser importante registrar que, assim, como Walsh (2009), optamos pelo vocábulo ‘decolonizar’ ao invés de ‘descolonizar’, por entender que esse segundo tem uma relação mais direta com a proposta de reverter/desfazer o colonial, enquanto que o primeiro se propõe a repensá-lo, questioná-lo, recontá-lo de outros pontos de vista, propondo uma transgressão contínua.

Na experiência do ensino de língua inglesa, Kumaravadivelu (2012), interessado na formação de professores de línguas, levanta os novos desafios e oportunidades que estão envolvidos nessa formação, especialmente para aquilo que o autor chama de “sociedade global”, entendida por ele como os resultados do grande fluxo de pessoas, crenças, culturas e os processos que se desencadeiam a partir disso, além do uso corriqueiro de tecnologias e as relações que regem, por exemplo, questões econômicas. Como consequência disso, as noções de cidadania vêm se reformulando, cabendo à educação acompanhar tal mudança.

A partir de tudo exposto até aqui, é possível compreender com mais clareza o porquê de adjetivos como transgressiva, indisciplinar, híbrida e mestiça serem associados à LA, ao passo em que Borelli e Pessoa (2011) destacam a necessidade de ainda mais criticidade por parte de linguistas aplicados no exercício da profissão e ressaltam, ainda, que as fases instáveis na LA parecem ser a regra, e não a exceção, muito por esse seu caráter militante, já tão discutido aqui. Para importantes pesquisadores em LA, colocá-la em prática significa problematizar, questionar e produzir algo novo partindo-se do já posto, do já aceito como algo estabelecido. Ainda segundo Borelli e Pessoa (2011), a LA se mostra como um campo do saber bastante

revolucionário, capaz de redefinir o conceito de pesquisa. Se antes pesquisar era repetir algumas teorias e acrescentar um aprimoramento do ponto de vista do pesquisador, com a LA aprendeu-se a aceitar a subjetividade e a liquidez do conhecimento, uma vez que a objetividade dos pesquisadores não é capaz de abraçar aquilo que advém da pesquisa nesse campo do saber.

No que diz respeito à legislação que rege os cursos de formação de professores, o Conselho Nacional de Educação institui em 2002, por meio da Resolução CNE/CP 1<sup>19</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento, antecessor à Lei 10.639, tem um caráter bastante prático, reforçando a importância da coerência entre o que será ensinado nos cursos superiores e o que os professores em formação encontrarão na sua prática docente.

Em 2015, a pauta étnico-racial é contemplada na Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu quinto capítulo, que trata da estrutura dos cursos de licenciatura e dos currículos, o texto diz que

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11)<sup>20</sup>.

Essa menção explícita à diversidade étnico-racial representa um começo importante no fomento ao debate da temática nos cursos de formação de professores, mas talvez ainda insuficiente, já que, na minha formação na licenciatura em língua inglesa, em momento nenhum tive acesso a essa discussão dentre as disciplinas obrigatórias do curso.

A Resolução CNE/CP nº 2<sup>21</sup>, sancionada em 2019 pelo atual governo, ao tratar do currículo dos cursos superiores de formação docente, apresenta um retrocesso no que diz respeito às conquistas da resolução anterior, recomendando apenas que um dos princípios norteadores da organização curricular deve ser a “adoção de uma perspectiva intercultural de

---

<sup>19</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 08 de Fev/2021.

<sup>20</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 12 de Fev/2021.

<sup>21</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 12 de Fev/2021.



valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5). Em meu entendimento, não citar diretamente negros e indígenas e nem ressaltar a diversidade étnico-racial deixa margem para que a identidade branca continue sendo privilegiada, já que essa também constitui a nacionalidade brasileira.

Por fim, Jorge (2012) defende a importância do ensino de línguas estrangeiras no Brasil permeando as questões de raça, já que, dessa maneira, alunos e professores acabam por se afastar de sua realidade e dos conflitos locais que os permeiam, permitindo que se coloquem no lugar do outro, praticando o respeito e a empatia com aquele que é diferente.

O ensino da língua inglesa envolve relações complexas de poder, alimentadas por diferenças criadas pela racialização. O silêncio na linguística aplicada em questões relacionadas à raça e racismo tem que ser superado, especialmente em tempos em que outras áreas do conhecimento estão aprofundando suas abordagens a essas preocupações. (JORGE, 2012, p. 88).

Além do preparo do professor para lidar com a temática, é importante que o livro didático traga atividades e recursos em geral – sejam eles de natureza escrita, oral, imagética ou híbrida – que permitam que a discussão de relações étnico-raciais aconteça e que se mantenha no decorrer das unidades e aulas.

## 2.4 - O livro didático

O material didático que é produzido e distribuído nas escolas públicas passa pelo crivo e financiamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal, que, de acordo com o site oficial do FNDE<sup>22</sup> (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), “é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.” Após mais de oito décadas da sua implementação, o programa passou por inúmeras mudanças, ocorridas, principalmente, com o intuito de que se atendessem às demandas dos governos em vigor.

Curiosamente, os anos que sucedem a ditadura militar são os mais representativos em relação à quantidade de mudanças pelas quais o programa passa. Isso se justifica pelos reflexos da tentativa compulsória de implantação, a nível nacional, dos cursos focados no ensino profissionalizante; do risco que os professores representavam aos interesses do regime

---

<sup>22</sup> Site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 30 de Mar. de 2020.

ditatorial, por se tratar de uma parcela altamente politizada da população; ou ainda das medidas tomadas pelo Conselho Federal de Educação em favor de processos de privatização do ensino, como aponta Saviani (2008).

Em relação ao ensino de língua inglesa, os livros didáticos dessa disciplina só foram incorporados ao PNLD a partir de 2011. Até então, os livros adotados nesse campo não passavam pelo rigoroso padrão de qualidade do programa, sendo muito adotados os livros publicados por instituições internacionais e que em nada nos atendiam em questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural. Nascimento (2019b), inclusive, denuncia que pessoas negras são sub-representadas nos livros didáticos de inglês, e conclui que isso se dá “[...] porque esses livros em geral são feitos para cursos de línguas para gente branca e de classe média, e neles há gente branca e de classe média narrando suas histórias em lugares elitizados” (p. 20).

Sobre essa sub-representação, Rosana Oliveira (2017), estudiosa da educação do campo, diz que a representação dos modos de habitação, tópico recorrente nos livros de inglês, também é uma forma de reforçar conceitos oriundos de um pensamento colonizador, e orienta que “trazer aos livros didáticos as diversas formas de habitação dos povos do campo, e não apenas supor como moradia digna os modos de habitar euro-ocidentais, é um movimento importante de descolonização” (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Ferreira e Camargo (2014) salientam que a função do PNLD é realizar o processo de compra e distribuição dos livros didáticos para os estudantes das escolas públicas brasileiras, garantindo que esses sejam condizentes com as políticas dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento dispõe de 121 páginas dedicadas aos desdobramentos de propostas educacionais voltadas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, recomendando ao leitor (provável professor de inglês): “É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores.” (BRASIL, 1998, p. 47). Esse é o único momento em que a identidade negra é posta em destaque, aparecendo no documento outras sete vezes em igualdade a outras identidades sociais, como mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência, reivindicando, como precisa ser, direitos para esses grupos.

Ainda Ferreira e Camargo (2014) concluíram, após analisar um livro didático de inglês integrante de uma coleção não submetida ao PNLD, que

O índice de branquidade é surpreendente (ou seja, a cada 5,45 pessoas brancas que aparecem no livro, 1 pessoa negra é representada), isso demonstra o baixo número de

personagens negras, as atividades as quais estas estão relacionadas são estereotipadas, há vários momentos em que as personagens negras estão sendo mostradas como jogadores de futebol, aparecendo apenas uma vez uma personagem branca como jogador de futebol (p. 187)

Além disso, as autoras trazem uma tabela que contabiliza as vezes em que pessoas negras e brancas aparecem retratadas no livro, estando a mulher negra associada ao carnaval e, em boa parte das vezes, à figura materna. Apontando para as últimas considerações sobre a pesquisa, as autoras ressaltam a distância que ainda há entre o que se tem de oficial dos documentos e o que de fato acontece nas salas de aula, entendendo que o professor é figura central no combate ao racismo, mas que, por vezes, se silencia.

### 3 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”*  
Paulo Freire

Este capítulo, que apresenta o caminho metodológico que esta pesquisa percorreu, está dividido em três seções, sendo elas 3.1 - Seleção do material analisado, onde situamos brevemente o contexto de uso da coleção que escolhemos para analisar; 3.2 - Coleta de dados, onde apresentamos a coleção escolhida para análise; e 3.3. Análise das imagens de livros didáticos de Língua Inglesa da quarta edição da coleção *New Headway*, onde trazemos as teorias da linguística aplicada crítica que embasam nossas análises.

#### 3.1 - Seleção do material analisado

A coleção que nos propusemos a analisar é produzida pela Universidade de Oxford, uma universidade externa à comunidade acadêmica brasileira, e que, portanto, não passa pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático, conhecido por ser um dos mais rigorosos processos de avaliação de livros didáticos em todo o mundo. A língua inglesa só passa a ser contemplada pelo programa no ano de 2011, sendo adotados na educação básica, nos anos anteriores, livros produzidos, principalmente, por instituições internacionais. Ferreira e Camargo (2014) salientam que a função do PNLD é realizar o processo de compra e distribuição dos livros didáticos para os estudantes das escolas públicas brasileiras, garantindo que esses sejam condizentes com as políticas dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o ensino superior, a escolha dos livros fica a critério do setor de línguas estrangeiras e não há políticas públicas voltadas à distribuição desse tipo de material, fazendo com que as opções do corpo docente sejam limitadas e acarretando na escolha de livros que se abstêm de discussões sociais, refletindo valores brancocêntricos e elitizados.

Inicialmente, é preciso dizer que a coleção é contemplada por seis volumes divididos em doze unidades cada, mas apenas três deles são utilizados no curso de formação de professores de inglês da IES em questão, sendo trabalhadas seis unidades por semestre letivo, iniciando com as unidades 1-6 do primeiro volume, no primeiro período do curso, e encerrando

com as unidades 7-12 do terceiro volume, no sexto período do curso. Os volumes, apresentados aqui na ordem em que são utilizados no curso, são intitulados *New Headway Elementary Student's Book*, *New Headway Pre-Intermediate Student's Book* e *New Headway Intermediate Student's Book*, tendo sido escolhida pelo corpo docente a quarta edição, publicada e comercializada pela *Oxford University Press*.

### 3.2 - Coleta de dados

O processo de coleta de dados para esta pesquisa se deu a partir da seleção de imagens dos livros didáticos citados acima. Selecionamos três volumes da coleção intitulada *New Headway* (SOARS, L.; SOARS, J., 2009; 2011; 2012). Após a capa, cada volume é dividido da seguinte maneira: i) contracapa; ii) quatro páginas de apresentação da grade de conteúdos das unidades (*table contents*); iii) 112 páginas de atividades e iv) 42 páginas com materiais extras separados por unidade, como transcrições dos áudios disponíveis no CD-ROM que acompanha o material, referências gramaticais complementares de acordo com os tópicos trabalhados nas unidades e listas de ‘novas palavras aprendidas’ com suas respectivas transcrições fonéticas, totalizando 160 páginas e sendo o nosso foco aquelas em que aparecem atividades. A Figura 1 – Capas dos livros analisados mostra as capas dos livros que compõem a coleção, sendo os três em destaque nossos objetos de pesquisa.

Figura 1 - Capas dos livros analisados



Fonte: Acervo do pesquisador

Assim sendo, a pesquisa qualitativa por um viés interpretativista – quando se pensa no caráter metodológico – é a mais adequada, aqui, por permitir a análise e compreensão das concepções de língua dos autores do material analisado. Dessa maneira, essa abordagem se mostra uma potente ferramenta de apuração, que, segundo Cohen et al. (2005, p. 181), permite analisar com profundidade “situações que nem sempre são suscetíveis à análise numérica”. O método elencado para o desenvolvimento desta pesquisa é a análise das imagens de livros didáticos de língua inglesa da quarta edição da coleção *New Headway*.

### **3.3 - Análise das imagens de livros didáticos de língua inglesa da quarta edição da coleção *New Headway***

Conforme nos alertam Farias e Ferreira (2014, p. 57), “o livro didático é um material amplamente utilizado nas escolas brasileiras, contudo é necessário que seu discurso não seja marcado pelo racismo ou qualquer tipo de discriminação”. As autoras ressaltam que o livro acaba veiculando o racismo e a discriminação, já que é a interação do leitor com as propostas dos autores a responsável pela produção de sentido. Daí a necessidade de analisarmos se essa ferramenta tão utilizada nas salas de aula Brasil afora corrobora com a discriminação ou traz elementos (escritos, imagéticos ou híbridos) que convidam o aluno a pensar criticamente.

Nesse sentido, utilizaremos, em partes, os preceitos da semiótica em consonância com a literatura trazida no referencial teórico no que diz respeito às vantagens e privilégios que o grupo branco detém em relação aos grupos não-brancos. Sobre imagem, Santaella e Nöth (2017) discordam do conceito trazido pelo semioticista Émile Benveniste, que diz que

as imagens são um sistema semiótico ao qual falta uma metasemiótica: enquanto a língua, no seu caráter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso autorreflexivo, imagens não podem servir como meio de reflexão sobre imagens. O discurso verbal é necessário ao desenvolvimento de uma teoria da imagem (In: SANTAELLA e NÖTH, 2017, p. 14)

Os autores dizem que essa separação entre visual e verbal não é tão radical assim, já que o discurso verbal não se desenvolve sem imagens, sem iconicidade, estando também a teoria da imagem atada ao uso de imagens. Para Kress e Van Leeuwen (2006, p. 35), a semiótica é moldada “tanto pelas características intrínsecas quanto pelas potencialidades do meio e pelas

exigências, histórias e valores das sociedades e suas culturas”<sup>23</sup>, ou seja, trata-se de uma teoria cuja aplicação é mutável e adaptável de acordo com o tempo e a sociedade em que essa aplicação acontece.

Utilizando o conceito de metafunção trazido nos estudos de Michael Halliday, ainda Kress e Van Leeuwen (2006), no livro *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (em tradução livre, Lendo Imagens: A Gramática do Design Visual) dizem haver três metafunções que norteiam os estudos da semiótica, sendo a primeira delas a metafunção ideacional, que diz que “qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo como ele é experimentado pelos humanos. Em outras palavras, ele deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional”<sup>24</sup> (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). A metafunção interpessoal diz que

qualquer modo semiótico deve ser capaz de projetar suas relações entre o produtor de um signo (complexo) e o receptor/reprodutor desse signo. Ou seja, qualquer modo deve ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o espectador e o objeto representado (KRESS e VAN LEEUWEN, p. 42)<sup>25</sup>.

Por fim, a metafunção textual diz que “qualquer modo semiótico tem que ter a capacidade de formar textos, complexos de signos que são coerentes, tanto internamente entre si, quanto externamente com o contexto no e para o qual foram produzidos”<sup>26</sup>.

Partindo para as informações de valor presentes em uma imagem, os autores nos dizem que há uma relação de algo que é dado e de algo que é novo entre os elementos à esquerda e à direita, respectivamente, sendo essa uma categoria horizontal. Ao analisar uma página de revista, Krees e Van Leeuwen (2006, p. 180) dizem que

o lado direito parece ser o lado da informação chave, daquilo a que o leitor deve prestar particular atenção, da ‘mensagem’ – seja o convite para se identificar com um modelo altamente valorizado na cultura da revista ou outra coisa; por exemplo, uma instância do que deve ser aprendido em um livro didático. Segue-se que a esquerda é o lado do “já dado”, algo que o leitor já deve saber, como parte da cultura, ou pelo menos como parte da cultura da revista.

---

<sup>23</sup> Tradução minha do original “*Semiotic modes, similarly, are shaped both by the intrinsic characteristics and potentialities of the medium and by the requirements, histories and values of societies and their cultures*”.

<sup>24</sup> Tradução minha do original “*Any semiotic mode has to be able to represent aspects of the world as it is experienced by humans. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system*”.

<sup>25</sup> Tradução minha do original “*Any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any mode has to be able to represent a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented*”.

<sup>26</sup> Tradução minha do original “*Any semiotic mode has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced*”.

Se pensarmos, por exemplo na clássica pintura racista *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos, famosa entre estudiosos da temática étnico-racial, a avó negra está à esquerda, no extremo oposto do pai branco, responsável por branquear a família, trazendo a ideia de que ela é o lugar comum: uma mulher preta que agradece aos céus pelo fato de a filha ter encontrado um homem branco com quem teve uma criança branca. Por outro lado, o pai está à direita, local que merece mais atenção numa imagem, voltado totalmente para fora do círculo familiar trazido na pintura, pisando em um chão de pedra, enquanto a avó pisa em um chão de terra batida, dando a entender que ele, sim, é capaz de trazer o progresso para aquela família, recebendo total destaque a sua identidade branca.

Outra pintura que comprova esse parâmetro de análise é *O progresso americano*, de John Gast, que traz uma ideia de movimento da direita para a esquerda, em que a direita é a parte mais clara da imagem, com trens, embarcações e telégrafo, enquanto que à esquerda estão representados indígenas e animais selvagens, estando ao centro uma mulher branca tida como a figura responsável por trazer o progresso pelas mãos do colonizador que avança sobre os povos originários da região e sobre os recursos naturais.

As informações de valores podem ser dadas também de modo vertical, estando mais ao alto aquilo que é considerado como o plano ideal e, na parte baixa, aquilo tido como real, sendo que “a seção superior tende a fazer algum tipo de apelo emotivo e nos mostrar ‘o que pode ser’; a seção inferior tende a ser mais informativa e prática, mostrando-nos ‘o que é’” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 186). O terceiro e último parâmetro de análise seriam as margens em contraposição ao centro, sendo esse último o responsável por trazer o foco da imagem e as margens responsáveis pelos elementos complementares e “subservientes” a esse objeto central, sendo elas idênticas vertical ou horizontalmente.

Pereira e Gomes (2018), no livro intitulado *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*, analisam imagens de pessoas negras veiculadas na mídia brasileira dos séculos XIX e XX, nos mostrando que “a naturalização das imagens de negro, repetidas em excesso em fixação negativa, reduz a possibilidade de se produzirem novos significados que garantam a desestabilização de sentidos cristalizados” (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 20), convertendo num mecanismo de exclusão, socialmente articulado, o modo como mulheres e homens negros são representados.

Os autores trazem uma entrevista, realizada em período anterior à criminalização do racismo no Brasil, com uma professora da rede municipal de educação da cidade de Divinópolis, região metropolitana de Belo Horizonte, em que ela relata já ter solicitado à escola



que não designasse a ela turmas com crianças pretas, pois ela não sabia lidar com os episódios de racismo por parte dos colegas que acabavam comovendo-a. Eles completam dizendo que

O relato da professora B. faz parte do cotidiano de muitas escolas brasileiras, embora permaneça o pacto de silêncio que leva a instituição e os excluídos a evitarem o debate aberto sobre o tema. Os confrontos entre os atores e a existência de uma ideologia de exclusão vem se constituindo como um dos eixos de sua organização (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 46).

E é contra esse pacto de silêncio que nos propomos, aqui, a lutar, na tentativa de levar o debate étnico-racial, especialmente aquele promovido na disciplina de Língua Inglesa, aos professores em formação inicial para que esses consigam alcançar seus alunos no futuro exercer da profissão.

Carneiro (2011) traz outra entrevista com professoras, dessa vez realizada após a criminalização do racismo, cuja conclusão é a de que “a maioria das professoras [...] parece perceber a existência do preconceito racial na sociedade; entretanto, contraditoriamente, nega que ele esteja presente dentro da escola, como se no tecido social doente, a escola representasse uma célula sã (CARNEIRO, 2011, p. 75), conclusão essa que mostra a permanência do pacto de silêncio por parte das instituições.

Dentre o amplo acervo de textos escritos e imagéticos trazidos por Pereira e Gomes (2018) para análise, destaca-se o trabalho do fotógrafo Christiano Jr., que registrou homens e mulheres escravizados e seus senhores, trabalho que recebeu muitas críticas por enfatizar, nas fotos, a atividade das pessoas ao invés de elas mesmas, despersonalizando-as, somado ao fato de que “as fotografias dos senhores eram doadas a seus pares como cartões de visita, ao passo que as dos escravos negros eram vendidas a estranhos como cartões-postais” (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 141).

É interessante perceber que, mesmo sem mencionar a branquitude ou se debruçar sobre uma análise do sujeito branco, Pereira e Gomes (2018), assim como muitos outros autores trazidos em nosso referencial teórico, se mostram incomodados com a imagem fabricada do branco, sempre muito positiva, em detrimento de uma imagem bastante negativa forjada sobre o negro. Sobre essas imagens produzidas pela mídia, os autores dizem que “a concentração dos poderes econômico e político nas mãos de grupos brancos interferiu decisivamente no jogo de produção e divulgação das representações, de maneira que, em geral, prevalece a sua caracterização como elemento positivo e a dos negros como elemento negativo” (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 158).

Seja na mídia ou nos demais espaços de representação da sociedade, como no livro didático, a conclusão a que se chega é a de que negros e brancos tiveram suas imagens

historicamente construídas de maneiras muito distintas, sendo esse último grupo o responsável por forjar as imagens de ambos. Daí o nosso interesse em analisar esses registros que acabam por revelar muito sobre a imagem que se tem das duas identidades raciais, bem como sobre o reforço dos lugares que se julga caber a cada um ocupar.

## 4 - OS PRIVILÉGIOS DA RAÇA BRANCA REFLETIDOS NO LIVRO DIDÁTICO

*“A injustiça num lugar qualquer  
é uma ameaça à justiça em todo lugar”.*  
Martin Luther King

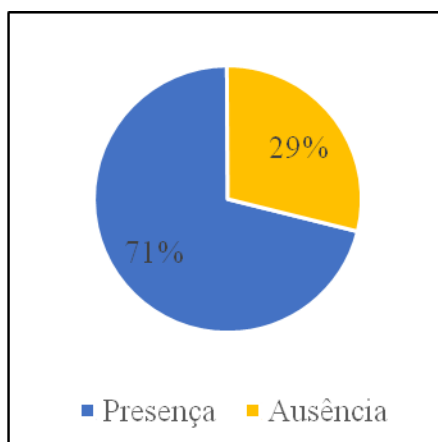
Neste capítulo, apresento as análises dos dados, a partir da bibliografia trazida no referencial teórico e com propósito de atender os objetivos estipulados neste trabalho de pesquisa. As imagens são apresentadas seguindo categorias que comprovam, de alguma forma, a escolha por não trazer pessoas negras refletidas em situações que acabam por exaltar o branco, ou trazê-las refletidas, no que diz respeito à estrutura da imagem, em posição de inferioridade ou marginalidade, passando uma ideia de submissão.

Este capítulo está organizado em duas seções, a saber: 4.1 - Explorando a coleção *New Headway*, onde trazemos dados quantitativos sobre a presença e ausência de negros e brancos nos volumes analisados e 4.2 - O poder da imagem na perpetuação de privilégios simbólicos e materiais da branquitude, onde analisamos de que maneira as imagens selecionadas no material contribuem para que o privilégio da raça branca seja mantido. Apesar de os gráficos apresentados na seção 4.1 - Explorando a coleção *New Headway* trazerem dados quantitativos, é importante ressaltar que estes não são suficientes para dizer que esta pesquisa seja de cunho quantitativista, já que os números trazidos servirão apenas como um instrumento de denúncia a ser abordado mais detalhadamente durante a análise das imagens, que servirão para questionar o excesso da representação da identidade branca no material simultâneo à quase nula representação das demais identidades raciais, principalmente a negra.

### 4.1 - Explorando a coleção *New Headway*

Conforme apresentado na seção 3.2 – Coleta de dados, a coleção *New Headway* se divide em seis volumes, sendo apenas três utilizados no curso de formação de professores em questão.

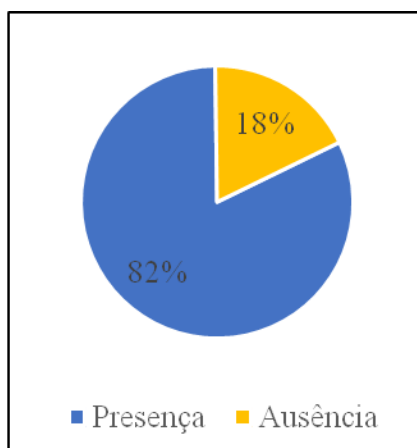
**Gráfico 1 - Páginas com imagens impressas: *Elementary***



Fonte: Acervo do pesquisador

O Gráfico 1 – Páginas com imagens impressas: *Elementary* nos mostra que das 160 páginas analisadas no primeiro volume – *New Headway Elementary Student's Book* – 71% trazem imagens impressas.

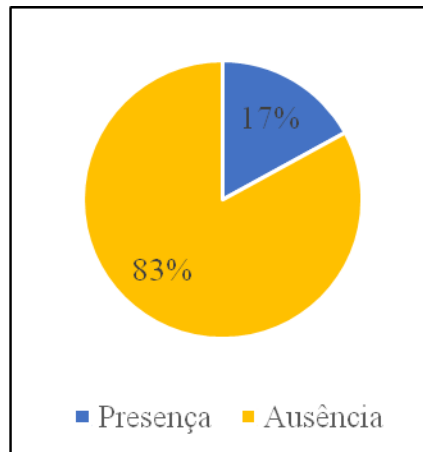
**Gráfico 2 - Páginas com imagens de pessoas: *Elementary***



Fonte: Acervo do pesquisador

O Gráfico 2 – Páginas com imagens de pessoas: *Elementary* nos diz que, dentre as páginas com imagens impressas, 82% apresentam fotos ou ilustrações de pessoas, sendo que no restante não há essa representação, sendo usadas para ilustração apenas fotos de paisagens rurais e urbanas, pontos turísticos, animais e objetos.

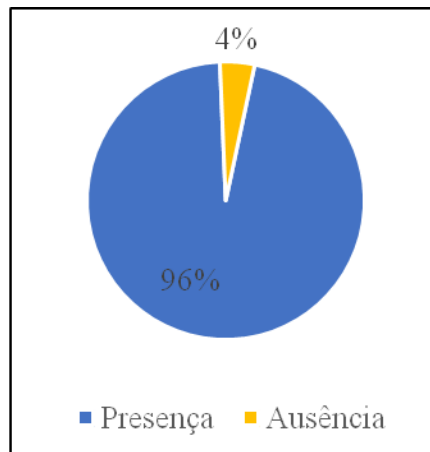
**Gráfico 3 - Páginas com imagens de pessoas negras: *Elementary***



Fonte: Acervo do pesquisador

Conforme pode ser observado no Gráfico 3 – Páginas com imagens de pessoas negras: *Elementary*, pessoas negras estão ausentes de 83% das páginas, número bastante alto para qualquer análise que se proponha a fazer de um material, mas especialmente quando a temática étnico-racial é o foco.

**Gráfico 4 - Páginas com imagens de pessoas brancas: *Elementary***



Fonte: Acervo do pesquisador

Pessoas brancas aparecem, conforme mostra o Gráfico 4 – Páginas com imagens de pessoas brancas: *Elementary*, em 96% delas, ou seja, quase na totalidade do material e sendo o índice de presença branca 13 pontos percentuais superior ao índice de ausência negra, fazendo com que alunos brancos se sintam muito bem representados nas suas mais variadas nuances, atividades e posições.

Figura 2 - *The favourite sandwich*

What's your favourite sandwich?	
	Angus from the North <u>ham and mustard</u>
	Ulla from Denmark _____
	Tom from London _____
	Marianne in Italy _____
	John in Turkey _____

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 67

A Figura 2 – *The favourite sandwich* traz imagens de uma dessas páginas estando em concorrência as identidades raciais negra e branca, havendo uma pessoa negra e quatro pessoas brancas. Esse número totalmente desproporcional é recorrente na coleção, mostrando novamente qual é o grupo que se escolheu representar.

Figura 3 - Conversations and replies

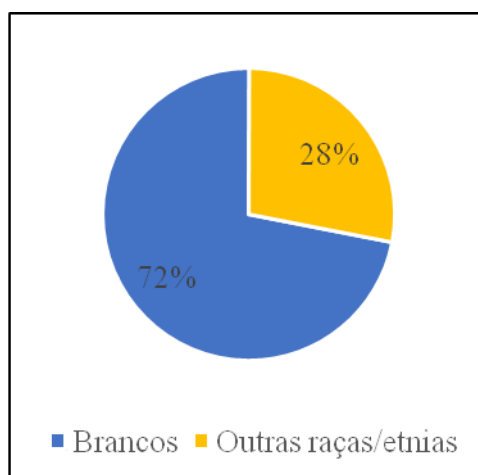
1 Look at the pictures and the first lines of the conversations.  
What do you think are the replies?

<p><b>1</b></p>  <p>A Patrick and I are getting married. B <u>Wow! That's fantastic! Congratulations!</u></p>	<p><b>2</b></p>  <p>C Can I help you? D _____</p>
<p><b>3</b></p>  <p>E Don't forget it's a bank holiday on Monday. F _____</p>	<p><b>4</b></p>  <p>G We're going to the cinema tonight. H _____</p>
<p><b>5</b></p>  <p>I Excuse me! This machine isn't working. J _____</p>	<p><b>6</b></p>  <p>K Hi. Can I speak to Dave, please? L _____</p>

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 85

A Figura 3 – *Conversations and replies* também ilustra outro momento em que há pessoas negras e brancas, estando o primeiro grupo sempre em menor quantidade, novamente privilegiando a identidade branca, em número de registros, nas suas diversas atividades sociais.

**Gráfico 5 - Página com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Elementary***



Fonte: Acervo do pesquisador


Numa análise mais atenta, os dados se mostram ainda mais alarmantes, já que as páginas onde aparecem exclusivamente pessoas brancas representam 72% – menor índice para essa categoria entre os três volumes analisados –, como mostra o Gráfico 5 – Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Elementary*. Isso significa que a identidade branca aparece sem a presença de qualquer outra em mais do que dois terços do volume analisado, fator que contribui para a composição dessas outras identidades como apenas de suporte à identidade branca.

Figura 4 - Polite requests

**EVERYDAY ENGLISH**  
Polite requests


**1 T.S.17** Listen and complete the conversations. Where are the people?

**1**




A Can I have a \_\_\_\_\_, please?  
B Yes, of course.

**2**




A Can you open the \_\_\_\_\_ for me, please?  
C Sure. No \_\_\_\_\_  
A Thanks.

**3**



A Could I have the \_\_\_\_\_, please?  
D Certainly, Madam.

**4**



A Could you \_\_\_\_\_ me the \_\_\_\_\_, please?  
E It's 10.30.  
A Thanks a lot.

**2** What differences are there in A's requests in exercise 1?

1 *Can/Could I ... ?* and *Can/Could you ... ?* express a request.  
*Can/Could I* ask you a question?  
*Can/Could you* do something for me?

2 *Can/Could* express an ability.  
*I can swim./I could swim* when I was four.

**3 T.S.18** Listen and repeat the requests. Notice how the intonation falls and rises.

*Can I have a coffee, please?*      *Could you tell me the time, please?*

Practise the conversations in exercise 1.

**4** Complete the requests with *Can/Could I ... ?* or *Can/Could you ... ?*

- \_\_\_\_\_ *Can I* \_\_\_\_\_ have a cheese sandwich, please?
- \_\_\_\_\_ post this letter for me, please?
- \_\_\_\_\_ give me your email address?
- \_\_\_\_\_ speak to you for a moment?
- \_\_\_\_\_ lend me £20 till tomorrow?
- \_\_\_\_\_ give me a hand with this box?

**T.S.19** Listen and compare. Can you remember the replies? Practise with a partner.

5 Have more conversations with some of these prompts.

a cola	pay by credit card
the bill	a vanilla ice-cream
a glass of water	a return ticket
borrow your dictionary	do me a favour
try on these jeans	sit next to you
give me a lift	open the window

*Can I have a cola, please?*      *Sure. Here you are.*

*Of course. Diet or regular?*

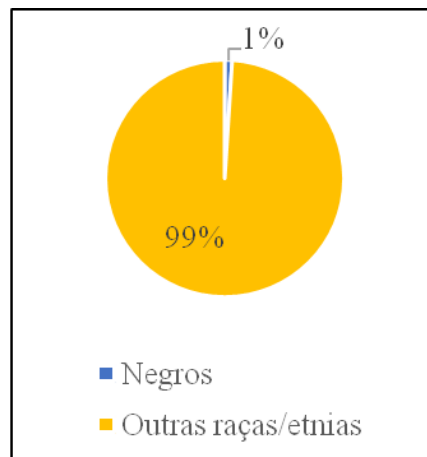
*Sorry. We don't have any cola.*

Unit 5 • Super mel 45

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 45

A Figura 4 – *Polite requests* traz uma página do volume em questão dentre as muitas em que há representadas apenas pessoas brancas, confirmando o que vem sendo desenhado até aqui: a sobre-representação absoluta de pessoas brancas.

Gráfico 6 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: *Elementary*



Fonte: Acervo do pesquisador



O Gráfico 6 – Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: *Elementary* nos mostra que em apenas 1% das páginas há a presença exclusiva de pessoas negras, estando esse percentual se referindo a uma única página que traz uma foto da estrela de televisão estadunidense Oprah Winfrey, apresentada como uma mulher bilionária.

Figura 5 - Oprah

**6 Life's ups and downs**  
Past Simple (I) – regular and irregular • Describing Feelings • What's the date?

**STARTER**  
When were your grandparents and great-grandparents born? Where were they born? What were their jobs? Were they rich or poor?  
If you know, tell the class.  
I think my great-grandfather was a farmer.  
He was born in about 1920 in ...

**AMERICA'S RICHEST WOMAN**  
Past Simple – regular verbs

1 Look at the photos. Do you know anything about the American TV star Oprah Winfrey?  
2 **6.1** Read and listen to text A. Complete it with the verbs you hear. Answer the questions.  
• Is Oprah Winfrey rich?  
• Where does she live and work?  
• How much does she earn?  
3 **6.2** Read and listen to text B about her childhood. Answer the questions.  
• Where and when was she born?  
• Were her parents rich?  
• Was she clever? What could she do?

**GRAMMAR SPOT**  
1 Complete the sentences about Oprah with the verb live.  
Now she \_\_\_\_\_ in California.  
When she was a child, she \_\_\_\_\_ with her grandmother.  
2 Read text B. Find the Past Simple of work, clean, receive, study, and start. How is the Past Simple formed?  
▶▶ Grammar Reference 6.1 p138

**A THE WOMAN**  
Oprah Winfrey <sup>1</sup> is \_\_\_\_\_ a famous American TV star. She <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ in California, but she also <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ an apartment in Chicago, where she <sup>4</sup> \_\_\_\_\_. Oprah is one of the richest women in America. She <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ millions of dollars every year. She <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ a lot of money to charity.

**B HER CHILDHOOD**  
Oprah was born on January 29, 1954, in Kosciusko, Mississippi. Her parents were very poor. Her father, Vernon, worked in a coal mine and her mother, Vernita, cleaned houses. They couldn't look after Oprah, so she lived with her grandmother, Hattie Mae. Oprah was clever. She could read before she was three. When she was 17, she received a scholarship to Tennessee State University, where she studied drama. She also started reading the news at the local radio station.

46 Unit 6 • Life's ups and downs

Fonte: New Headway Elementary Student's Book, p. 47

A Figura 5 – Oprah traz essa página. Oprah é uma personalidade recorrente nos livros didáticos de LI produzidos fora do país e, como já perceberam Ferreira e Camargo (2014), sua presença se dá sem o fomento ao debate étnico-racial, o que, em meu entendimento, acaba por alimentar o mito da meritocracia. Pereira e Gomes (2018), ao analisarem mídias impressas, relatam um cenário parecido com o encontrado na coleção aqui analisada, dizendo que

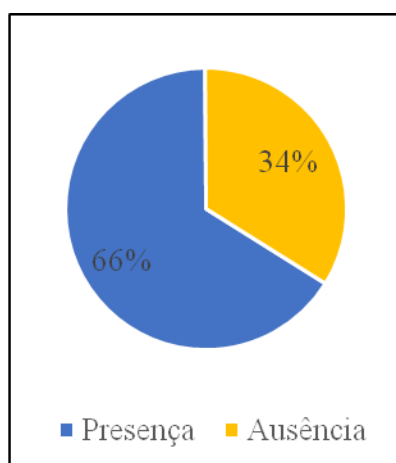
A nossa mídia impressa tem-se constituído como espaço de ambivalência para a representação dos negros, na medida em que não os toma como agentes sociais – daí a ausência de negros em muitas das páginas editadas – ou os apresenta segundo um recorte estigmatizado: veja-se a reiteração de estereótipos de negros atletas, artistas ou marginais (PEREIRA e GOMES, 2018, p. 49).

A quase nulidade da presença de pessoas negras desacompanhadas de pessoas brancas demonstra a ideia, ainda enraizada nesses materiais, de que a presença do negro pressupõe a presença do branco e, quase sempre, com o intuito de auxiliar na composição da personagem

branca, de seu caráter, seja figurando como seu amigo ou simplesmente aparecendo no mesmo espaço em que ela está. Esse padrão se repete nos outros volumes analisados, como veremos a seguir.

Partindo para o segundo volume – *New Headway Pre-Intermediate Student's Book* – utilizado pelos estudantes dos terceiro e quarto períodos do curso, temos um cenário quase idêntico ao apresentado acima no que diz respeito à representação de pessoas negras e brancas.

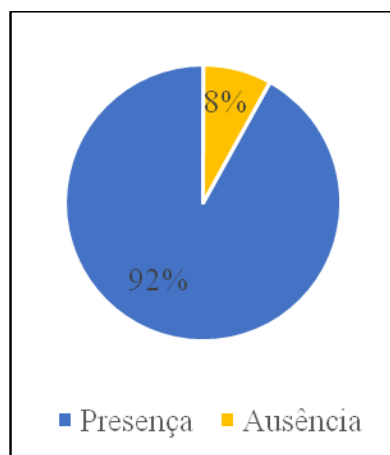
**Gráfico 7 - Páginas com imagens impressas: *Pre-Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Como é possível perceber no Gráfico 7 – Páginas com imagens impressas: *Pre-Intermediate*, a quantidade de páginas com imagens impressas atinge o total de 66%, índice menor que o registrado no volume anterior da coleção, que era de 71%.

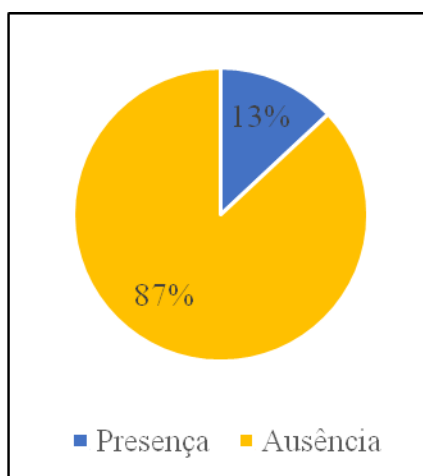
**Gráfico 8 - Páginas com imagens de pessoas: *Pre-Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

No entanto, apesar disso, a quantidade de páginas em que há pessoas é 10% maior que no volume anterior, chegando a 92%, conforme pode ser observado no Gráfico 8 – Páginas com imagens de pessoas: *Pre-Intermediate*. Isso demonstra haver ainda mais pessoas representadas no decorrer do volume, fato que se mostra bastante grave devido à ausência quase que completa de identidades não-brancas visto que, enquanto que no primeiro volume, ainda que quase sempre acompanhada da figura branca, há pessoas do oriente do globo, neste essas representações são praticamente nulas.

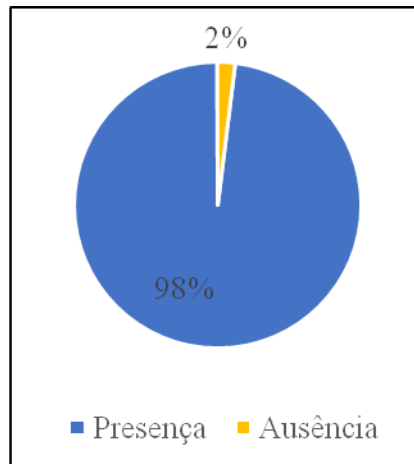
**Gráfico 9 - Páginas com imagens de pessoas negras: Pre-Intermediate**



Fonte: Acervo do pesquisador

Seguindo essa tendência, há uma queda na representação de pessoas negras, dado agravado pelo fato de este volume trazer, como dito acima, mais pessoas representadas, já que a ausência de pessoas negras chega a 87% neste volume, índice que era de 83% no volume anterior, mas que continua alto, principalmente se comparado com a oscilação entre a representação de pessoas brancas.

**Gráfico 10 - Páginas com imagens de pessoas brancas: *Pre-Intermediate***




Fonte: Acervo do pesquisador

Conforme nos mostra o Gráfico 10 – Páginas com imagens de pessoas brancas: *Pre-Intermediate*, a presença de pessoas brancas neste volume corresponde a 98%, o que indica um crescimento de dois pontos percentuais em relação ao volume anterior, tornando a ausência de páginas com pessoas brancas (2%) irrisória.

Figura 6 - Coming for dinner

**EVERYDAY ENGLISH**  
Can you come for dinner?



1 What is happening in the picture? What are the people eating and drinking?  
2 Match a question in A with a response in B.

A	B
1 Would you like some more rice?	___ a Black, no sugar. Have you got any decaf?
2 Could you pass the salt, please?	___ b No, not at all. I got it online. I'll give you the website.
3 Can I have some water, please?	___ c Do you want still or sparkling?
4 Please, just help yourselves to the dessert.	___ d No, thanks. But could I have another piece of bread?
5 Would anybody like some more ice cream?	___ e Yes, of course. Do you want the pepper, too?
6 How would you like your coffee?	___ f No, but I'd love some more fruit. Is there any left?
7 This is delicious! Would you mind giving me the recipe?	___ g No, of course not. You're our guests!
8 Do you want some help with the washing-up?	___ h We will. It looks fantastic. Did you make it yourself?

**T 4.10** Listen and check. What is the next line? Practise the conversations with a partner.

3 Complete the requests with *Can/Could I ...?* or *Can/Could you ...?*

- \_\_\_\_\_ have some apple juice, please?
- \_\_\_\_\_ tell me where Market Street is, please?
- \_\_\_\_\_ see the menu, please?
- \_\_\_\_\_ use your iPad for a few minutes, please?
- \_\_\_\_\_ lend me £20, please?
- \_\_\_\_\_ take me to school, please?
- \_\_\_\_\_ help me with my homework, please?
- \_\_\_\_\_ give me a lift to the station, please?

Practise the requests with a partner. Give an answer for each request.

Can I have some apple juice, please?      Sorry, we ...  
Yes, of course. Would you like ...?

4 Make 5-8 in exercise 3 more polite using *Would you mind + -ing?*

Would you mind lending me £20?  
No, not at all. Is 20 enough?

**T 4.11** Listen and check. Practise saying them.

5 Request things from your teacher and other members of the class.

Can I borrow your ...?  
Would you mind helping me with ...?  
Could you lend me your ...?

Unit 4 • Eat, drink, and be merry! 37

Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 37

A Figura 6 – *Coming for dinner* traz uma imagem que ilustra essa presença de negros e brancos, reunidos para o jantar, chamando a atenção novamente a discrepância entre a presença de cada identidade racial: uma pessoa negra – sentada ao fundo e preenchendo uma área marginalizada da imagem – e outras sete pessoas de maioria branca.



Figura 7 - Listening


**READING AND SPEAKING**  
There's a first time for everything

- 1 Work in groups. What do you use the Internet for? Make a list. Read the introduction and compare your ideas.
- 2 Match the headings in *Five Internet firsts* with these lines.
  - A He built a single, easily searchable database for students to access information.
  - B But soon his main topic became his personal life. He wrote openly about his relationships, his passions, his plans and fears.
  - C They are simply computer programs that replicate themselves again and again.
  - D It quickly became the place for fashionable people to be seen.
  - E People loved exchanging life stories with old schoolmates, and school romances were reignited.
- 3 You're going to read some of the articles. Divide them amongst your group. Read and take notes about ...
  - names and nationalities of the people
  - what and where was the first
  - important dates and events in its history
- 4 Use your notes to report back to your group. Do any of the *Five Internet Firsts* play a part in your life? How?
- 5 Read all the articles. Answer the questions.
  - 1 What is there less need for these days? Why?
  - 2 What is PCBang?
  - 3 What was 'Archie'? How did it get its name?
  - 4 How did 'blogging' get its name? Who named it?
  - 5 Which virus broke hearts? How?
  - 6 Which has more users, MySpace or Facebook? How many do they have?

**Listening**

- 6 **T 10.10** Listen to five people. Which of the Internet firsts are they talking about? What do they say that helped you work it out?
 



- 7 All these words are connected with the Internet. What do you understand by them? Discuss in your groups.
 

bookmark
download
inbox
mouse
log in
spam

▶ **WRITING** Discussing pros and cons p15

82 Unit 10 • Our interactive world

http://www...

No technology has evolved so much in so little time as the Internet. We not only shop, bank, work, and meet people online, but we share what we are doing at any given moment with such sites as Facebook and Twitter. So how did all this begin?

**The first Internet café**



A café with full Internet access (sometimes called a Cybercafé) was designed in early 1994 by Ivan Pope. He was asked to develop an Internet event for an arts weekend in London. Pope created a café with Internet access from the tables.

Inspired by this, the first commercial Internet café, called Cyberia, was opened later that year in central London. It quickly became the fashionable place to be seen.

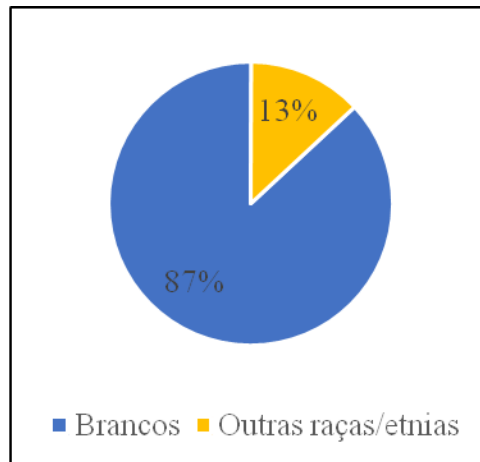
Internet cafés soon extended across the world under a variety of names, for example, the Binary Café in Canada, CompuCafé in Finland, PCBang in South Korea, and the @Café in New York.

Cafés have always been places to exchange information, chat to friends, read newspapers, and play games. Internet cafés were a natural evolution of this. Now, people can connect to the Internet in any café using their own laptops and iPhones. There is less need for the Internet café.

Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 82

A Figura 7 – *Listening* traz outra página com discrepância similar entre a presença de negros e brancos, mas ainda com as duas identidades compartilhando o espaço, sendo que continua irrisória a presença de pessoas negras em comparação com pessoas brancas. Isso confirma que essa sub-representação se mostra como algo consciente, já que está refletida no decorrer de toda a coleção.

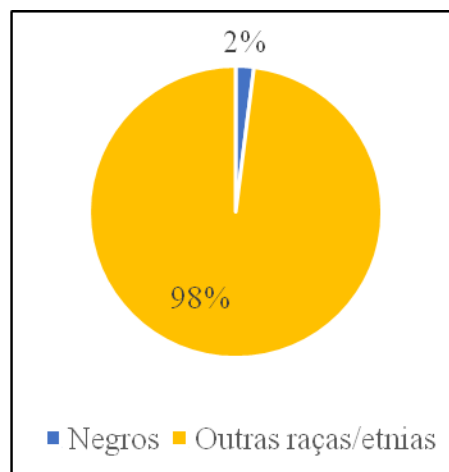
**Gráfico 11 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Pre-Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Outro dado alarmante que esse volume traz é o número ainda maior de páginas em que há exclusivamente pessoas brancas representadas, conforme pode ser visto no Gráfico 11 – Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Pre-Intermediate*, índice que é o maior dentre os três volumes analisados (87%), sendo 72% no primeiro volume e 82% no terceiro.

**Gráfico 12 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: *Pre-Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Enquanto isso, em apenas em 2% das páginas há o retrato exclusivo de pessoas negras, como mostra o Gráfico 12 – Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: *Pre-Intermediate*. dado que se destaca, já que este volume traz mais páginas com imagens de pessoas, se sobressaindo, novamente, a presença do negro sempre com a figura do branco.

Figura 8 - Families

## READING AND SPEAKING

## Families with all boys or all girls

1 Do a class survey. Which girls have sisters and no brothers? Which boys have brothers and no sisters? How does this affect their family?

2 Look at the adjectives in the box. Which do you think usually describe boys, and which girls? Use your dictionary if necessary.

sporty	gentle	boisterous	loud	quiet
chatty	untidy	competitive	sensitive	polite

3 Read the introduction to *Sons and Daughters*. What was the aim of the TV programme? Who were the two families? What did they have to do?

4 Work in two groups. Answer the questions.

Group A Read about the Tibbett family and the swap.

Group B Read about the Cafearo family and the swap.

**THE FAMILY**

- 1 What jobs do the parents do?
- 2 How long have they been married?
- 3 Why did they want a big family?
- 4 Why are the husbands happy with their families?
- 5 How do the children behave? Do they get on well?

**THE SWAP**

- 6 What were the parents' first impressions when they swapped families?
  - 7 What differences did they find?
  - 8 Do they think boys or girls are harder to bring up?
- 5 Find a partner from the other group. Go through the questions together and compare your families.

**What do you think?**

- What are the pros and cons of all-girl or all-boy families?
- What is the ideal family? How many children is the ideal? Why?
- Are there many house rules in your family? What do/did you have to do? Write a list of house rules for the ideal family.

**Listening - Brothers and sisters**

6 **18.7** Listen to three people talking about their families. After each one answer these questions. Who do you think is the happiest?

- 1 How many brothers and sisters do they have?
- 2 Where do they come in the family? First? Second? etc.
- 3 What do they like about their situation?
- 4 What don't they like?
- 5 Do they think their parents have a favourite child?
- 6 How many children do they want?

66 Unit 8 • Girls and boys



Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 66

A Figura 8: *Families* mostra a página 66 do livro em que há uma atividade cujos personagens são duas famílias brancas, sendo uma composta pela mãe, pelo pai e por filhas e a outra pela mãe, pelo pai e por filhos, estando o foco do exercício nas diferenças entre os dois contextos. Esta seria uma oportunidade de se trazer famílias interracialis ou exclusivamente negras, mas houve aqui uma escolha, mais uma vez consciente, de se retratar pessoas exclusivamente brancas participantes de um grupo de interação social muito comum como é a família.



Figura 9 - Dear Annie

WHAT'S YOUR ADVICE?  
should/must

- Do you ever read problem pages in newspapers? What sort of things do people ask about?
- Work with a partner. Read the problems in Dear Annie. Explain the headings. What advice would you give?
- Read Advice from Annie. Match her advice with a problem. Write in the names.

**GRAMMAR SPOT**

- Look at these sentences. Which sentence expresses stronger advice?  
He **must** get professional help.  
You **should** show him this letter.
- Should and must are modal verbs. Read the examples.  
What **should** I do?  
You **shouldn't** worry about this.  
He **must** get help.
  - How do we make the question and negative?
  - Do we add -s with he/she/it?

►► Grammar Reference 8.3–8.4 p143

4 Complete the sentences using the words in the box. Who is the advice to?

shouldn't    should    must    don't think you should

- You \_\_\_\_\_ explain how you feel to your coach and your mother. However, in the end, the decision is yours and yours alone. You decide your own future.
- Tell him firmly that he \_\_\_\_\_ change his ways or he'll lose his wife and family. Talk to all your friends and family about the problem – you suffer alone.
- You \_\_\_\_\_ write your speech down but \_\_\_\_\_ read it aloud to the group. Just make notes to help you remember it. For more help, you \_\_\_\_\_ visit [speechtips.com](http://speechtips.com).
- You \_\_\_\_\_ talk to your parents about how you feel. And you \_\_\_\_\_ feel jealous of your brother. He's older than you, that's all!

**TEA** Listen and check.

64 Unit 8 • Girls and boys

**Problems**

**Dear Annie!**  
annie@problemforum.com

- No time for fun!**  
I'm 14 and I do gymnastics. I have to train 30 hours a week because my mum and my coach want me to try for the next Olympics. I like gymnastics but I have no time for anything else in my life. My school friends tell me that I am missing all the fun. What should I do? **Tracy**
- I've lost my husband to a game**  
My husband started playing online computer games last year. Since then he has lost all interest in everything else, even me and our baby. He starts playing as soon as he gets up, and begins again when he gets back from work. He gets angry if I talk to him about it. What should I do? **Paula**
- I get so nervous**  
I'm in the army, and in my job I have to give talks to large groups of people. The last time was a disaster because I was so nervous. My hands shook and I spoke too fast. How can I control my nerves? What should I do? **Mark**
- I hate him!**  
I'm 11 and my brother is 15. I think my mum and dad love him more than me. They've just bought him the best computer – they say he has to have it for his exams. I don't even have my own mobile phone, AND I have to wear all his old clothes! **Billy**

**Advice from Annie!**

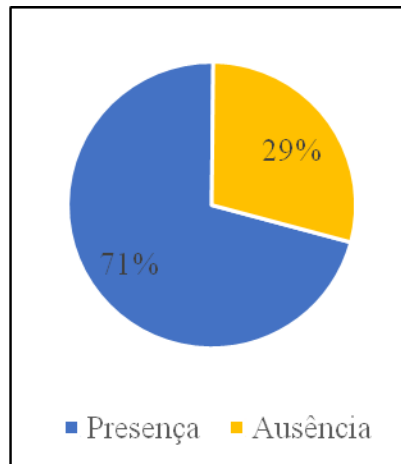
- Dear \_\_\_\_\_**  
Good preparation is the answer. You must prepare well and practise a lot. The first 30 seconds are the most important. You should begin with a personal story. It will relax you and the audience.
- Dear \_\_\_\_\_**  
More and more people worldwide have become addicted to this. He must get professional help, but this is difficult because he won't accept that he has a problem. I think you should show him this letter, and visit the website [olganon.org](http://olganon.org).
- Dear \_\_\_\_\_**  
These feelings are very common between brothers and sisters. I'm sure your parents love you and your brother just the same, so you shouldn't worry about this. When you're older, you'll get your own phone – and your own clothes!
- Dear \_\_\_\_\_**  
The fact is, that to get to the top in sport you have to train very hard indeed. You should talk to someone else about your doubts. I don't think you should listen to just your friends.

Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 64

A Figura 9: *Dear Annie* nos mostra Annie, uma mulher negra que parece ser psicóloga e que responde leitores da seção de conselhos de um jornal, estando sua foto posta no canto superior direito, em tamanho bastante inferior com relação às demais imagens trazidas aqui até o momento. Se pensarmos que o livro em questão é produzido nos Estados Unidos, cuja população negra corresponde a mais de 13% do total de habitantes, podemos inferir que há certa equivalência no número de representações. No entanto, é fundamental nos lembrarmos de que essa coleção é comercializada em centenas de países mundo afora, há décadas, o que nos faz refletir sobre a mensagem e os discursos que estamos levando para seus usuários sem que se preocupe em retratar suas realidades e sem que se promova o devido convite à reflexão.

Por fim, o terceiro e último volume analisado neste trabalho – *New Headway Intermediate Student's Book* – traz números mais distintos, porém ainda bastante destoantes e preocupantes em relação à presença de brancos e negros no decorrer de suas páginas.

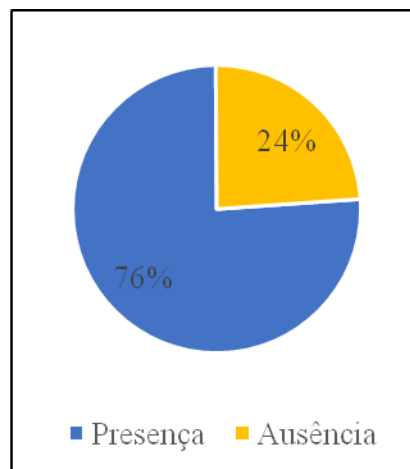
**Gráfico 13 - Páginas com imagens impressas: *Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Em 71% das páginas analisadas, há imagens impressas, como pode ser visto no Gráfico 13 – Páginas com imagens impressas: *Intermediate*, índice igual ao registrado no primeiro volume.

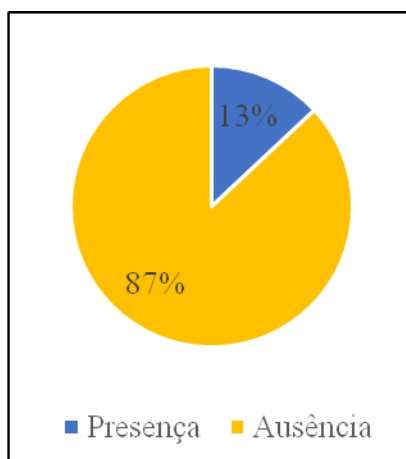
**Gráfico 14 - Páginas com imagens de pessoas: *Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Conforme nos mostra o Gráfico 14 – Páginas com imagens de pessoas: *Intermediate*, esse volume registra fotos ou ilustrações de pessoas em 76% das páginas com imagens, sendo esse o menor índice dentre os três volumes da coleção.

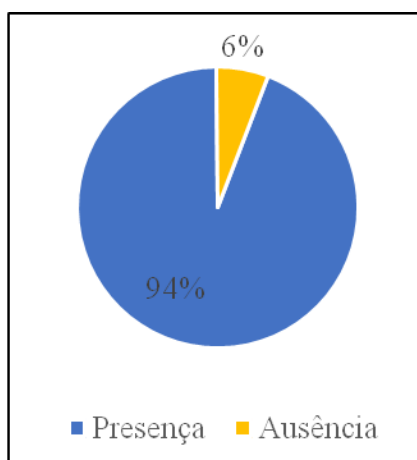
**Gráfico 15 - Páginas com imagens de pessoas negras: *Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

A ausência de pessoas negras se mantém em 87% das páginas como pode ser visto no Gráfico 15 – Páginas com imagens de pessoas negras: *Intermediate*, índice que se mantém com relação ao volume anterior.

**Gráfico 16 - Páginas com imagens de pessoas brancas: *Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

O Gráfico 16 – Páginas com imagens de pessoas brancas: *Intermediate* nos mostra que a representação de pessoas brancas nesse volume é de 94%, o que representa uma ligeira – e ainda insignificante – queda na representação desse grupo racial se comparada com os demais volumes analisados.

Figura 10 - *The working week*

**2** The working week  
Present tenses • Passive • Free time activities • Making small talk

*Blue Monday, how I hate Blue Monday*

**STARTER**

**T 2.1** Listen to a song called *Blue Monday*.

- What is the singer's favourite day of the week?
- What's wrong with the other days?
- Which days are OK?

**MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK**  
Present tenses – states and activities

**1** Look at the photos.  
What do the people do? What are they doing?  
In pairs, ask and answer questions.

What does Vicky do? She's a schoolgirl.  
What's she doing? She's doing her homework.

**T 2.2** Listen to them talking about their favourite day of the week. What is it? Why?  
Vicky's favourite day of the week is ... because she ...

**3** Listen again and complete the sentences.

- I \_\_\_\_\_ with my parents during term-time.
- I \_\_\_\_\_ day today.
- ... it \_\_\_\_\_ work at all. Time \_\_\_\_\_ by.
- The restaurant \_\_\_\_\_ redecorated at the moment ...
- I \_\_\_\_\_ because it's challenging, but I \_\_\_\_\_ surfing.
- The boards \_\_\_\_\_ in South Africa.
- We rarely \_\_\_\_\_ at the weekend or Christmas Day ...
- Now we're lambing, so we \_\_\_\_\_, either.

What else can you remember about each person?  
Vicky likes being with her friends all the time.

**4** Work with a partner. What is your favourite and least favourite day of the week? Why?

14 Unit 2 • The working week

Fonte: New Headway Intermediate Student's Book, p. 14

A Figura 10 – *The working week* nos mostra uma página em que os dois grupos raciais aqui analisados estão presentes, chamando a atenção para a posição em que a única pessoa negra trazida na página aparece: apenas com parte do seu rosto visível, já que todo o restante de seu corpo está coberto pelos demais personagens que aparecem antes dela, pensando nos planos da imagem.

Figura 11 - Rules for life

## LISTENING AND SPEAKING

## Rules for life

- 1 **T 4.4** Listen to three people talking about their rules for life and make notes after each one.

	Millie, 15	_____
	Richard, 33	_____
	Frank, 65	_____

- 2 Discuss their ideas. Are they optimists or pessimists? Do you agree or disagree?

SPOKEN ENGLISH *have got to*

1 *Have got to* means the same as *have to* but is used more in spoken English. Look at these examples from Millie, Richard, and Frank.

*They've got to employ bodyguards.*  
*You've got to give meaning to life by what you do.*  
*You've got to look for the good in people.*

2 Complete the conversations with *'ve got to / 's got to*.

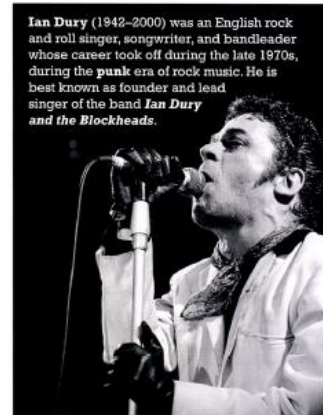
- 'Isn't your mum away at the moment?'  
'Yeah, so Dad 's got to do all the cooking.'
- 'Where's my briefcase? I \_\_\_\_\_ go to work.'  
'It's where you left it. In the hall.'
- 'Mum, why can't I go out now?'  
'You \_\_\_\_\_ tidy your room first.'
- 'Won't you be late for work?'  
'Oh, goodness. Look at the time I \_\_\_\_\_ go now. Bye!'

**T 4.5** Listen and check. What extra information do you hear in the answers? Practise the conversations.

► Grammar Reference 4.2 p146

Song - *I believe*

- 3 Look at the photo and read about Ian Dury. Who was he?



**Ian Dury (1942–2000)** was an English rock and roll singer, songwriter, and bandleader whose career took off during the late 1970s, during the **punk** era of rock music. He is best known as founder and lead singer of the band **Ian Dury and the Blockheads**.

- 4 **T 4.6** Listen to one of his songs - *I believe*. It expresses Ian's philosophy on life. Is he an optimist or a pessimist?

5 Work with a partner. Turn to p150. Read the song. Discuss which word best completes the lines.

6 **T 4.6** Listen again and check your answers. Which of the things 1–8 does he believe in?

- Recycling rubbish.
- Healthy outdoor activities.
- Having lots to eat and drink.
- Being truthful and kind.
- Having strong opinions about everything.
- Good manners.
- Putting yourself first.
- Peace not war is possible.

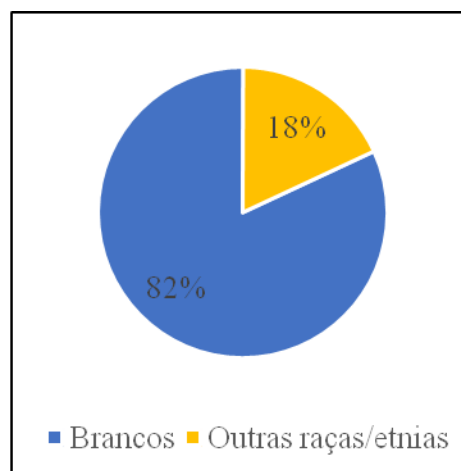
7 Which of the things in exercise 6 are important to you? Discuss as a class.

► WRITING A BIOGRAPHY p106

Unit 4 • Getting it right 33

Fonte: New Headway Intermediate Student's Book, p. 33

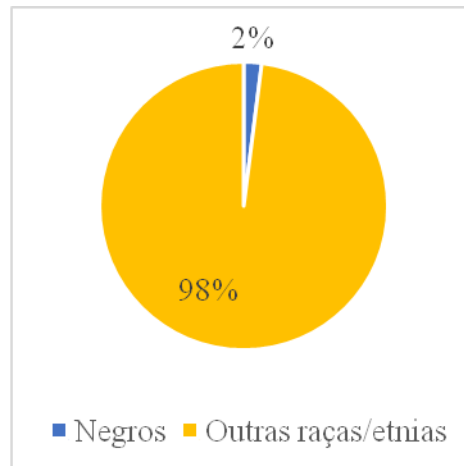
A Figura 11 – *Rules for life* traz mais um exemplo das páginas em que concorrem as identidades negra e branca, estando brancos, novamente, em maior número.

Gráfico 17 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Intermediate*

Fonte: Acervo do pesquisador

Quanto à representação exclusiva de pessoas brancas, o índice se mantém em alta, atingindo 82% das páginas, como pode ser visto no Gráfico 17 – Páginas com imagens exclusivas de pessoas brancas: *Intermediate*.

**Gráfico 18 - Páginas com imagens exclusivas de pessoas negras: *Intermediate***



Fonte: Acervo do pesquisador

Enquanto isso, a representação exclusiva de pessoas negras, como nos mostra o Gráfico 18 – Imagens exclusivas de pessoas negras: *Intermediate*, permanece em 2%, índice igual ao percebido no volume anterior.

Figura 12 - *The office*

Simple and continuous

1 **T 2.5** Listen to two people talking about who's who in *The Office*. What are their names? What are their jobs?

<input checked="" type="checkbox"/> Simon	Accountant
<input type="checkbox"/> Edward	Human Resources (HR) Manager
<input type="checkbox"/> Anna	Managing Director (MD)
<input type="checkbox"/> Jenny	Personal Assistant (PA)
<input type="checkbox"/> Matthew	Information Technology (IT) Manager
<input type="checkbox"/> Christina	Sales Director

2 What are the people doing? What are they wearing?  
Simon is sitting at the top of the table reading something. He is wearing a jumper.

**T 2.5** Listen again. What comment is made about each person?  
Simon shouts a lot, but he listens as well.

3 Match a job from exercise 1 with a job description and a current project.  
The MD is responsible for running the whole company. Currently, he is ...

Job description	Current project
is responsible for running the whole company	buying new hardware
makes appointments and arrangements	making bookings for a conference
negotiates prices and contracts	visiting new customers in China
runs an IT support team	recruiting new staff
is in charge of budget and cash flow	discussing plans and targets with the Board
looks after employees	preparing a financial report


4 Work with a partner. Read the conversation aloud.

A What's your job?  
B I'm a Human Resources Manager.  
A So what do you do exactly?  
B I look after the employees and their training.  
A And what are you working on at the moment?  
B I'm recruiting and interviewing. We're trying to find new staff for our office in Paris.

5 Make similar conversations using the jobs in exercise 1. Choose another job, for example, film director, journalist ...

**Project**  
Interview someone you know about his/her job. Tell the class about this person.  
I talked to ..., who's a ... He ... and he starts work at ... He has to ... He likes his job because ... On his days off he ...

16 Unit 2 • The working week



**State and activity verbs**

6 Are these sentences right (✓) or wrong (X)? Correct the wrong sentences.

- I'm not wanting an ice-cream.
- Are you understanding what I'm saying?
- I'm enjoying the course. It's great.
- I'm thinking you're really nice.
- What are you thinking about?
- I'm not believing you. You're telling lies.
- I'm knowing you're not agreeing with me.
- She's having a lot of money.

Fonte: *New Headway Intermediate Student's Book*, p. 16

A Figura 12 – *The office* é um dos exemplos dentre as páginas que trazem apenas pessoas brancas retratadas, estando essas pessoas em um escritório desempenhando suas funções de trabalho. A propósito, essa representação que nos remete à ‘mulher de negócios’ e ao ‘homem de negócios’ já havia sido discutida em Nascimento (2016), que conclui, em relação à análise de outro material didático produzido fora do país, se tratar de um livro que “[...] traz sempre cenas do mundo europeu e norte-americano, onde muito frequentemente aparecem profissões médias e mais elitizadas” (NASCIMENTO, 2016, p. 124), desempenhadas, no caso dos volumes aqui analisados, majoritariamente por pessoa brancas.

Desse modo, é preciso refletir sobre as consequências políticas que esse tipo de representação é capaz de trazer, pois tornar ausente a presença de pessoas negras nessas posições estratégicas da sociedade e reforçar sua ocupação por parte de pessoas brancas é o mesmo que dizer que só cabe a esse último grupo assumir essas funções e tomar decisões em nome de todos os grupos não-brancos.

Figura 13 - *The Kamaus from Kenya*

www.irlanguage.com

**READING AND SPEAKING**  
Worlds apart

- Discuss these questions about your family.
  - Who is in your immediate family?
  - Name some of your extended family.
  - Who are you close to?
  - Who do you live with now?
  - Who did you grow up with?
- Read the **PROFILES** of two families from very different parts of the world. Who is in the family? Where do they come from? What do you know about their countries?
- Divide into two groups.
 

**Group A** Read about the **Kamau family** from Kenya.

**Group B** Read about the **Qu family** from China.
- In your groups answer these questions about the Kamau or the Qu.
  - Where do they live? What are their homes like?
  - How long have they lived there?
  - What jobs do the parents do? Do they earn much money?
  - What do they spend their money on?
  - What do you learn about the children? What do they do?
  - How long have the parents known each other?
  - What do you learn about other members of the family?
  - What hopes and ambitions do the parents have for themselves and their children?
- Work with a partner from the other group. Compare and swap information about the families and their mottos.
  - What similarities and differences can you find?
  - How have their lives changed over the years?
  - What regrets or worries do they have now?

Unit 1 • A world of difference



**WELCOME TO**

**The Kamaus from KENYA** **PROFILE**

**FATHER:** Boniface Kigotho Kamau, 35  
**MOTHER:** Pauline Wanjiku, approximately 29 (exact age unknown)  
**DAUGHTER:** Joyce Muthoni, 8  
**DAUGHTER:** Sharon Wanjiru, 16 months

**Boniface and his wife, Pauline,** live in Ongata Rongai, a small town near the capital, Nairobi. They have two daughters: Joyce, who is in her third year of school, and 16-month-old Sharon.

Their home is a two-bedroom apartment, one of 20 in a single-storey block. Boniface works as a taxi driver at the international airport in Nairobi. Each morning he leaves home at 4.30am in his white Toyota – cracked windscreen, 200,000 miles on the clock – and is back by 10pm. On a good day he finds two clients. In a typical month he takes home about £140.

‘It’s a hard job but I like it,’ he says. ‘I meet new people, so I get some experience of the world – even though I have never been outside Kenya.’

Pauline is a dressmaker but isn’t working at the moment. She stays at home to look after the kids. The weekend is often the only time Boniface sees Joyce and Sharon. Boniface and Pauline met in 1984. ‘We liked each other immediately,’ says Boniface. ‘I didn’t want a woman from the city so when I learned that Pauline was from the country, I was pleased.’

They married in 1995 and at first they lived in a **slum**, and often didn’t have a lot to eat, just sukuma wiki (a green vegetable). Then, in 1996, Boniface won £60 in a cycle race. The money helped them move house to a better area and paid for driving lessons so that Boniface could become a taxi driver.

His salary doesn’t go far. Rent is £30 a month, and he gives the same amount to his parents, who don’t work. Also, as the most successful of six brothers and sisters, Boniface is expected to help their families too. He says, ‘I am always so **stressed** about money. Joyce’s school fees cost another £25 a month.’

‘We are trying to give our children the best education,’ says Pauline, who, like her husband, never finished school. ‘Joyce wants to be a doctor.’

Next year Sharon is going to preschool, so Pauline will have more time to start her own dressmaking business. By then, the family might have a new home. ‘This apartment is not a good place to raise a family,’ says Boniface. ‘The toilets are communal – one for every four families.’ Boniface plans to build a three-bedroom house in the suburbs of Nairobi.

**THE FAMILY ARE HAPPIEST WHEN** they have a bit of spare money. Boniface takes them to see the wild animals at Nairobi National Park.

**FAMILY MOTTO** Try to do your best at all times.

Fonte: *New Headway Intermediate Student's Book*, p. 10

A Figura 13 – *The Kamaus from Kenya* traz uma família negra, algo quase inédito nos três volumes analisados, com uma atividade que, de fato, é sobre a família. O curioso aqui é que a página seguinte traz também outra família não-branca (orientais) e o título da seção em que está inserida a atividade é *Worlds apart* – ‘mundos diferentes’, em tradução livre –, que traz também um mapa apontando onde estão situados o Quênia e a China. Embora acreditemos que a ideia do título da seção seja ressaltar as diferenças culturais entre os dois países, cabe aqui uma interpretação ambígua, já que, como dito diversas vezes neste trabalho, materiais como esse se baseiam nas experiências e vidas de pessoas euroestadunidenses, brancas e de classes média e alta.

Portanto, é possível nos questionarmos se, de fato, a ideia que a atividade traz é a de ressaltar as diferenças entre o Quênia e a China ou a de agrupar esses dois países numa espécie de bloco de países diferentes em relação ao bloco formado por países como Estados Unidos e Inglaterra, culminando numa exotização da diferença e, mais uma vez, privilegiando os hábitos de vida de países hegemônico em detrimento dos hábitos de vida de países não-hegemônicos.



## 4.2 - O poder da imagem na perpetuação de privilégios simbólicos e materiais da branquitude

É assustadora a diferença constatada quando comparamos os dados trazidos aqui. A presença de brancos na esmagadora maioria das páginas analisadas reforça e naturaliza essa identidade como algo padrão.

Assim, brancos não seriam representantes de uma raça, construindo-se enquanto referência universal de humanidade, e o silêncio em torno da identidade branca, na verdade, reforça esse *status* de neutralidade. Ao tornar-se invisível, a branquitude tende a se apresentar como o estado normal e universal do ser, o padrão pelo qual tudo é medido e a forma com a qual os desvios são avaliados (LABORNE, 2014, p. 44).

Esse comportamento invisibiliza as demais identidades não-brancas e as suas demandas da ordem do individual.

Os três volumes analisados, assim como a maioria dos livros didáticos, independentemente do componente curricular ao qual dizem respeito, trazem nas páginas iniciais o *Table content*, que é a grade de conteúdos a serem trabalhados no decorrer das unidades do volume. A Figura 14 – *Table content* apresenta parte desta seção retirada do primeiro volume em análise, mas sua estrutura é recorrente nos outros dois volumes, sendo distintos apenas os conteúdos a serem trabalhados.

Figura 14 - *Table content*

CONTENTS		LANGUAGE INPUT	
UNIT	GRAMMAR	VOCABULARY	EVERYDAY ENGLISH
<b>1</b> You and me p6	<b>Verb to be</b> am/is/are I'm from Bristol. p6 <b>Possessive adjectives</b> my/your p6 his/her p7 <b>Verbs have/go/live/like</b> I have a brother. I live with my parents. p8 <b>Possessive 's</b> My sister's name ... p8	<b>Personal information</b> email address, surname p7 <b>Adjectives</b> small, beautiful, easy p10 <b>Opposite adjectives</b> good/bad, hot/cold p11 <b>The family</b> husband, aunt, cousin p12	<b>Everyday conversations</b> Hi, Pete! Hello, Mrs Brown. See you later! Can I have a coffee, please? Nice to meet you. p13
<b>2</b> A good job! p14	<b>Present Simple (1)</b> he/she/it He comes from ... She teaches ... p14 <b>Questions and negatives</b> What does he do? He doesn't live ... p15	<b>Verbs</b> come, work, earn, go, play p15 <b>Jobs</b> nurse, hairdresser, lawyer He designs buildings. p20	<b>What time is it?</b> It's five o'clock. It's half past five. It's twenty-five past five. It's nearly three o'clock. p21

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 2

Como é possível perceber, a gramática é o primeiro ponto a ser tratado nas unidades, estando o uso cotidiano da língua no outro extremo, o que nos leva a pensar que, nessa

concepção sobre o que seja ensino de línguas, a gramática mereça lugar de destaque. Correa (2012) diz que, durante o processo de colonização dos continentes africano e asiático por parte de diversos países europeus, entre eles Inglaterra, França e Alemanha, percebeu-se a necessidade de incluir os nativos na economia colonial através de, entre outros meios, a escolarização, fazendo com que o ensino de línguas se tornasse alvo de intenso debate.

O dilema entre uma política educacional para a população nativa ou apenas para uma elite colonial foi tratado em círculos intelectuais da Europa. Se a implantação de um sistema escolar nas colônias variou conforme os impérios europeus, a sua base foi quase a mesma, ou seja, a escola missionária para os nativos. (CORREA, 2012, p. 53)

As escolas missionárias i) apresentavam um currículo essencialmente instrumental, ii) tinham o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e iii) impunham o ensino da língua estrangeira, aquela falada no país que explorava a região naquele momento, por entenderem que a língua seria o instrumento pelo qual os nativos desempenhariam funções capazes de integrá-los ao capitalismo e fazê-los trabalhar para o sistema colonial.

Por outro lado, Pennycook (2007), ao discorrer sobre os quatro polos que delimitaram as políticas linguísticas coloniais, retoma a ideia – discutida posteriormente em Correa (2012) – de que havia grande parte dos administradores das colônias que seria contra o ensino de línguas estrangeiras a nativos, pautados em argumentos segregacionistas, elitistas e racistas que, no caso do inglês,

[...] não produziram um ensino generalizado de inglês, mas produziram imagens generalizadas do inglês como uma língua superior que poderia trazer imensos benefícios aos seus usuários. [...] Enquanto isso, a língua havia sido cobiçada e adquirida pelas elites sociais e econômicas com as quais os britânicos agora negociavam a independência. Isso teria implicações significativas para o desenvolvimento neocolonial dos ingleses na segunda metade do século XX. (PENNYCOOK, 2007, p. 15)<sup>27</sup>

Posto isso, o privilégio absoluto à gramática já era, à época, um dos métodos adotados no ensino de línguas para nativos, somado a aulas ministradas na língua da colônia, não havendo qualquer vínculo da escola com demais estruturas socioculturais, sendo esse cenário oposto ao vivenciado por crianças brancas. A esse propósito, Correa (2012, p. 59) traz uma matéria de um jornal local sobre a inauguração de um jardim de infância na colônia alemã de Lüderitzbucht. A matéria dizia que “[...] o jardim de infância era uma forma de manter e promover a língua alemã entre as crianças brancas e livrá-las das influências culturais dos

---

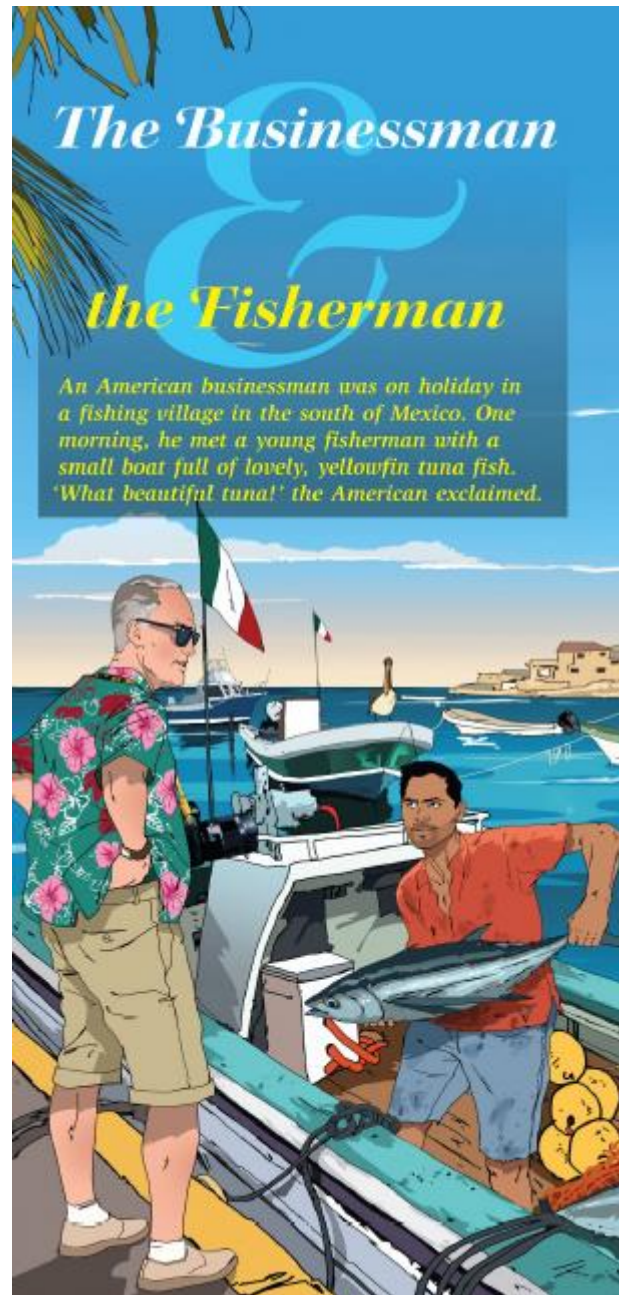
<sup>27</sup> Tradução minha do original “*The effects of Anglicist rhetoric did not produce widespread teaching of English, but did produce widespread images of English as a superior language that could bestow immense benefits on its users [...] Meanwhile the language had been coveted and acquired by social and economic elites with whom the British were now negotiating independence. This was to have significant implications for the neo-colonial development of English in the latter half of the 20th century.*”

nativos [...]”, afirmando ainda que as crianças brancas poderiam se sentir inferiorizadas ao falar a língua dos nativos.

Na literatura, especificamente no romance *A flecha de Deus*, Chinua Achebe (2011), escritor nigeriano, discute a chegada do homem branco à aldeia de Umuaro, em África e, ao tratar das oportunidades que falar a língua do colonizador poderia trazer às pessoas, o narrador conta que o personagem Oduche entra para a igreja e passa a sonhar com o “[...] dia que poderia falar a língua do homem branco, tal como seu professor, o sr. Molokwu [...]” (ACHEBE 2011, p. 69), que fora transferido para outra aldeia. A narrativa continua explorando o deslumbre do personagem ao descrever o novo professor: “O novo professor era um homem do Delta do Níger. Ele falava a língua do homem branco como se fosse a sua própria. Seu nome era John Goodcountry” (p. 70). Isso ilustra a crueldade do colonialismo que, através da língua, e, claro, do genocídio, buscava sempre o apagamento das identidades, narrativas e culturas distintas daquelas advindas da Europa, muito pautado no discurso civilizatório.

Apesar de pessoas negras e brancas estarem distribuídas nos volumes conforme gráficos apresentados na seção 4.1 - Explorando a coleção *New Headway* e, por vezes, ocupando a mesma página juntas, é importante ressaltar que são poucos os momentos em que as duas identidades dividem a mesma cena de fato, convivem, sendo que, na maioria absoluta das vezes, são apresentadas separadamente, apenas para ilustração das atividades ou do conteúdo apresentado. A Figura 15 – Atitudes de poder na relação interracial é uma das poucas imagens que traz essa interação interracial.

**Figura 15 - Atitudes de poder na relação interracial**



Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 50

Na Figura 15 – Atitudes de poder na relação interracial é possível ver dois homens conversando, sendo que um está em pé, fora do barco e numa posição superior (mais alta), e o outro exibe um peixe de dentro do seu barco. O texto nos informa que o homem branco é um empresário estadunidense que está de viagem ao sul do México, em uma ilha de pescadores, e que o homem negro é um jovem pescador local. Considerando-se o arcabouço teórico da semiótica, a partir das categorias estabelecidas por Kress e Van Leeuwen (2006) e apresentadas na metodologia que embasa este trabalho, podemos inferir que a posição das

personagens na cena não é em vão. Conforme trazem os autores, o lado esquerdo da imagem, onde está o homem branco, é aquele responsável por trazer informações já dadas, familiares, que partem de uma ideia já solidificada no imaginário popular.

Se esse tipo de material é produzido especialmente para o ensino de inglês em cursos frequentados pela classe média branca, não é de se surpreender que a identidade branca seja associada àquela pessoa que viaja nos feriados bem protegida com tênis e óculos escuros e que leva consigo objetos de valor, como relógio e câmera fotográfica dependurada no pescoço. Outro fator que chama a atenção na imagem é o ponto para onde cada personagem direciona o seu olhar: enquanto o homem negro, que olha de baixo para cima, observa fixamente o homem branco, esse parece mirar o horizonte durante o diálogo. Sobre essas posições, Kress e Van Leeuwen (2006) dizem ainda que os elementos apresentados em partes mais altas da imagem remetem ao plano ideal, daquilo que se deseja alcançar, enquanto que os elementos em posição mais baixa, como é o caso do homem negro, representam o plano real, aquele mais próximo da vida cotidiana comum.

No que diz respeito ao terceiro dispositivo de análise – a comparação entre o centro e as margens – em que o elemento ao centro seria o principal e os demais apenas subservientes, auxiliares deste, podemos dizer que o peixe estaria em destaque na imagem, já que está mais ao centro e é sobre ele que as personagens falam inicialmente. Segundo os autores, “em muitos casos, as margens são idênticas ou pelo menos muito semelhantes entre si, de modo que não há sentido a divisão de dado e novo ou ideal e real entre eles”<sup>28</sup> (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 196). No entanto, mesmo considerando que as personagens estão à margem na figura e que o foco é tão somente o peixe, não podemos achar que, nesse caso, as margens são iguais ou neutras. A propósito, é isso que querem que pensemos: que as identidades raciais das personagens – que estão postas, mas não são priorizadas – não merecem/devem ser discutidas porque não é sobre elas a atividade e sim sobre o diálogo de um homem *comum* que está passando um feriado no sul de um país em que pouco mais de 1% da população se declara negra e tem sua identidade apagada e silenciada há séculos. Os afro-mexicanos<sup>29</sup> lutam por direitos sociais e pela primeira vez, nos mais de 200 anos de independência do México, foram incluídos no Censo Populacional e Habitacional do país, em 2020. Dizer que os dois

---

<sup>28</sup> Tradução minha do original “*In many cases the Margins are identical or at least very similar to each other, so that there is no sense of a division between Given and New and/or Ideal and Real elements among them*”.

<sup>29</sup> Identidade racial referente ao processo de hibridismo entre ameríndios (os índios nativos das Américas) e negros sequestrados em África e levados à América Central para escravização.


personagens ocupam posições neutras na imagem é ignorar a identidade do jovem pescador e anular as relações de poder, prestígio e consumo envolvidas na forma como as identidades negra e branca estão retratadas.

Embora, em princípio, estejamos atendo nossas análises apenas a textos escritos e imagéticos, é válido ressaltar que a imagem ilustra uma atividade de *listening*<sup>30</sup> em que é possível acompanhar o diálogo entre as duas personagens, ancorado na tentativa do empresário de convencer o pescador a expandir seus negócios e se tornar uma pessoa milionária como ele, propondo que ele trabalhe mais horas por dia e que venda o produto excedente de sua pesca para, futuramente, adquirir mais barcos, montar uma pequena frota e, com o passar dos anos, deixar de trabalhar, ao passo em que o pescador se mostra bastante satisfeito com a vida que leva. Esse pensamento demonstra o ideal capitalista neoliberal da personagem branca que vê no trabalho do pescador uma grande oportunidade de geração de lucro partindo do pressuposto de que para empreender, basta querer, além da ideia pré-concebida de que o pescador seja uma pessoa infeliz por não almejar expandir seus negócios e se tornar uma pessoa milionária, numa relação clara e direta do conceito de felicidade exclusivamente ligada ao acúmulo excessivo de posses e bens materiais.

---

<sup>30</sup> Em alguns momentos, utilizaremos as informações contidas nas atividades de *listening* e nas atividades escritas como suporte à análise das figuras trazidas pelo no material.

Figura 16 - Felicidade I



How  
**happy**  
are you?

Your happiness depends on how you see yourself, what you want from life, and how well you get on with other people.

But you need to know yourself. What sort of person are you? What makes you happy? Do you know how to make yourself happier? If you can answer these questions, you can learn to change the way you think and behave. And you can actually be happier. It just needs practice.

Do the quiz and find out how happy you are.  
Write 1–5 for each statement.

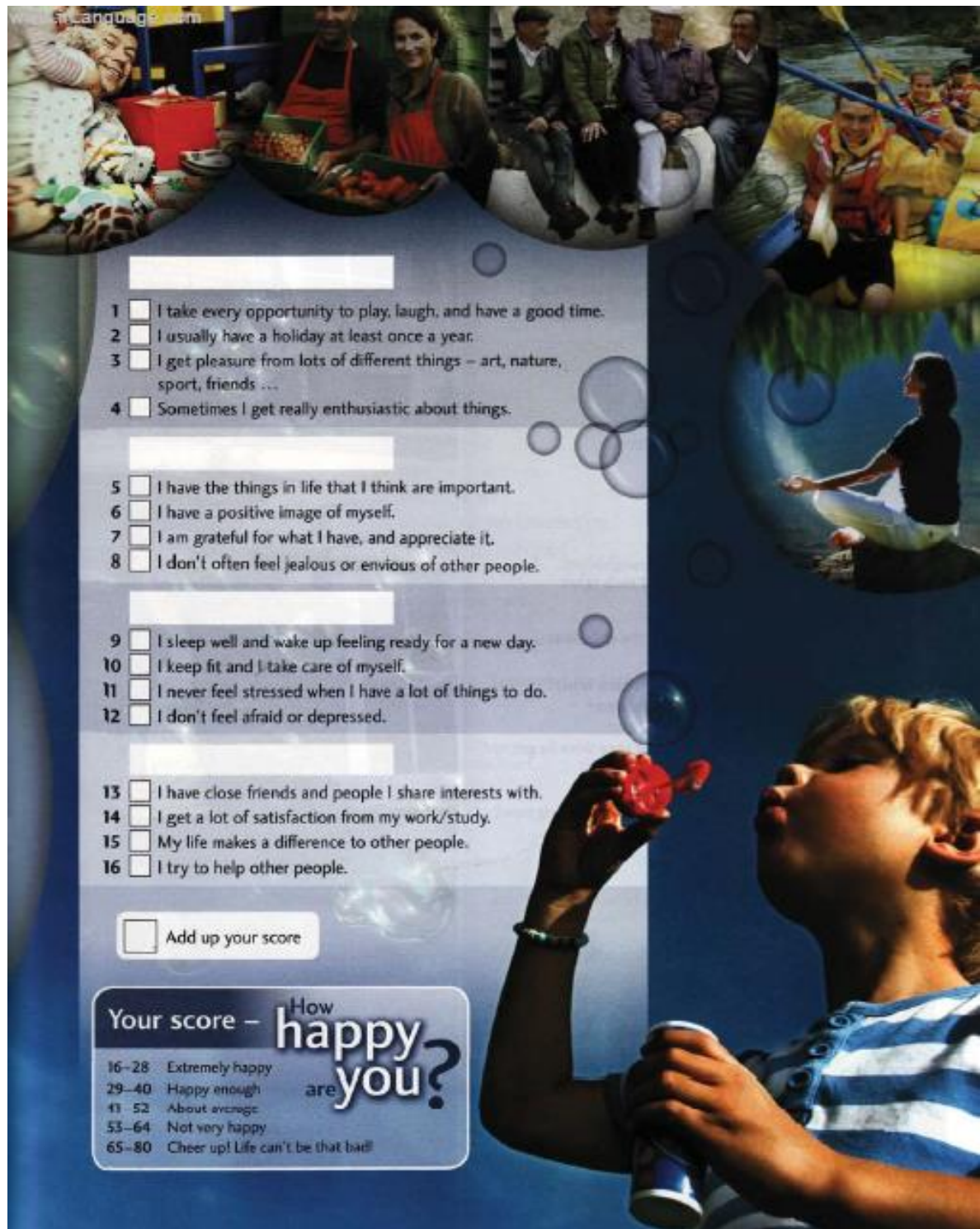
1 = very true	4 = not very true
2 = mainly true	5 = not true at all
3 = about 50/50	

Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 18

Adentrando a temática da felicidade, as Figura 16 - Felicidade I e Figura 17 - Felicidade II mostram uma atividade que questiona o estudante sobre o quão feliz ele é. Trata-se de um *quiz*, dividido em duas páginas, e que traz fotos de 19 pessoas às margens, sendo 18 delas brancas e estando a única pessoa negra ofuscada por um efeito esbranquiçado adicionado à imagem.

A proposta da atividade é que os estudantes pontuem, de 1 a 5, cada afirmação trazida na Figura 17 - Felicidade II, em que 1 ponto deve ser atribuído àquelas situações mais recorrentes e 5 àquelas menos recorrentes, de acordo com as próprias experiências dos estudantes. Seguindo essa lógica, ao final, quanto menor a pontuação alcançada, mais feliz se é e quanto maior, mais infeliz é a pessoa.

Figura 17 - Felicidade II



I take every opportunity to play, laugh, and have a good time.  
 I usually have a holiday at least once a year.  
 I get pleasure from lots of different things – art, nature, sport, friends ...  
 Sometimes I get really enthusiastic about things.

I have the things in life that I think are important.  
 I have a positive image of myself.  
 I am grateful for what I have, and appreciate it.  
 I don't often feel jealous or envious of other people.

I sleep well and wake up feeling ready for a new day.  
 I keep fit and I take care of myself.  
 I never feel stressed when I have a lot of things to do.  
 I don't feel afraid or depressed.

I have close friends and people I share interests with.  
 I get a lot of satisfaction from my work/study.  
 My life makes a difference to other people.  
 I try to help other people.

Add up your score

Your score – **How happy are you?**

16–28	Extremely happy
29–40	Happy enough
41–52	About average
53–64	Not very happy
65–80	Cheer up! Life can't be that bad!



Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 19

A atividade vem acompanhada de resultados de uma pesquisa recente, cuja fonte não é apresentada, que chegou às seguintes conclusões, entre outras: i) tudo que precisamos para ser feliz é receber por nosso trabalho, por ano, £25.000 (vinte e cinco mil libras), o equivalente a R\$15.645,00 mensais; ii) experiências como férias e viver no exterior nos fazem mais felizes e iii) é importante ser feliz com o que você tem e parar de desejar aquilo que você não pode ter. Pois bem, embora a atividade convide os estudantes a discutirem sobre esses pontos trazidos, é importante ter em mente que eles são apresentados como resultados de uma pesquisa e que associam a felicidade primordialmente ao excesso de dinheiro e bens de consumo, coisa pouco comum na vida da maioria das pessoas.

Assim como Ferreira (2014) e Nascimento (2016) já vinham concluindo em seus trabalhos, é possível perceber que os livros didáticos de língua inglesa remontam a um universo de deslumbre, pautado na exibição de vidas de celebridades e pessoas ricas em geral, sobre suas rotinas, viagens e experiências. No caso do Brasil, os salários mais altos são pagos a pessoas brancas, que ocupam 68,6% dos cargos gerenciais nas companhias, de acordo com o informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019. Ainda segundo o IBGE, pretos e pardos somavam 75,5% das pessoas entre os 10% com menor rendimento no Brasil, em 2015, ao passo em que esse mesmo grupo representava, entre o 1% com maior rendimento, apenas 17,8% no mesmo ano.

A terceira conclusão à qual a pesquisa chega parece forçar certo conformismo em quem deseja agregar à sua vida alguma experiência ou bem que ainda não possua, dizendo que, para ser feliz, é preciso abdicar desse desejo e se contentar com aquilo que se tem, uma ideia meritocrática que mais uma vez contribui para a manutenção do privilégio branco, que ignora o fato de que pessoas brancas já nascem em classes sociais privilegiadas ou conseguem ascender com mais facilidade devido ao privilégio de raça, somado ao racismo que fundamenta a construção das nossas relações, instituições e corporações.

Já em relação ao *quiz*, duas afirmativas a serem avaliadas pelos estudantes – com relação à frequência com que se sentem assim – chamam a atenção, sendo “6 - Eu tenho uma imagem positiva de mim mesmo. [...] 12 - Eu não me sinto com medo ou deprimido.” (SOARS e SOARS, 2012, p. 19). Ambas ignoram os fatores externos que i) moldam o jeito como as pessoas podem se sentir em relação a si mesmas, e ii) produzem e internalizam o medo especialmente na população negra, experiências determinadas pelo racismo estrutural que se

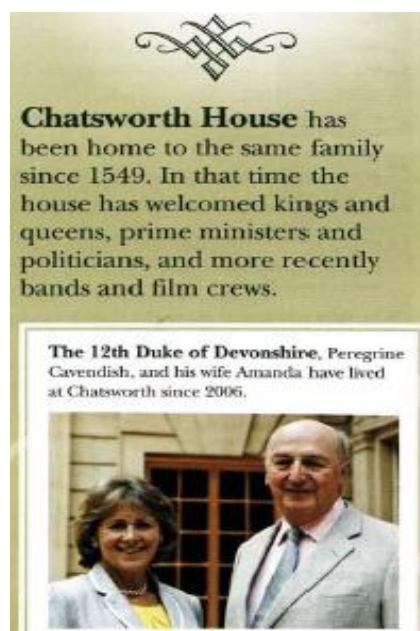
deriva de construções sociais e padrões de beleza ainda muito modelados por herança do sistema escravocrata. Ainda sobre o sentimento de medo, Pereira e Gomes (2018, p. 197) reforçam que

a ação da polícia no tocante aos negros se desenvolve como ação do Estado, desempenhada por indivíduos autorizados, mas nem por isso identificados com a diversidade étnica da população a quem deveria oferecer segurança. Prova disso são as incursões policiais orientadas por uma situação típica de suspeição, ou seja, aquela em que aparecem “quatro crioulos dentro de um carro”.

Ou seja, a população negra é a que mais sofre com, entre outros fatores, a necropolítica instaurada por governos capitalistas neoliberais que decidem quem irá morrer e de que modo irá morrer, seja organizando expedições de suas polícias para o extermínio da juventude negra nas favelas com o discurso de combate às drogas, seja encerrando políticas públicas como o auxílio emergencial, cuja maior parcela de beneficiários é também a população negra.

Dando sequência à nossa análise, é válido ressaltar que, por dois momentos, em volumes distintos da coleção, há um texto que, potencialmente, leva o estudante a refletir sobre questões voltadas à hereditariedade, tendo ambas as situações como tema principal um bem de consumo, prática excludente e recorrente no material. Nascimento (2016b, p. 144) já nos adiantava que “[o]s excluídos da aquisição dos bens de consumo nas condições da vida material e simbólica são também os excluídos historicamente das páginas do LD quando ele escolhe representar apenas determinados tipos de relações de consumo”.

**Figura 18 - Hereditariedade I**



Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 58

Na Figura 18 - Hereditariedade I, há um casal branco heterossexual em frente à porta de uma casa. O texto nos informa que a residência está em posse da mesma família desde o ano de 1549.

**Figura 19 - Hereditariedade II**



Fonte: *New Headway Intermediate Student's Book*, p. 49

Já a Figura 19 - Hereditariedade II traz a propaganda de um relógio feito à mão que vende a ideia de que quem o compra, na verdade, não está adquirindo o produto, mas simplesmente cuidando dele para a próxima geração. Embora, nesse segundo caso, o slogan da propaganda tenha o propósito de ressaltar a qualidade do produto, a hereditariedade é representada no texto, cuja ilustração traz a imagem do relógio em destaque, bem como uma foto de um homem usando o relógio ao lado de uma criança – ambos brancos – que joga xadrez (prática associada comumente a pessoas com alto capital cultural) nos levando a entender se tratar de pai e filho. As duas figuras reforçam o poder de compra das personagens e retomam questões de durabilidade, qualidade e segurança oferecidas pelos bens em questão. Schucman (2012, p. 25), ao tratar dos privilégios que brancos têm em relação a não-brancos, elenca pesquisas que concluem haver “[...] para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações”, algo reforçado pelas figuras trazidas.

Essa facilitação se deu desde o colonialismo e o imperialismo, conforme dito anteriormente, e, no caso do Brasil, passou a integrar as agendas públicas, sendo que em 1850, o Império determina que

Os bens deixados pelos escravos do Fisco, que falecem, pertencem á Nação, como senhora dos mesmo, e não á seus parentes ; porquanto a Lei, que entre nós regula a sucessão dos bens, não tem applicação aos escravos ; visto que elles são inábeis para

adquirir (p. 559). [...] Só podem sêr objecto de hypotheca os immoveis, os accessorios dos immoveis com os mesmos immoveis, os escravos e animaes pertencentes ás propriedades agricolas especificadas no contracto (p. 744)<sup>31</sup>.

Como os bens adquiridos pelos negros escravizados pertenciam à nação após a sua morte, essa mesma lei reforçava que não seria permitido a eles a redação de testamento, assim como não o era aos *loucos*, além de autorizar a hipoteca dessas pessoas, juntamente com objetos, como joias e ferramentas, além de animais. Na verdade, essa lei já havia sido sancionada em 22 de dezembro de 1761, sendo apenas incorporada à Consolidação das Leis Civis, em 1858.

Conforme trazido na seção 2.1 - A construção das identidades raciais brasileiras: eugenia na agenda nacional, em 1911, o Brasil sanciona o Decreto 9081 que dizia que os imigrantes advindos de qualquer país, exceto aqueles do continente africano e indígenas da Ásia, receberiam, por conta da União, todo o apoio necessário para se estabelecerem aqui, desde passagem saindo do porto de embarque até intérpretes/tradutores à disposição sempre que necessário.

Santos (2012), ao discorrer sobre a divisão de terras do recém invadido Quilombo dos Palmares, o maior quilombo existente no Brasil no período colonial, diz ter havido uma grande disputa entre as nobrezas alagoana, pernambucana e os bandeirantes, que, de todo modo, fez com que as terras se mantivessem em poder dos brancos, posse perpetuada de geração a geração. Já em relação à hereditariedade negra, devido à restrição ao acesso a esse tipo de posse por parte de pessoas negras, Santos diz que “para um negro brasileiro atual, por exemplo, é impossível reconstituir sua ascendência aquém do 19º século. Posso dizer quem foi meu bisavô, com dificuldade; mas o pai de meu bisavô, fica absolutamente fora do meu alcance” (SANTOS, 2012, p. 51).

Então, o fato de podermos nos planejar em relação ao que deixar de herança para nossos descendentes requer que tenhamos uma vida financeira estável somada a tempo de vida suficiente para promover o acúmulo de bens materiais, fatores que parecem, novamente, ser mais comuns em meio a sujeitos brancos, que são assassinados quase três vezes menos do que sujeitos negros, no Brasil, e que, como dito acima, ocupam a maioria dos cargos mais altos nas companhias. Além disso, segundo Gomes (2020), negras e negros têm menos acesso ao direito à saúde há muitos anos e, em tempos de pandemia do novo coronavírus (SARS – CoV2), são mais vulneráveis à contaminação “devido a sua condição de pobreza, de desemprego, de trabalho informal, de localização em regiões periféricas, vilas e favelas sem saneamento

---

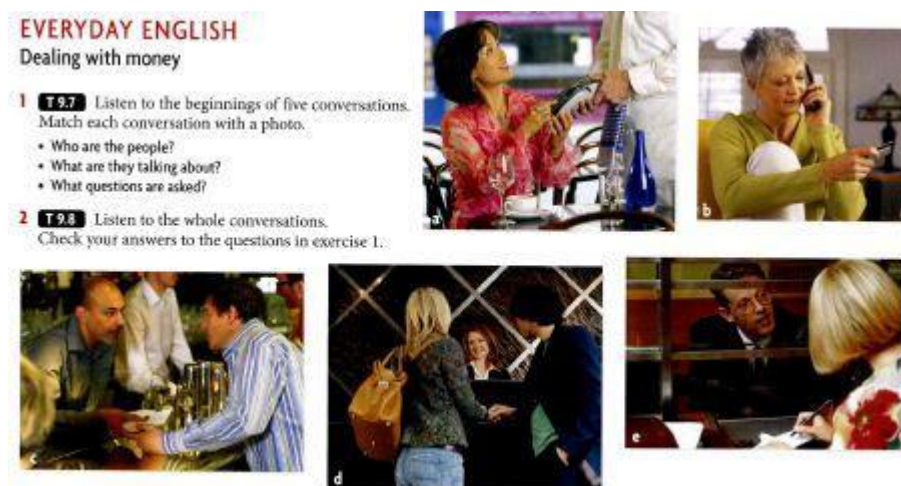
<sup>31</sup> Os trechos foram retirados da averbação nº 16 de 13 de fevereiro de 1850, que foi incorporada à Consolidação das Leis Civis, em 1858, estando essa disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496206/000653866\\_V2.pdf?sequence=2](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496206/000653866_V2.pdf?sequence=2)>. Acesso em 1º de Abr/2020.

básico, de precariedade de postos de trabalho e moradia, de maior necessidade do uso dos serviços do Sistema Único de Saúde” (GOMES, 2020, p. 4).

Se a ideia de privilégio é fundamental para entendermos o que é a branquitude, se faz fundamental pensarmos também sobre os privilégios que estão além do material, do físico. Ainda Schucman (2012) aborda os privilégios simbólicos aos quais brancos têm acesso, citando o trabalho de Peggy McIntosh (1989), que diz que essas vantagens não são percebidas por quem as detêm, já que a sociedade é eurocêntrica e branco-centrada, baseada nos padrões recorrentes ao grupo dominante, legitimando uma única visão de mundo que apaga outras identidades emergentes, sejam elas individuais ou coletivas. A própria inquietude de pessoas brancas em relação ao racismo se mostra como um privilégio simbólico, já que essas não são rotuladas como alguém com interesses pessoais no assunto, uma vez que ainda se pensa caber essa discussão apenas a pessoas negras.

Outro privilégio simbólico de brancos, ainda de acordo com as autoras, é não ter que se preocupar com a cor da sua pele no momento de usar dinheiro, cartão de crédito ou talão de cheques, já que a pele branca não colocará em prova sua confiança financeira e o seu poder de consumo.

**Figura 20 - Lidando com o dinheiro**



Fonte: *New Headway Intermediate Student's Book*, p. 77

A Figura 20 - Lidando com o dinheiro traz imagens que ilustram uma atividade sobre como lidar com o dinheiro. Vemos nessas imagens pessoas exclusivamente brancas comprando, consumindo e sendo bem atendidas. A ausência de pessoas não-brancas nesta figura ajuda a reforçar que esse é o lugar da branquitude, já que nos filmes, nas novelas, nas séries, *na coleção analisada* e na literatura, é exatamente nessa posição que pessoas brancas são retratadas. A exaustão da reprodução de imagens como essas, especialmente nos livros didáticos, naturaliza

o que denunciamos aqui ser privilégio simbólico de um grupo racial, já que, segundo Santaella e Nöth (1997, p. 20), “uma representação parece [...] reproduzir algo alguma vez já presente na consciência”. Ou seja, de tanto vermos pessoas brancas retratadas nessas posições, usufruindo de privilégios como esses, internalizamos que é esse o lugar que elas ocupam e que esse lugar só cabe a elas ocuparem.

**Figura 21 - Descrevendo pessoas**

**VOCABULARY AND LISTENING**  
Describing people

**1 T 10.9** Look at the pictures. Listen to four descriptions. Who is being described?

**2** Work in groups. Describe the people in the pictures.

Who ... ?	Who's got ... ?	Who's wearing ... ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>is pretty</li> <li>is handsome</li> <li>is very tall</li> <li>is good-looking</li> <li>is tall</li> <li>isn't very tall</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>long hair</li> <li>blond hair</li> <li>red hair</li> <li>blue eyes</li> <li>short hair</li> <li>dark hair</li> <li>brown eyes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a suit</li> <li>a hat</li> <li>trainers</li> <li>a scarf</li> <li>a T-shirt</li> <li>a dress</li> <li>shoes</li> <li>jeans</li> <li>glasses</li> <li>a coat</li> <li>boots</li> <li>a shirt and tie</li> <li>shorts</li> </ul>

**3** Take turns. Choose a person in the pictures, but don't say who it is. Describe him/her to your group. Can they guess who it is?

**4** Work as a class. Take turns. Choose someone in the room but don't say who it is. Ask and answer Yes/No questions to find out who it is.

Is it a boy or a girl? Is she sitting near the window? Is she wearing trainers?

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 84

As imagens da Figura 21 – Descrevendo pessoas ilustram uma atividade em que o estudante precisa descrever as pessoas que aparecem, dizendo quais são bonitas, altas ou têm boa aparência, entre outras características. Notemos que há apenas uma pessoa negra, posicionada mais ao fundo, entre as nove que aparecem, estando em destaque uma mulher de traços brancoides em relação às demais pessoas cuja foto é a que traz maior destaque para o rosto. Novamente recorrendo às categorias de Kress e Van Leeuwen (2006), é possível notar que as identidades não-brancas – no caso da imagem, negra e oriental – não aparecem em destaque,

estando o personagem Giles à esquerda e a personagem Tanya no alto, porém fora do limite das demais imagens trazidas. Segundo Schucman (2012, p. 27),

Na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem. Nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas (Sovik, 2004), o que acarreta a ideia de que a superioridade constitui um dos traços característicos da branquitude (Fanon, 1980).

Parece estar em jogo aqui o que Carneiro (2011) aponta em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*:

“[Branços] são individualidades, são múltiplos, complexos, e assim devem ser representados. Isso é demarcado também no nível fenotípico, em que se valoriza a diversidade da branquitude: morenos de cabelos castanhos ou pretos, loiros, ruivos são diferentes matizes da branquitude que estão perfeitamente incluídos no interior da racialidade branca [...]. A branquitude é, portanto, diversa e policromática. A negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações (CARNEIRO, 2011, p. 71).

Trazer mais pessoas brancas em uma atividade com esse teor é o mesmo que, em nosso entendimento, investir nessa supervalorização citada pelas autoras, que leva à reafirmação dessa identidade forjada. A esse propósito, Farias & Ferreira (2014), retomando alguns estudos, dizem que “as identidades étnico-raciais têm sido apresentadas de forma estereotipada pelo material didático [...], tornando necessário o preparo adequado dos professores, afinal são formadores de opinião e também quem utilizam o livro didático em sala de aula com os alunos” (p. 59).

A categoria de esportes é outra bastante recorrente em livros de língua inglesa utilizados tanto na educação básica como no ensino superior, trazendo, nos volumes aqui analisados, estereótipos já conhecidos, e citados anteriormente, que trazem pessoas negras associadas a essas práticas que requerem, a princípio, talento e força física ao invés de estudo.

Figura 22 - Branquitude no esporte

www.inlanguage.com

# Beautiful Game



## Football around the world

**Europe** is home to the world's richest professional clubs: Manchester United, AC Milan, Real Madrid, Bayern Munich. These clubs are famous in many countries far away from their home grounds. Rickshaw pullers in Mumbai, tuk tuk drivers in Bangkok, on discovering they have an English passenger respond with 'Ah, English, Manchester United. You know Manchester United?'

**South America** has produced some of the most exciting soccer on earth. Many of the world's leading players have come from poverty to play on the world stage. They have been snapped up by wealthy European teams after making their mark at home. Brazil has won the World Cup five times, Uruguay three times, and Argentina twice.

**North America** is the only continent where football (or soccer as it is called there to distinguish it from their homegrown game) has become more popular with females than males. In 1991, the US won the first Women's World Cup. Interest amongst American men has been growing since the World Cup in Los Angeles in 1994, and more recently since the arrival of international stars such as David Beckham.

**Asia:** Over the past two decades heated rivalry among Japan, China, and South Korea has increased the passion for soccer across the continent, especially after Japan and Korea co-hosted the World Cup in 2002. However, not all Asian countries share the passion: India and Pakistan prefer cricket.

**The Middle East:** Countries such as Saudi Arabia, Kuwait, and Qatar have lately been investing huge sums of money in football. They've hired the best players and coaches that money can buy.

**Australia:** Sport in Australia has long been dominated by cricket, rugby and surfing. However, since they qualified for the 2006 World Cup, Australians have become much more interested in the game.

**Africa** has produced a number of soccer superstars, but many of them have been lost to the rich European clubs. Africa is poor in resources but rich in talent, with thousands of gifted young players dreaming of big time football. South Africa's hosting of the 2010 World Cup is very important for African football.

### A global passion

The game of football is played in every nation on earth, not only by the 120 m regular team players, but also by countless others on beaches, in playgrounds and streets. The world's love of football is simple – it's because football is simple. All that is needed is a ball, a piece of ground, and two posts. The world's greatest players, George Best, Diego Maradona, and Pelé, all learned their skills on waste grounds. These are the places where the sport is born and why football has become a global passion.

Unit 7 • Passions and fashions 59

Fonte: *New Headway Intermediate Student's Book*, p. 59

Optei por trazer na Figura 22 - Branquitude no esporte a página na íntegra, já que o texto escrito também é meu alvo de análise. Tomando por base a teoria de Kress e Van Leeuwen (2006), já explorada em figuras anteriores, consideramos que no topo de uma imagem há sempre aquilo que se deseja alcançar, o plano ideal, enquanto que na parte mais baixa é representada a realidade, pelo menos da maioria das pessoas. Assim sendo, a disposição das



imagens presentes na Figura 22 - Branquitude no esporte já chama a atenção por si só, já que, no topo, há dois jogadores em campo – ambos brancos – trajando uniformes com brasões dos seus times e chuteiras. Apesar de não haver legenda para a imagem, é possível notar que o jogador em destaque, com camisa vermelha, é Cristiano Ronaldo, um dos jogadores mais bem pagos do mundo, cuja bermuda traz o brasão do *Manchester United*, principal clube de futebol das últimas décadas em toda a Europa.

Em contrapartida, na parte baixa da página, é possível observar cinco garotos, todos não-brancos, cujas faces é impossível ver com precisão devido à nuvem de poeira que pairava no ambiente no momento em que a fotografia foi tirada. Eles jogam descalços, com camisas de tamanhos totalmente desproporcionais a seus corpos e sem brasões de times, em um espaço que nada se parece com um campo de futebol como aquele em que jogam os dois jogadores da primeira imagem descrita. A imagem ao centro, por sua vez, nos mostra uma arquibancada fotografada durante uma partida de futebol em que é possível ver pessoas exclusivamente brancas torcendo pelo seu time enquanto bandeiras da Espanha são balançadas.

O texto escrito que acompanha as imagens apresenta a relação de alguns continentes e regiões do globo com o futebol. Ao passo em que a Europa é a primeira a ser apresentada, inclusive com dizeres de se tratar do continente considerado a casa dos clubes profissionais mais ricos do mundo, o último continente trazido é a África, cuja descrição nos diz, sem citar nomes, se tratar de um continente que produz grandes jogadores, mas os perde para times ricos europeus, afirmando ainda que “A África é pobre em recursos, mas rica em talentos”<sup>32</sup> (SOARS e SOARS, 2009, p. 59). É assustador pensar que essa afirmação é feita em um livro utilizado como parte da formação de professores que, como mostrado até o momento, reflete fortemente valores euroestadunidenses com representações, em muitos momentos, quase que exclusivas da identidade branca, sem que seja feito um convite à reflexão sobre a realidade do continente africano. A esse respeito, Pacheco (2008, p. 9) diz que

O continente africano é o espaço geográfico onde a diversidade, em todos os sentidos, mais se faz presente, seja nos aspectos físico-morfológicos, seja na cultura, nas etnias que habitam seu espaço, na vegetação. É necessário que olhemos o continente africano com outros olhos, não com a visão com a qual nos acostumamos. A visão que temos é de que no continente africano só há fome e miséria, bichos ferozes e Tarzan e Chita.

Ferreira (2014, p. 20) também ressalta a diversidade africana:

a multiplicidade de seu continente: a imensidão do deserto do Saara divide a África em dois blocos, ao norte temos a África mediterrânea ou árabe, e ao sul a subsaariana

---

<sup>32</sup> Tradução minha do original “Africa is poor in resources but rich in talent”.

ou negra. Não percamos de vista que é um continente gigantesco, com variações enormes entre as línguas, a economia, a organização social, a alimentação, etc.

É importante ressaltar que, no caso de livros didáticos produzidos no Brasil que passam pelo rigoroso processo de avaliação do PNLD – conforme dito na seção 3.1 - Seleção do material analisado – colocações como essa apresentada acima ferem diretamente o disposto no critério 132 da ficha de avaliação número 12 que afere se a obra

Contribui para a educação no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero e indígenas, promovendo positivamente, por meio da inserção de ilustrações, textos e demais elementos, a imagem da mulher, de afrodescendentes, povos do campo, descendentes de imigrantes e descendentes de etnias indígenas brasileiras (BRASIL, 2017, p. 87)

Dizer com tanta naturalidade que o continente africano é pobre em recursos, mas rico em talentos causa certo espanto por ignorar séculos de exploração de sua gente e de seu território, espaço esse que ainda nos dias de hoje é alvo de intensa disputa entre os países do norte exatamente por suas riquezas naturais. Mas se obras como essa aqui analisada são produzidas para pessoas brancas que procuram pelo ensino de inglês em cursos privados (cf. NASCIMENTO, 2019), o sentimento de surpresa dá lugar ao de compreensão e de revolta, já que é assim que a branquitude percebe o continente africano e é assim que se quer que continue sendo, uma vez que essa postura permite a manutenção do pacto narcísico descrito por Bento (2002).

Outra narrativa bastante recorrente nos livros didáticos de língua inglesa produzidos fora do país é a do empreendedorismo como algo acessível a qualquer pessoa, passando a ideia de que qualquer um pode ser um milionário, um bilionário, basta empreender e se esforçar. A Figura 23 - Empreendedorismo I e a Figura 24 - Empreendedorismo II, a seguir, exemplificam essa ocorrência em dois volumes distintos da coleção.

Figura 23 - Empreendedorismo I

**PROFILE**

# Ben Way

dotcom millionaire

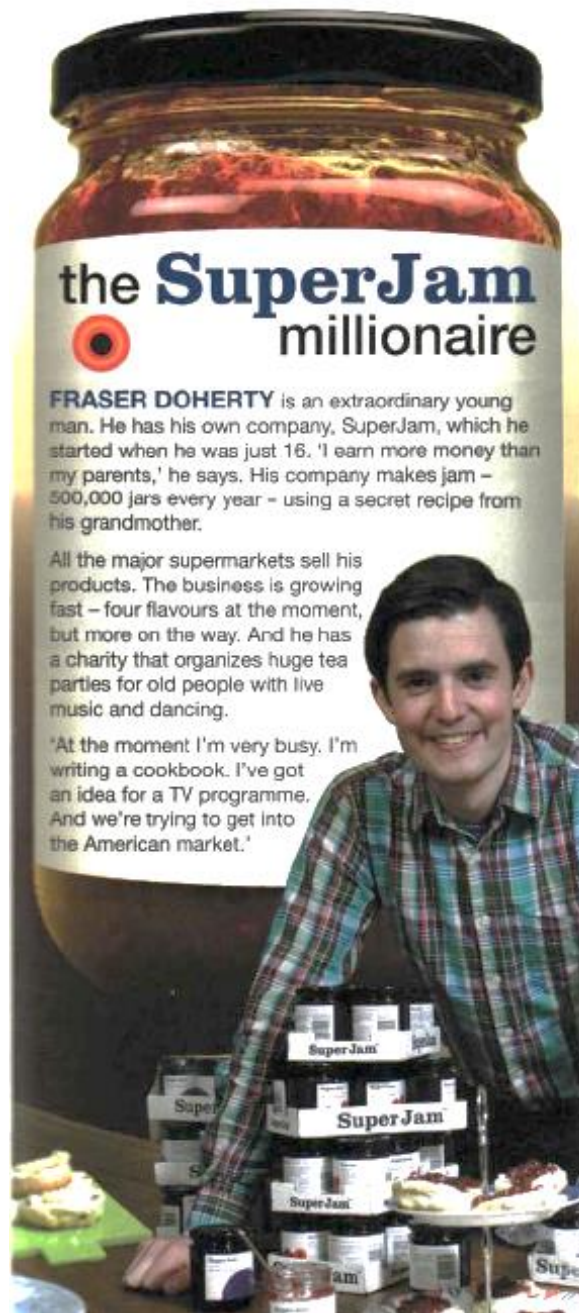


Year	Ben's Life
1980	He <sup>1</sup> <u>was</u> (be) born on 28, September 1980. He <sup>2</sup> _____ (go) to school in a small Devon village. He was dyslexic, he <sup>3</sup> _____ (can not) read and write.
1989	When he was nine, his father <sup>4</sup> _____ (give) him a computer. He <sup>5</sup> _____ (take) his computer everywhere with him.
1991	At 11, he <sup>6</sup> _____ (write) his first software program.
1995	When he was 15, he <sup>7</sup> _____ (begin) his own computer company.
1996	He <sup>8</sup> _____ (leave) school at 16.
1997	At 17, he <sup>9</sup> _____ (make) his first £1 million.
1999	At 19, he <sup>10</sup> _____ (have) £18.5 million.
2000	At 20, he <sup>11</sup> _____ (win) 'Young Entrepreneur of the Year.'
2001	When he was 21, he <sup>12</sup> _____ (lose) everything.
2002 -NOW	BUT THEN – at 22, he started a new company called 'Rainmakers' and he became a millionaire all over again!

Fonte: *New Headway Elementary Student's Book*, p. 48

A Figura 23 – Empreendedorismo I traz uma breve linha do tempo da vida de Ben, que ganha um computador de presente do pai aos 9 anos e, aos 15, abre sua própria empresa de *software*, acumulando seu primeiro milhão de dólares aos 17 anos. Ele perde tudo aos 21 anos, mas aos 22 abre uma nova companhia e se torna milionário novamente.

Figura 24 - Empreendedorismo II



Fonte: *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, p. 15

Já a Figura 24: Empreendedorismo II conta a história de Fraser, outro jovem milionário, porém da indústria alimentícia, que começou a produzir geleias aos 16 anos utilizando uma receita de sua avó e que declara ganhar mais dinheiro que seus pais. O que eles têm em comum além da juventude e das contas bancárias voluptuosas? São homens brancos que, apesar de não ser focado nos textos, parecem ter recebido apoio de suas famílias seja para começar a empreender, seja para permanecer nos ramos que escolheram para atuar.

Narrativas como essas alimentam uma ideia que surge a partir dos estudos de teóricos como Hobsbawm (1997): o mito da garagem, que nada mais é do que a crença de que, se grandes empresas da atualidade começaram a partir de garagens em casas simples, qualquer pessoa pode iniciar um grande negócio em espaços muito pequenos, apenas trabalhando arduamente. Em reportagem bastante polêmica à época, o jornal *El País* desmascarou, em 2014, a narrativa da origem humilde de gigantes do mercado como *Apple*, *Google* e *Disney*, com uma matéria intitulada *A verdade oculta das 'empresas de garagem' do Vale do Silício*<sup>33</sup>. Nela o jornal afirma que a empresa *Google*, antes de se instalar em grandes escritórios, de fato alugou uma garagem, mas permaneceu atuante lá por apenas cinco meses, estando a empresa no momento do início do contrato de aluguel com uma quantia arrecadada de investidores que girava em torno de um milhão de dólares.

Outra história à qual se joga luz é a do bilionário Mark Zuckerberg, fundador da rede social *Facebook*, conhecido por idealizar essa plataforma enquanto estudava na Universidade de Havard e tendo recebido apenas o apoio de alguns amigos e intermediários. Nessa narrativa, “Havard aparece como um centro rançoso e resistente à mudança, não como a universidade para onde vão as elites. Os amigos de Zuckerberg aparecem como estudantes entusiasmados, não como jovens [brancos] ricos com vontade de investir em algo” (AVENDAÑO, 2014), fazendo parecer que se forma uma rede de solidariedade disposta a apoiar um amigo. Essas verdades ocultadas alimentam a ideia de que é possível se tornar um milionário do dia para a noite mesmo que você não tenha dinheiro ou pais influentes para começar, e ignoram que essa tal rede de solidariedade acaba sendo, no fim das contas, o Estado, que no regime capitalista neoliberal em que vivemos socorre as grandes empresas, perdoa suas dívidas e investe dinheiro público em suas iniciativas.

O poder dessas histórias é tão forte que cresce cada dia mais o número de empreendedores no Brasil e no mundo, pessoas que sonham em abrir o próprio negócio e serem bem sucedidas. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) traçou o perfil dos empreendedores no Brasil<sup>34</sup>, concluindo serem 68% homens, 50% entre 35 e 54 anos, 61% chefes de domicílio, 35% com renda mensal de até um salário mínimo e 51% negros, pessoas que sonham em mudar de vida e alcançar formas mais dignas de ser e estar no mundo. Mesmo com esse perfil, é importante nos atentarmos para o fato de que as duas

---

<sup>33</sup> AVENDAÑO, Tom. A verdade oculta das 'empresas de garagem' do Vale do Silício. *El País*, 28 nov. 2014. Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/24/tecnologia/1416831260\\_738423.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/24/tecnologia/1416831260_738423.html)>. Acesso em junho de 2021.

<sup>34</sup> Disponível em <<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-empresarios/>>. Acesso em junho de 2021.

histórias trazidas na coleção, bem como as trazidas pela reportagem, são exclusivamente de homens brancos que fazem grandes fortunas com idades próximas a 20 anos e que não começaram do zero, mas sim tiveram pessoas os apoiando e investindo dinheiro em seus projetos e produtos.

Por fim, diante de tudo trazido até aqui, foi possível perceber como a branquitude é retratada nos três volumes analisados, atingindo números de registro que beiram a totalidade das páginas, estando as demais identidades postas totalmente à margem. Esse apagamento é comprovado pelos gráficos trazidos, que serviram para analisar os volumes 1, 2 e 3, e pelas imagens escolhidas para análise, que mostraram em que posição a branquitude é representada e qual é o lugar que ela ocupa nesses materiais, nos fazendo refletir novamente acerca do que está envolvido nas concepções do que seja língua propagadas por esse material.

Dessa maneira, concluímos este capítulo cientes de que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito ao trato dos privilégios da branquitude, especialmente por se tratar de uma temática à qual não se quer ouvir falar porque impacta diretamente na manutenção de privilégios. Embora em poucos momentos a identidade negra apareça no material refletida em alguma profissão menos popular ou gozando de algum espaço de chefia, essa presença se dá sem qualquer fomento ao debate étnico-racial, fazendo com que o material invisibilize essa diferença, o que acaba alimentando, novamente, o mito da meritocracia.

## 5 - UM CONVITE À REFLEXÃO E À AÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitulado *O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de língua inglesa* se propôs a discutir aquilo que foi trazido na epígrafe que compõe essa dissertação: um convite à reflexão sobre os modos como a identidade branca foi sendo constituída, com foco no contexto brasileiro, tendo como objetivo principal analisar de que modo as identidades negra e branca são representadas em três volumes da coleção *New Headway* e em que momentos essa coleção perpetua ou combate os privilégios simbólicos e materiais da branquitude apontados por Schucman (2012).

Revisitando a história, vimos como a identidade branca foi privilegiada na constituição da sociedade brasileira, sendo sua existência protegida e sua propagação incentivada pelo Estado brasileiro com medidas como o desamparo à população negra pós-abolição simultâneo à abertura dos portos brasileiros para a chegada de estrangeiros brancos, a fim de que esses clareassem a população com o passar dos anos, seguindo a ideia retomada em Neves (2008) de que a elite brasileira apostava nesse processo de hibridismo para atingir seu objetivo de consolidar o Brasil como um país majoritariamente branco. Embora não seja sobre o branco que Chimamanda Adichie (2019) fala ao criticar a perpetuação de uma história única, podemos notar, a partir da materialidade trazida em nossas análises, que essa identidade racial também teve, no decorrer da história, uma narrativa única perpetuada a seu respeito, como sendo um grupo que detém o poder, que decide sempre, que opta por apagar ou dar ênfase, por matar ou deixar viver, a quem recaem atributos como beleza, inteligência, esperteza e tantos outros.

Vimos também como as pesquisas em Linguística Aplicada vêm abordando a temática étnico-racial e como trata-se de uma área carente dessas discussões, especialmente quando da análise da identidade branca, assim como são vários outros campos do conhecimento que, quando abordam a temática em seus estudos, a trazem tendo o negro como objeto de análise e quase nunca o branco, reforçando a ideia errônea de que a discussão racial cabe somente ao negro, como se raça não fosse uma categoria criada pelo homem branco e herdada pela colonização. Essa carência pode ser justificada por aquilo denunciado por Paulo Freire, trazido na epígrafe do capítulo 3 - A trajetória da pesquisa: não interessa às classes dominantes pensar um sistema educacional que seja crítico e reflexivo, pois isso implicaria em fazer as classes dominadas perceberem as opressões que sofrem.

No que diz respeito à branquitude, vimos que esta “foi construída a um custo enorme para a humanidade” (LABORNE, 2014, p. 45) a partir do genocídio de identidades não-brancas

e de todo o processo que já descrevemos insistentemente aqui. Mas, por se tratar de uma construção social, a branquitude pode e precisa urgentemente ser questionada nos mais variados espaços e reconstruída, pois, como nos lembra Schucman (2012, p. 14), “o branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento”. Ou seja, temos um ciclo a ser quebrado de perpetuação do poder de decisão, já que quem decide quem está certo ou errado são aqueles que detêm esse poder, culminando em um monopólio privilegiado que toma as decisões.

Malomalo (2017, p. 273) diz que “o fato de brancos/as nascerem em sociedades racistas não significa que estão condenados/as a serem racistas. Por meio de uma educação antirracista podem desenvolver uma identidade racial não racista”. Esse modelo de educação tão defendido neste trabalho de pesquisa pode levar os professores em formação – majoritariamente brancos – a questionar as suas representações e o sentimento de que precisam estar atrelados aos ideais do seu grupo de pertença, fazendo-os i) reconhecer sua participação nos fenômenos de opressão e ii) estabelecer laços com pessoas negras, pois “educadores precisam de fortaleza moral e coragem para tomar medidas contra os racismos individual, institucional e cultural” (MALOMALO, 2017, p. 262).

Em relação aos livros analisados, fica claro o prestígio que ainda se dá à identidade branca, estando ela presente em parte significativa do material e em número quase total quando vista sem a presença de outras identidades não-brancas, como pôde ser observado nos gráficos trazidos na seção 4.1 - Explorando a coleção *New Headway*. Isso denuncia algo alarmante: o quanto esse debate ainda é carente nos cursos de licenciatura em língua inglesa Brasil afora. É claro que o livro didático não é a aula, é apenas um suporte para o professor e para os alunos, estando o docente livre para aproveitar as “brechas” (cf. DUBOC, 2012) provenientes da sala de aula para fazer as suas intervenções, mas aqui surgem duas questões importantes: o docente tem o devido preparo para aproveitar essas brechas no que diz respeito à temática étnico-racial? Se sim, o livro incentiva minimamente o diálogo em torno da questão? Como vimos, não. Em momento algum nos três volumes analisados há o debate social sobre as questões trazidas, o máximo que o material faz é deixar em aberto o debate sobre assuntos mais gerais abordados nas atividades, autorizando que surjam outras reflexões.

Como pôde ser observado na seção 4.2 - O poder da imagem na perpetuação de privilégios simbólicos e materiais da branquitude, os volumes analisados trazem a identidade branca usufruindo de privilégios e ocupando espaços designados unicamente a ela no decorrer



do material. A ideia que se quer passar é a de que o branco é aquele que viaja nos feriados, que acumula dinheiro e bens capazes de leva-lo à felicidade, que consome, é servido, é bonito, é empreendedor, se torna milionário, perde tudo e recupera, se tornando milionário novamente. Todas essas narrativas falam de um lugar de prazer e encantamento e ocultam as barreiras que impedem que outras identidades raciais usufruam de tudo isso, sendo a principal delas o racismo estrutural que acaba por ser a base da construção das nossas relações e leituras de mundo.

Reforço nossa insistência na importância de uma educação antirracista, cidadã e crítica, pois a educação que não forma o estudante para a autonomia e a criticidade, não o prepara para o estado de direito, algo ainda mais problemático quando pensamos que os cidadãos aqui em questão são futuros professores atuantes na formação de outros cidadãos. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos que irá reger o trabalho desse futuro professor quando ele chegar às escolas de educação básica, não traz a diversidade em seu texto, o que representa um grande retrocesso nas políticas linguísticas brasileiras. Somado a isso, se o professor não tem conhecimento das múltiplas realidades de sua sala de aula ou se não sabe como lidar com questões de raça e racismo, ele se torna um reproduzidor em potencial dos vários tipos de racismo e dos privilégios da branquitude.

Vamos, então, racializar nossas salas de aula desde a educação básica até o ensino superior, convidando brancos e não-brancos a lutarem por equidade e justiça e entendendo que “uma postura não racista requer uma atenção contínua e rigorosa para o modo como a construção da raça influenciou os posicionamentos sociais na sociedade brasileira” (LABORNE, 2014, p. 53). Vamos incluir a temática nas nossas aulas, questionar nossos professores sobre o porquê de se ler apenas autores do cânone (branco) nas disciplinas de literatura de língua inglesa ou nas demais matérias, sendo que em África há teóricos para todos os assuntos que se possa imaginar, intelectuais com excelentes propostas e abordagens que contribuem fortemente para o processo de decolonização do pensamento e nos permitem romper com a base monoepistêmica sobre a qual se constituiu a academia.

Nos formemos e formemos nossos futuros professores para a valorização da diversidade e da vida e para a luta por justiça social, pois como já nos dizia Martin Luther King, “a injustiça num lugar qualquer é uma ameaça à justiça em todo lugar”. Se queremos justiça, então precisamos abolir o racismo, precisamos comprar essa luta que é um movimento de resistência, coletividade, união e prática antirracista, numa busca constante por outro modelo de sociedade que não coloque o dinheiro e a vida branca acima de tudo e de todas as outras vidas, especialmente a negra, ou seja, por um modelo anticapitalista.

Esperamos que este trabalho possa chegar ao máximo de pessoas possível para que ele contribua com seu propósito inicial: refletir acerca da identidade branca e daquilo que está envolvido nela para que possamos almejar uma educação pública de qualidade feita por cidadãos conscientes que valorizam e compreendem a diversidade do nosso país e que sejam capazes de praticar a empatia, sabendo que a “consciência humana” – tão aclamada quando surge o debate étnico-racial – existe, porém é racista, lgbtfóbica, machista, misógina, eugênica e euroestadunidense, atuando como uma máquina em pleno funcionamento que massacra diariamente todas as outras consciências emancipatórias, libertadoras e produtoras de dignidade, e que, como nos diz Levinás, “Nós não é plural de Eu”, definitivamente.

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEBE, Chinua. **A flecha de Deus**. Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo : Companhia das Letras, 2011.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES** – 2018. Brasília, 2019.
- ANDRADE, R. B. Estado da arte: o negro no livro didático de história do ensino fundamental I e II. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 8. p. 62564-62583. Ago/2020.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone. I.; Bento, M. A. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002, p. 25-58.
- \_\_\_\_\_. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público** – Tese (doutorado) – São Paulo : 2002.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: \_\_\_\_\_. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, p. 17-35, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013, 562 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de base**. - Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, 92 p.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude e Justiça: análise sociológica através de uma fonte jurídica: Documento técnico ou talvez político?. **Journal os Hispanic and Lusophone Whiteness Studies**. Vol. 1 : Iss. 2020, Article 6.

\_\_\_\_\_. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-76, jun. 2010. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279/1055>>. Acesso em 18 de Maio de 2021.

\_\_\_\_\_. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. p. 33-52. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo, e desigualdade no Brasil**. – São Paulo: Selo Negro, 2011.

COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5 ed. Taylor & Francis e-Library, 2005.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. Fronteiras da educação na África sobre domínio colonial alemão. **Revista História da Educação – RHE**. v. 16, n. 37, 2012, p. 51-72.

DUBOC, Ana Paula. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. Tese (doutorado) – São Paulo : 2012.

DUFF, P. A. Case Study **Research in Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. - Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. **Travessias** : Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. V. 08. nº 03, 22ª ed. 2014. Disponível em <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10616/0>>. Acesso em 22 de Mar. de 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. 1064 kb; ePUB.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 177-202. 2014. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/263713948\\_Racismo\\_Cordial\\_No\\_Livro\\_De\\_Lingua\\_Inglesa\\_Aprovado\\_Pelo\\_PNLD\\_Cordial\\_Racism\\_in\\_English\\_as\\_a\\_foreign\\_Language\\_Textbook\\_Approved\\_By\\_The\\_PNLD](https://www.researchgate.net/publication/263713948_Racismo_Cordial_No_Livro_De_Lingua_Inglesa_Aprovado_Pelo_PNLD_Cordial_Racism_in_English_as_a_foreign_Language_Textbook_Approved_By_The_PNLD)>. Acesso em 22 de Mar. de 2021.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. p. 277-292. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOMES, Janaína D. Por uma educação antirracista. In: GONÇALVES, Clézio R., MUNIZ, Kassandra da. **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2016, p. 79-141.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o Novo Coronavírus no Brasil. **Trabalho e Justiça Social**. 1ed. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Brasil, 2020, v. 1, p. 2-11.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 12, nº 1, p. 98-109, jan-jun., 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 7 de Jan. de 2021.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do “branco” brasileiro. **Jornal do Comércio**, jan. 1955. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247547/mod\\_resource/content/1/guerreiro\\_patologia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247547/mod_resource/content/1/guerreiro_patologia.pdf)>. Acesso em 27 de Maio de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORGE, Miriam. Critical literacy, foreign language and teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**, dez., 2012, p. 79-90.

JUCÁ, Leina. **Das Histórias Que Nos Habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil**. Tese (Doutorado); orientador Walkyria Maria Monte-Mór. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. 268 f.

\_\_\_\_\_. Expandindo Perspectivas: Ensaios para uma Formação Docente Decolonial. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2020, p. 237-264.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. 1968 ; tradução de Jess Oliveira – 1. ed. – Rio de Janeiro : Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. p. 39-58. São Paulo: Parábola, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2<sup>nd</sup>. ed. Oxon: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York and London: Routledge, 2012.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. Tese (doutorado) – Belo Horizonte : 2014.

\_\_\_\_\_. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. p. 91-105. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; CARDOSO, Lourenço

(org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

MALOMALO, Bas'llele. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. p. 259-275. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 135-158, 2010.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em <<http://www.vera.menezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em Jun. de 2020.

MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. p. 99-121. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 12, n.2, p. 00113-00129, 1982.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. p. 85-105. São Paulo: Parábola, 2006.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. - Belo Horizonte : Mazza Edições, 2007.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil** : identidade nacional *versus* identidade negra. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. BRANDÃO, André (org.). **Cadernos PENESB** , v. 5, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista** - 3ª ed. ver. - São Paulo : Editora Perspectiva ; Rio de Janeiro : Ipeafro, 2019a.

\_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado** - 3. ed. - São Paulo : Perspectivas, 2016a.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte : Letramento, 2019b. 124 p.

\_\_\_\_\_. **E a história não acabou...** A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa (Dissertação de mestrado) – Brasília, 2016b. 164 f.

\_\_\_\_\_. As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Palimpsesto** (Rio de Janeiro. Online), v. 23, p. 535-552, 2016c.

NORTHUP, Solomon. **Doze Anos de Escravidão**. Tradução de Caroline Chang – 1ª ed. – São Paulo : Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

NEVES, Marcia das. A concepção de raça humana em Raimundo Nina Rodrigues. **Filosofia e História da Biologia**, v. 3, p. 241-261, 2008.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*. V. 22, n. 68. Jan. - Mar. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>>. Acesso em 2 de Abr. de 2020.

PACHECO, F. J. K. Introdução: o meio geográfico e a sua influência no continente africano. p. 9-12. In: MACEDO, J. R (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: \_\_\_\_\_; MEYER, Dagmar Estermann, (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Mazza Edições : 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada transgressiva**. São Paulo : Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

\_\_\_\_\_. ELT and Colonialism. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Cris (ed.). **International Handbook of English Language Teaching**. Australia : Springer. 2007, p. 13-24.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. 2. ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. – 1. edição, São Paulo : Iluminuras, 1997.

SANTOS, José Rufino dos (2012). **Zumbi**. (e-book, n.p). São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**. Campinas: v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em Ago. de 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo” : raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (doutorado), orientadora Leny Sato. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Espetáculo da Miscigenação. **Estudos Avançados** 8(20) 1994, p. 137-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>>. Acesso em 12 de Fev. de 2020.

SERTIMA, I. V. **They came before Columbus**. New York: Random House Trade Paperback, 1976.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. p. 19-32. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

SOARS & SOARS (n.d). **New Headway Elementary Student's Book**. Oxford: OUP, 2011.

SOARS & SOARS (n.d). **New Headway Pre-Intermediate Student's Book**. Oxford: OUP, 2012.

SOARS & SOARS (n.d). **New Headway Intermediate Student's Book**. Oxford: OUP, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo, 2009.

WINDLE, Joel Austin & MUNIZ, Kassandra. Constructions of race in Brazil: resistance and resignification in teacher education. **International Studies in Sociology of Education**, 27:2-3, p. 307-323, 2018.