



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLAUBER NASCIMENTO DE SOUSA

**UMA VISÃO DOS CORPOS NEGROS A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS EM
UM LIVRO DO PNLD 2024**

FORTALEZA

2025

CLAUBER NASCIMENTO DE SOUSA

UMA VISÃO DOS CORPOS NEGROS A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UM
LIVRO DO PNLD 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D32v de Sousa, Clauber Nascimento.
Uma visão dos corpos negros a partir de textos multimodais em livro do PNLD 2024 / Clauber Nascimento de Sousa. – 2026.
158 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Cicero Anastácio Araújo de Miranda.
1. livro didático do PNLD; racismo; Língua Inglesa; multimodalidade.. I. Título.

CDD 410

CLAUBER NASCIMENTO DE SOUSA

UMA VISÃO DOS CORPOS NEGROS A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UM
LIVRO DO PNLD 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada: 17/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda (Orientador)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Júlio Cesar Rosa de Araújo (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos (Membro Externo)
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dra. Suelene Silva Oliveira (Membro Externo)
Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A Deus e a toda forma de espiritualidade que me abençoaram nessa trajetória, dedico também este trabalho a todos os meus ancestrais, que abriram os caminhos para a realização da dissertação.

Em seguida, agradeço à minha mãe, Núbia Nascimento, por todo o amor, apoio e incentivo que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Obrigado por nunca soltar minha mão.

Às mulheres da minha família, em especial à minha irmã Patrícia Nascimento e à minha querida sobrinha Rebeka Nascimento, a quem dedico extrema gratidão por estarem ao meu lado.

A meu amigo Rene Herculano, que me ajudou em um momento muito difícil da vida e me fez renovar minhas forças para recomeçar e encarar os novos desafios que apareceram em minha jornada.

Aos amigos do grupo GEPPELE, em especial ao meu amigo Valdenir Paulino e à Silmara Félix, agradeço pelas trocas de ideias e aconselhamentos nessa jornada.

Aos amigos do observatório SME/UFC, em especial à querida amiga Júlia Santos, por todas as trocas e momentos felizes que deixaram essa jornada mais leve.

Aos meus amigos queridos de trabalho, em especial à Vanessa Mariano e à Rosani Silva, por compartilharem seus saberes docentes e me incentivaram nessa jornada.

Ao querido amigo Alexandre Vasconcellos, por toda a amizade, presença e força, mesmo morando em outro país. Sem seu incentivo, nada disso seria possível!

Em especial, ao Professor Cícero Miranda, por sua inenarrável orientação. Agradeço por cada sugestão de leitura, devolutiva, conselhos, etc. Além disso, expresso toda a minha gratidão por ter acreditado neste projeto e por ter construído junto, sempre com muito esmero e profissionalismo. Sua jornada de vida é uma inspiração para mim, não só para este estudo, mas também para projetos futuros. Gratidão por acreditar no meu potencial.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC) e da pós-graduação da FAGED, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em especial às professoras Mônica Cavalcante (in memoriam), Ana Célia Clementino, Eulália Leurquin e ao professor José Gerardo Vasconcelos.

À banca avaliadora, composta pelos estimados professores Júlio Araújo da UFC, Dóris Matos da UFS e Suelene Oliveira da UECE, agradeço profundamente pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

A todes, todas e todos que, de alguma forma, me incentivaram a construir esse projeto, mesmo sem citá-los nominalmente, pois foram muitos, vocês fizeram toda a diferença e levo cada contribuição de vocês no meu coração.

Desde que soube na infância que o poder dominador que os adultos exerciam sobre mim e o meu olhar nunca era tão absoluto a ponto de eu não ousar olhar, espiar, encarar perigosamente, eu soube que os escravos haviam feito o mesmo. Que todas as tentativas de reprimir o poder nosso/das pessoas negras de olhar havia produzido em nós uma ânsia avassaladora de olhar, um desejo rebelde, um olhar opositivo. Ao termos coragem de olhar, nós desafiadoramente declaramos: *“Eu não só vou olhar. Quero que meu olhar mude a realidade”* (hooks, 1992, tradução nossa).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a representação imagética de pessoas negras no livro didático (doravante, LD) Joy Starter, versão para o 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos estudos críticos da racialidade, na teoria da multimodalidade e nos fundamentos de uma prática pedagógica antirracista. O LD analisado faz parte do componente curricular de Língua Inglesa, selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o quadriênio 2024-2027, e é utilizado em algumas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Cabe ressaltar que o estudo é a materialização de uma parceria resultante de um ingresso acadêmico na pós-graduação, com base em um convênio entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Desse modo, problematiza-se a prática docente, como propõe Tardiff (2014). Por conseguinte, trata-se de uma pesquisa socialmente referenciada, que busca viabilizar práticas racistas presentes nos textos multimodais escolares, com base em uma linguística aplicada crítica (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Essa pesquisa é relevante, pois aborda um tema urgente, principalmente no contexto hipermoderno brasileiro. Além disso, o estudo também tem como base um caráter interseccional, a partir do conceito de devir-negro no mundo (Mbembe, 2013), que problematiza outras exclusões, perpassando uma visão de pesquisa que interconecta racismo e outras formas de preconceito a grupos minorizados. Para amparar o estudo, articulamos teorias que discutem o racismo e a multimodalidade, promovendo justiça epistemológica. Nesse estudo, articulamos as ideias de pesquisadores negros, que têm lugar de fala e relevante contribuição para o debate sobre o racismo e demais exclusões, como Araújo (2024, 2025), Bento (2022), Fanon (2008), Gonzalez (2020), hooks (1992), Mbembe (2018) e Nascimento (2019), entre outros. A fim de romper com o cânone tradicional e trazer vozes do Sul Global, fazendo assim um movimento decolonial, de acordo com Quijano (2007). Metodologicamente, a pesquisa, qualitativa e bibliográfica, das imagens no LD foi conduzido a partir das teorias de Kress e Van Leeuwen (2006), que tratam da multimodalidade. Trouxemos nossas investigações de maneira interconectada com os estudos críticos da racialidade, que abordam o racismo e o letramento visual, oferecendo subsídios potentes para o enfrentamento do *corpus*. Os resultados obtidos evidenciaram que os textos analisados não foram neutros. Embora o LD em questão cumpra um papel significativo ao incorporar, em quase todas as unidades, representações da negritude, constatou-se que diversas formas de preconceito foram desnudadas na análise, pois todos os textos analisados colocaram o negro em papéis subalternos, evidenciando que os textos multimodais analisados fazem parte de uma articulação

discursiva e histórica que coloca o povo preto em lugares desfavorecidos. Tais achados reforçam a necessidade de fundar um novo tempo, bem como refletir sobre as implicações dessas análises para a prática de ensino de Língua Estrangeira mais antirracista e inclusiva, além de chamar para o debate o sensível tema do racismo e outras exclusões.

Palavras-chave: livro didático do PNLD; racismo; Língua Inglesa; multimodalidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the imagetic representation of Black people in the textbook (hereafter, TB) Joy Starter, designed for the 9th grade of Elementary School, based on critical studies of raciality, multimodality theory, and the foundations of an antiracist pedagogical practice. The analyzed TB is part of the English Language curriculum component, selected by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD) for the 2024–2027 cycle, and is used in some schools within the municipal public education system of Fortaleza. It is worth noting that this study materializes a partnership resulting from academic entry into graduate studies, based on an agreement between the Federal University of Ceará (UFC) and the Municipal Department of Education of Fortaleza (SME). In this way, teaching practice is problematized, as proposed by Tardiff (2014). Consequently, this is a socially referenced research that seeks to unveil racist practices present in multimodal school texts, grounded in a critical (Pennycook, 2006) and undisciplined (Moita Lopes, 2006) applied linguistics. This research is relevant because it addresses an urgent issue, particularly in the Brazilian hypermodern context. Furthermore, the study also adopts an intersectional perspective, drawing on the concept of becoming-Black in the world (Mbembe, 2013), which problematizes other forms of exclusion, advancing a research vision that interconnects racism and other prejudices against minoritized groups. To support the study, we articulate theories that discuss racism and multimodality, promoting epistemological justice. In this study, we engage with the ideas of Black scholars who hold a place of enunciation and make significant contributions to the debate on racism and other exclusions, such as Araújo (2024, 2025), Bento (2022), Fanon (2008), Gonzalez (2020), hooks (1992), Mbembe (2018), and Nascimento (2019), among others. This effort seeks to break with the traditional canon and bring voices from the Global South, thus making a decolonial move, in line with Quijano (2007). Methodologically, the qualitative and bibliographic research on the images in the TB was conducted based on the theories of Kress and Van Leeuwen (2006), which address multimodality. Our investigations were interconnected with critical studies of raciality, which address racism and visual literacy, providing powerful tools for confronting the corpus. The results revealed that the analyzed texts were not neutral. Although the TB in question plays a significant role by incorporating representations of Blackness in almost all units, the analysis uncovered several forms of prejudice, as all the texts analyzed placed Black people in subordinate roles. This demonstrates that the multimodal texts analyzed are part of a discursive and historical articulation that positions Black people in disadvantaged places. Such findings reinforce the need to establish a

new era and reflect on the implications of these analyses for a more antiracist and inclusive practice of foreign language teaching, while also bringing to the debate the sensitive issue of racism and other exclusions.

Keywords: PNLD textbook; racism; English Language; multimodality.

LISTRA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica vetor/gesto.....	46
Figura 2 – Classificação do olhar segundo a GDV.....	47
Figura 3 – Valor informativo.....	48
Figura 4 – Exemplo de saliência	49
Figura 5 – Exemplo de cenário moldura	49
Figura 6 – Exemplo de microinsulto 1.....	51
Figura 7 – Exemplo de microinvalidação.....	51
Figura 8 – Exemplo de deseducação.....	52
Figura 9 – Exemplo de desinformação	52
Figura 10 – Imagem 1 da unidade 1	64
Figura 11 – Imagem 2 da unidade 1	67
Figura 12 – Imagem 3 da unidade 1	69
Figura 13 – Imagem 4 da unidade 1	71
Figura 14 – Imagem 1 da unidade 2	73
Figura 15 – Imagem 2 da unidade 2	75
Figura 16 – Imagem 3 da unidade 2	77
Figura 17 – Imagem 4 da unidade 2	79
Figura 18 – Imagem 5 da unidade 2	81
Figura 19 – Imagem 1 da unidade 3	84
Figura 20 – Imagem 2 da unidade 3	87
Figura 21 – Imagem 3 da unidade 3	90
Figura 22 – Imagem 4 da unidade 3	93
Figura 23 – Imagem 5 da unidade 3	95
Figura 24 – Imagem 1 da unidade 4	98
Figura 25 – Imagem 2 da unidade 4	100
Figura 26 – Imagem 3 da unidade 4	103
Figura 27 – Imagem 4 da unidade 4	105
Figura 28 – Imagem 1 da unidade 5	108
Figura 29 – Imagem 2 da unidade 5	110
Figura 30 – Imagem 3 da unidade 5	112
Figura 31 – Imagem 1 da unidade 6	114
Figura 32 – Imagem 2 da unidade 6	117

Figura 33 – Imagem 3 da unidade 6	119
Figura 34 – Imagem 4 da unidade 6	121
Figura 35 – Imagem 1 da unidade 8	123
Figura 36 – Imagem 2 da unidade 8	125
Figura 37 – Imagem 3 da unidade 8	127
Figura 38 – Imagem 4 da unidade 8	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
MD	Material Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Participantes Interativos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PR	Participantes Representados
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	Representações da negritude e disputas discursivas.....	31
2.2	A linguagem visual como prática de significação	36
2.3	A LA e a Multimodalidade como estudos críticos	40
2.4	A centralidade dos eixos analíticos.....	44
2.4.1	Descrição	45
2.4.2	Composição	48
2.4.3	Representação	50
2.4.4	Discurso.....	53
2.5	Ensino de Inglês e o racismo: um olhar histórico a partir dos LDs	54
2.6	O 9º ano como lugar estratégico	58
3	METODOLOGIA	61
3.1	Natureza da pesquisa	61
3.2	<i>Corpus</i>.....	61
3.2.1	Delimitação do universo e da amostra	62
3.3	Instrumento de análise.....	63
4	Análise e discussão dos dados	64
4.1	Unidade 1	64
4.2	Unidade 2	73
4.3	Unidade 3	84
4.4	Unidade 4	98
4.5	Unidade 5	107
4.6	Unidade 6	114
4.7	Unidade 8	123
5	CONCLUSÃO.....	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	ANEXO A – LD JOY STARTER.....	142

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a reflexão sobre a temática racial, trago¹ como bagagem o fato de ser um homem negro, professor da rede municipal de educação de Fortaleza e integrante da comunidade LGBTQIAPN+. A partir da minha vivência em sala de aula, comecei a observar, de forma empírica, que o Livro Didático (doravante, LD) adotado na minha escola, especialmente em relação às imagens que o compõem, me causava certo incômodo, sobretudo no que diz respeito à representação de pessoas negras. Diante disso, elaborei a seguinte pergunta norteadora: Como a pessoa negra é representada pelas imagens que compõem os textos multimodais do livro *Joy Starter* versão para o 9º ano?

O intuito deste trabalho foi investigar a representação da pessoa negra nos textos multimodais do LD Joy Starter, adotado no ciclo atual do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024-2027) em escolas públicas de Fortaleza. Dessa forma, a pesquisa visou esclarecer como essas imagens podem tanto reforçar quanto desafiar discursos racistas no ambiente escolar, utilizando como base os estudos críticos da racialidade e a teoria da multimodalidade crítica como pilares. Desse modo, os objetivos da pesquisa foram: discutir os fundamentos dos estudos críticos sobre racialidade e sua relação com a linguagem visual; apresentar os princípios da teoria da multimodalidade crítica aplicados ao contexto educacional; e analisar, à luz desses referenciais, as imagens do livro *Joy Starter*, versão para o 9º ano, focalizando a representação da pessoa negra. Dessa forma, fica claro que o foco foi analisar a influência das representações visuais e como elas se relacionam com as questões raciais.

Para a consecução dos objetivos dessa inquietação, buscamos responder a esse questionamento por meio de um mecanismo analítico estruturado, fundamentado em referenciais de teóricos que dialogaram com as temáticas de raça e multimodalidade, os quais serão apresentados ao longo deste trabalho. É importante destacar que, juntamente com Ferreira Neto (2023), já conduzi estudos anteriormente publicados nessa mesma direção. Essas pesquisas foram realizadas na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (doravante, SME), instituição na qual ambos atuamos como professores.

Além disso, sou um professor oriundo de um processo seletivo que contempla ações afirmativas para o ingresso de professores da Educação Básica (doravante, EB) em cursos de

¹ O uso das duas pessoas verbais no texto se justifica pela presença de narrativas pessoais do autor, expressas na primeira pessoa do singular, e por construções coletivas desenvolvidas com o orientador e autores que sustentam a pesquisa, representadas na primeira pessoa do plural.

pós-graduação, que se desencadeou no âmbito de um convênio² entre a SME e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Devido a essas interseccionalidades, senti-me convocado a desenvolver investigações que dialogassem com o conceito de *devir negro no mundo*, proposta do pesquisador negro Mbembe (2013), que diz respeito ao nosso agir frente a situações de realidades injustas, as quais não dizem respeito somente à raça, mas sim a todas as humanidades minorizadas.

Soma-se a isso, minha experiência como docente da EB, que há mais de 10 anos, tem ampliado minha compreensão sobre os desafios da prática pedagógica. Essa vivência possibilitou a transição de uma perspectiva puramente empírica para uma abordagem mais objetiva e investigativa, própria do campo da pesquisa acadêmica. Diante dessa reflexão, é pertinente evidenciar o que postulou Tardiff (2014) sobre a relação entre teoria e prática. O autor defende que tanto a prática docente quanto a formação dos professores devem ser pensadas de maneira a valorizá-los como sujeitos ativos e competentes, reconhecendo seu protagonismo no processo educativo.

Frente a essa realidade, como pesquisador negro e professor, trouxe para esta pesquisa uma perspectiva que articulou a experiência cotidiana em sala de aula com o embasamento teórico, busquei problematizar tanto minha prática docente, conforme propõe Tardiff (2014), quanto ao contexto social que me cerca. Por isso, essa postura me fortaleceu como professor, sujeito que, na visão do autor, reflete criticamente sobre sua atuação, valorizando o saber construído no cotidiano e contribuindo para o debate.

Tendo em vista todas essas relações, cabe ressaltar, ainda, que a observância do LD selecionado para a construção desta investigação é constante em minha rotina docente, uma vez que o LD que foi investigado é utilizado como principal recurso pedagógico nas aulas de Língua Inglesa que ministro. Essa convivência cotidiana com o LD fortaleceu minha motivação e justificou a escolha do objeto de estudo. Em virtude disso, a pesquisa se delineou a partir desse contexto.

No contexto dessas constatações, além disso, com o avanço do tempo, as diferentes formas de linguagem têm exercido uma influência significativa sobre questões pertinentes do cotidiano. Em um mundo de múltiplos modos³ de comunicação, que ultrapassam a palavra escrita, torna-se cada vez mais relevante investigar os sentidos simbólicos e as representações

² O presente convênio tem por fundamento o disposto no art. 116 da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, na Lei Federal nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e na Lei Municipal nº 11.207, de 17 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a criação do Programa Observatório da Educação no âmbito do Município de Fortaleza.

³ Segundo Silva (2010), modos são os meios pelos quais nos comunicamos.

que emergem dos textos multimodais que compõem os materiais didáticos (doravante MD). Tomlinson (1998) define MD como qualquer material mobilizado que ajuda no aprendizado de línguas.

Relacionando a reflexão de Tomlinson (1998) à minha realidade na rede municipal de Fortaleza, o LD se destacou como meu principal MD. Sua centralidade o tornou não apenas um recurso, mas um agente influente na construção de saberes. Isso reforçou a necessidade de analisá-lo criticamente. Afinal, o modo como o povo negro é representado no LD pode reverberar uma visão racista ou mesmo combatê-la.

Como estamos falando do objeto de estudo, outro ponto a ser considerado nesta inquirição é entrelaçar as colocações do estudioso negro Frantz Fanon (2008). Em sua obra, o autor compara um pesquisador a um médico anatomista, que prefere pensar que está dissecando um animal a um corpo humano. Logo, segundo ele, este artifício promove um distanciamento entre o legista e o objeto de análise.

O autor também elucida que o povo preto deve libertar a si próprio, o que também foi outro incentivo para essa pesquisa. Entretanto, aqui, nosso objetivo é ir na contramão do anatomista. Em vista disso, fizemos um movimento contrário; o que realmente quisemos foi a aproximação, em um sentido amplo, do nosso objeto de estudo, como mencionado acima, foi o LD.

Ao realizarmos esse movimento, alinhamos nossa perspectiva à de Araújo (2025), pois o autor, homem negro e nordestino, recusa uma observação superficial dos fatos e rejeita a separação entre pesquisador e objeto de estudo. Em vez disso, o autor propõe uma postura mais engajada e transformadora. Nesse sentido, um dos temores que ele tinha, em se tratando de pesquisa, é o de limitar-se a descrever, sem efetivamente se envolver.

Outro argumento inicial que conduziu o desenvolvimento desta pesquisa foi a própria mudança da sociedade no contexto hipermoderno. Frente a essa realidade, surgem temas urgentes, inclusive no campo dos estudos da linguagem. Araújo (2025) argumenta que a Ciência está sempre em modificação e, nesse contexto, precisamos criar novas formas de estudo de temas emergentes.

É com base nesse contexto que concordamos novamente com Tardiff (2014), ao defender uma formação docente em que os próprios professores tenham voz ativa para opinar sobre os MDs e os métodos que utilizam, como, por exemplo, o LD. Essa participação, segundo o autor, é fundamental para que o uso desses recursos seja adaptado às necessidades reais da sala de aula, valorizando a experiência do professor como agente ativo no processo educativo.

Como estamos falando do papel docente, Miranda (2024) também nos incentivou a combater a falácia travestida de “neutralidade” ideológica nos textos escolares; ou seja, todo texto, inclusive os imagéticos, carrega intencionalidades. De forma semelhante, para Araújo (2025), os algoritmos, que podem ser vistos como uma base para a criação de textos visuais no ambiente digital, também são cercados por uma fachada chamada “neutralidade”.

As ideias dos dois autores estabelecem uma conexão harmoniosa com o ensaio do autor camaronês Achille Mbembe (2018). Ao pontuar a *necropolítica*, o autor discorre sobre quem merece viver ou morrer diante dos aparelhos estatais, sendo que essa morte pode ser também simbólica ou social. Sendo assim, consideramos que essas injustiças podem se materializar também através de textos imagéticos excludentes, o que faz o Estado descartar certos grupos.

Outra premissa para o desenvolvimento dessa pesquisa foi que, no contexto do LD usado em salas de aula do Brasil, vale lembrar que o ano de 2024 foi o inicial de aplicação das obras selecionadas para o último edital do PNLD, Programa Nacional do Livro e Material Didático, que deve atender ao quadriênio 2024-2027, como lemos acima, nas escolas públicas do nosso país.

Esse programa teve seu nascedouro em 1985, através de uma iniciativa do governo federal, e visa fornecer livros e MDs gratuitos para estudantes da educação básica pública em todo o país, por meio do Decreto nº 91.542⁴, de 19 de agosto de 1985.

Tendo em vista o contexto descrito anteriormente, optamos por examinar a coleção *Joy Starter*, adotada em algumas escolas da rede municipal de Fortaleza, como LD, em face do vigente quadriênio do PNLD, para o ensino de Língua Inglesa. Essa coleção abrange versões destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano, acompanhando os estudantes ao longo de quatro etapas formativas significativas.

No entanto, é importante destacar que, neste trabalho, a análise foi restrita à versão destinada ao 9º ano. Essa escolha não é aleatória; pelo contrário, justificou-se pelo fato de o 9º ano representar o encerramento de um ciclo fundamental na trajetória escolar dos estudantes, marcando a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Por essa razão, consideramos que os conteúdos, as abordagens pedagógicas e as representações visuais presentes nesse volume possuem um papel ainda mais decisivo na consolidação de saberes.

⁴ Para saber mais informações sobre o decreto: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html><https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Além disso, essa série é, de fato, uma etapa avaliativa, na qual são aplicadas avaliações de larga escala de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de estabelecer índices de desempenho escolar. Embora a Língua Inglesa não seja diretamente avaliada nesses exames, ela está dentro do campo das linguagens e códigos, como resultado disso, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura⁵ e da compreensão textual. Esses aspectos estão aprofundados nos capítulos seguintes.

Fundamentado nesses aspectos, a seleção desse volume específico justifica-se tanto pela sua relevância pedagógica quanto pela maturidade cognitiva dos alunos desse nível, que já estão mais aptos a interpretar criticamente os textos multimodais que compõem o LD.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante, PCN) (Brasil, 1998), ao final do Ensino Fundamental (doravante, EF), aponta-se que os alunos devem ser capazes de ler, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros, utilizar a linguagem de forma crítica e contextualizada, expressar-se com clareza e coerência e compreender a linguagem como prática social.

Dentro desse contexto, a análise da representação imagética no LD do 9º ano tornou-se ainda mais relevante, pois, além de estar alinhada às competências esperadas para esse nível de ensino, permitiu refletir sobre como o LD contribuiu, ou deixou de contribuir, para a construção de uma educação antirracista.

Além do mais, no contexto da escola pública periférica, marcada majoritariamente pela presença de estudantes negros, torna-se fundamental examinar de que modo as representações visuais dos textos multimodais reforçam ou enfrentam estereótipos raciais, os quais podem afetar diretamente a formação identitária e a autoestima dos educandos e dos discentes.

Inscrito nessa perspectiva, tenho sentido na pele as marcas do preconceito racial e da exclusão social, vividas tanto como professor negro quanto como integrante da comunidade LGBTQIAPN+. Elementos imbricados que, neste trabalho, foram uma forma de combater o epistemicídio, que se configura como o apagamento das contribuições intelectuais dos pesquisadores pretos na academia (Nascimento, 2019), externando as exclusões e desigualdades.

Feito esse parêntese, é fundamental destacar que Nascimento (2019), estudioso do racismo na linguagem, também citado acima, nos provoca ao afirmar que os escravizados

⁵ Entendemos a leitura, conforme Freire (1989), como uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Embora não seja o foco principal da nossa investigação, reconhecemos a importância desse ensinamento para fundamentar nosso propósito.

jamais foram passivos, nem mesmo no uso da língua. Assim, não cabe a nós mantermos uma postura de inércia nos dias atuais. Em consonância com essa perspectiva do autor, compreendemos que a língua tem cor, não é neutra e, muito menos, negra no modo como é historicamente estruturada e reproduzida.

Esse conceito pode ser articulado aos direcionamentos de Bento (2022), que se propôs a estudar as vantagens dos brancos a partir de um acordo não verbalizado entre esse grupo. Segundo seus relatos, a *branquitude* envolve também um conjunto de práticas culturais, e entendemos que a língua, através da materialidade dos textos visuais, pode fazer parte desse processo.

Cabe também nessa discussão a ideia de que a escola é um terreno propício para as pautas de uma educação linguística antirracista, pois ela deve prezar pela diversidade e inclusão, no sentido amplo desses vocábulos, como presente nas próprias leis, nos documentos norteadores da educação, na formação de professores e em outras ferramentas normativas.

Ampliando nosso foco, Araújo (2024), em seu artigo sobre multimodalidade e racismo visual, destacou que o preconceito racial permeia o cotidiano e está profundamente entrelaçado às instituições. Consideramos que isso é válido também nas escolas, de maneira que desfavorece a população que é historicamente desvalorizada, frequentemente relegada a uma posição subordinada.

Não obstante isso, em seu livro sobre *necroalgoritmização*, Araújo (2025) chama a atenção para o racismo enfrentado por negros na universidade, inclusive o sofrido pelo próprio autor, o que, segundo ele, leva a um despertar da própria identidade. Ao me reconhecer em suas palavras, recordo também das invalidações que experimentei durante a graduação, período em que ainda não existiam políticas de cotas raciais ou sociais, e a presença de pessoas negras nas instituições de ensino superior era significativamente menor.

Voltando ao que nos interessa, é importante ressaltar que Nascimento (2019) citou em sua obra o LD. Segundo seus relatos, durante a ditadura militar, criou-se um modelo único de LD alinhado ao discurso governamental. Esse material refletia o que o governo queria que fosse ensinado. Assim, a voz do professor foi silenciada, limitada à reprodução desse discurso. Discutiremos com maior ênfase mais adiante.

No bojo dessas considerações, há muito tempo temos uma lei aprovada que trata do combate ao racismo na Educação Básica: a Lei nº 10.639/2003. Essa medida, de caráter simbólico, altera a Lei nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

Embora o foco principal desta pesquisa tenha sido a análise multimodal dos textos, reconhecemos que o arcabouço legislativo vigente reforçou a necessidade de tratar dessa temática no contexto da EB. Nesse sentido, serviram como uma base relevante para que o tema fosse abordado.

Desse modo, este estudo adotou uma visada decolonial⁶ (Quijano, 2007) ao deslocar intencionalmente a lupa analítica para uma temática local, situada no contexto do Sul Global e profundamente conectada à nossa realidade sociocultural. Esse movimento foi relevante porque, conforme afirma Araújo (2025), há uma recorrente desvalorização de saberes que não provêm das potências do Norte Global, bem como uma relutância em reconhecer as contribuições de pesquisadores que, de alguma forma, são racializados.

Nesse contexto de valorização do Sul Global, os autores que embasaram nossa pesquisa são oriundos de diferentes contextos. Apesar dessas distinções, convergem ao propor reflexões que favorecem uma abordagem crítica e socialmente referenciada. Compartilham, ainda, o compromisso com a superação de desigualdades calcadas no debate racial.

No que diz respeito a esse tema, Lelia Gonzalez (2020), uma importante feminista negra de nosso país, nos lembra que as fronteiras são, em grande medida, construções fictícias criadas para manter hierarquias e opressões. Por isso, romper com os grilhões do mundo colonial, como propõe a autora, torna-se um passo necessário. Portanto, rever a prática docente, a partir da reversão de posturas acríticas, ao nosso ver, torna-se um caminho fundamental para essa libertação, pois é a partir da educação que essas estruturas opressoras podem ser enfrentadas.

Diante disso, esta pesquisa também teve como premissa uma junção entre crítica, teoria e prática, reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e na desconstrução de representações racistas que estiveram presentes nos textos multimodais do LD analisado. Dessa forma, enquanto docente considero que contribui para aprofundar o olhar crítico sobre o LD, direcionando de forma mais consistente a análise das representações imagéticas.

Para além dessa problemática, seguindo Araújo (2024), reconhecemos a urgência de aprofundar pesquisas sobre textos que ultrapassam a esfera verbal, a fim de enfrentar as representações negativas que eles podem veicular. Sendo assim, em consonância com Fanon (2008), nosso objetivo foi contribuir para o debate a fim de lançar luz à libertação da população negra das estruturas complexas de dominação que persistem desde o período colonial.

⁶ A decolonialidade é uma perspectiva contrária ao eurocentrismo, que busca mostrar outro viés, validada em pensamentos de pesquisadores oriundos de epistemologias do Sul Global (Quijano, 2007).

Nessa perspectiva de pensar o racismo de forma visual, traremos, ao longo de nossa pesquisa, dois autores, Kress e Van Leeuwen (2006), que fazem uma proposta na qual afirmam que todo texto é multimodal, pois combinam diferentes modos na sua construção. Ou seja, se por um lado enfocamos autores negros para tratar da questão racial, por outro também nos valem dos estudos dos autores citados acima, bem como Rojo (2012, 2015) e Pinheiro (2020) e alguns outros, a fim de nos aproximarmos das análises das questões multimodais.

Seguindo essa esteira, Rojo (2012) definiu a multimodalidade como a articulação entre diversos modos de comunicação, como imagem, som, movimento, gestos, cores e linguagem verbal, que, juntos, constroem sentidos no texto. Os quais discutiremos mais aprofundadamente no decorrer deste trabalho.

Nesse contexto, os textos multimodais presentes no LD podem assumir uma função preponderante, exigindo que os educadores os incorporem de maneira crítica e reflexiva às suas práticas pedagógicas, com o intuito de acompanhar as transformações socioculturais contemporâneas.

Em virtude disso, consideramos que a análise multimodal de um LD colaborou significativamente para o debate sobre o racismo no contexto visual. Ao problematizar suas representações, abriu-se espaço para refletir criticamente sobre como esse preconceito opera linguisticamente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas.

No entanto, ao ampliarmos a discussão proposta nesta pesquisa, observamos que as desigualdades raciais também se manifestam na própria história do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. Como destacam diversos autores, como Gonzalez (2020) e Nascimento (2019), esse acesso foi, por muito tempo, restrito a um grupo social específico, composto majoritariamente por pessoas brancas e de classe média, com condições financeiras para arcar com cursos pagos.

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, é importante reconhecer que, historicamente, essa disciplina foi reservada a um grupo social específico, predominantemente privilegiado, que detinha os meios para frequentar essas escolas de idiomas, como veremos mais adiante. Tal cenário, somado à ausência de políticas linguísticas de Estado voltadas à democratização do acesso, tem contribuído para o apagamento das questões raciais no campo do ensino de línguas.

Como podemos ler, tais fatos trazidos até este ponto, alinhados à falta de políticas linguísticas de Estado, têm promovido um apagamento da racialidade⁷, uma vez que

⁷ Trataremos o signo “raça” aqui como racialidade, conforme orienta Nascimento (2019). O autor nos diz que racialidade é o nome político da raça. O assunto será detalhado adiante.

Nascimento (2019) nos diz que a língua está sempre ligada a projetos de poder. Logo, por meio dela (a língua), nomeia-se e se racializa.

Dessa forma, nesse cenário abrangente do racismo, faz-se necessário problematizar um ponto de vista levantado por Gonzalez (2020), pois, segundo a autora, nosso papel não deve se limitar à resistência, mas também assumir uma postura de subversão, promovendo ativamente o rompimento com o silenciamento das insurgências negras. Gonzalez (2020) também chama a atenção para um “processo hegemônico representado pelas grandes empresas monopolistas”.

Embora o foco deste estudo não foi a produção dos LDs, consideramos relevante adotar uma postura questionadora, pois esses materiais, enquanto produtos inseridos no mercado capitalista privado, acabam como potenciais reprodutores da lógica dominante. Isso se justifica, conforme aponta Nascimento (2019) e Bento (2022), pelo fato de que a *branquitude* detém os meios de produção.

Inclusive, num cenário hipermoderno, os meios de produção dos LDs, através das estruturas do necropoder, podem ser associados ao que Mbembe (2018) denomina de “máquinas de guerra”, pois, para o pensador, esses aparatos de destruição são unidades fluidas.

Além dessas reflexões acerca do racismo e da multimodalidade, trazemos outros princípios que justificaram esta investigação. Eles se fundamentaram nas reflexões de Gonzalez (2020), que apontou um crescente debate sobre raça e gênero na academia, impulsionado principalmente pela maior participação de estudantes negros. Segundo a autora, esse movimento tem promovido uma renovação nas discussões epistemológicas, como a que fundamentou este estudo.

Nesse contexto, consideramos que foi fundamental a contribuição da UFC, por meio do convênio com a SME, para esse debate, que fortaleceu a articulação entre teoria e prática e promoveu a formação crítica e comprometida com a equidade. Pois, conforme Tardiff (2014), cabe ao docente posicionar-se criticamente diante das estruturas da sociedade.

Ressaltamos que nosso foco foi nosso objeto de estudo, o LD, mas também, nesta oportunidade, gostaríamos de trazer um breve recorte acerca dos estudos que são considerados “válidos” ou não. Nessa perspectiva, Gonzalez (2020) critica a desqualificação recorrente de estudos como este, pois são muitas vezes rotulados como “emocionais” ou “não universais”. Tal deslegitimação, segundo a autora, contribuiu para a manutenção do racismo ao reforçar formas sutis, mas eficazes, da exclusão epistêmica e praxiológica.

Sobre isso, cabe lembrar que Fanon (2008) nos alertou sobre o risco de uma busca cega pelo que é considerado “universal”, apontando a necessidade de valorizarmos as

especificidades históricas e culturais dos grupos subalternizados. Inclusive, como apontam Bento (2022) e Nascimento (2019), quem criou o termo “universal” foi a branquitude, numa tentativa de impor aos demais grupos indesejados.

Complementando essa perspectiva sobre o universal, Mbembe (2018) atrela essa visão a uma noção de soberania, ou seja, o que não é soberano é considerado descartável. De modo similar, ao analisar esse processo, Araújo (2025) projetou que essa universalidade é excludente, pois sempre favorece os europeus.

Desse modo, indo na contramão do que é considerado “universal”, essa pesquisa buscou criar fissuras (Araújo, 2025) a partir de uma ruptura violenta (Fanon, 2008) em um cenário hipermoderno de monopólio imagético que compõe os textos multimodais (Rojo, 2012) de um LD, chamando assim para o debate esse tema urgente.

Realizamos este trabalho também a fim de preencher uma lacuna detectada no estado da arte dentro dos referidos temas. Para contatar tal lacuna, utilizamos as seguintes palavras-chave: livro didático do PNLD, multimodalidade, língua inglesa. Utilizamos como mecanismo de pesquisa a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD).

Estipulamos o tempo de 2011 (data do primeiro edital do PNLD para línguas estrangeiras) até 2024. Nesse contexto, foram encontrados apenas 11 trabalhos e, destes, apenas dois tratavam do ensino fundamental II, que compreende o 9º ano, série à qual pretendemos analisar o LD escolhido para o PNLD aqui mencionado. Por conta disso, a seguir, vamos lançar nosso olhar sobre alguns desses trabalhos. Dessa forma, a seguir, voltamo-nos para a análise de quatro trabalhos selecionados, cientes de que não se trata de um levantamento aprofundado, mas de um recorte representativo.

O primeiro estudo se intitula “Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe”, de 2018. É uma tese na linha de pesquisa “Formação de Educadores Saberes e Competências”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ela observa as multimodalidades presentes nos materiais didáticos a fim de considerar o papel da língua inglesa na formação da cidadania crítica.

Neste trabalho, a investigadora apresenta a ideia de que o ensino de Língua Estrangeira não deve basear-se unicamente em espelhar aspectos gramaticais do idioma, mas deve também prezar por desenvolver a cidadania entre os educandos. Como consequência, a autora exalta que a Língua Inglesa não está inserida enquanto ferramenta útil para o desenvolvimento da leitura crítica.

Também, neste estudo, vale ainda sublinhar que a pesquisa pincela o fator neoliberal no que diz respeito à relação língua e poder, apesar de não ser seu foco. Além disso, explicita aos leitores o porquê do sucesso dos cursos de idioma nessa área e o insucesso da maioria das escolas públicas, e vai além, nos provocando a quem interessa tal descaso.

A pesquisadora também chama a atenção para o Guia PNLD, documento que rege a escolha do LD e aponta que a falta de divulgação deste faz com que o documento não seja amplamente utilizado.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa-multirreferencial e conduzida sob a perspectiva da pesquisa-formação. A pesquisa se desenvolveu no contexto de formação continuada de professores e a investigação envolveu o LD, por ser esse o recurso mais presente nas práticas daqueles docentes.

No que tange aos participantes dessa pesquisa, são professores que lecionam em diferentes escolas estaduais, nos níveis fundamental e médio, em diferentes municípios do estado de Sergipe.

Trazidos os aspectos dessa tese, e retomando nosso objeto de estudo, destacamos que, embora a referida tese aborde a temática da multimodalidade, da leitura crítica e do ensino de LI, ela adota uma perspectiva mais ampla, analisando diferentes LDs e não se concentrando em uma única obra.

Nosso estudo, por sua vez, se diferencia dessa abordagem justamente por estar ancorado na análise aprofundada de um único LD, o que nos permitiu investigar com mais detalhe as representações sociais presentes nesse material. Além disso, tratamos especificamente de questões raciais, que reverberam na representação imagética presente no LD analisado, conferindo à nossa pesquisa um recorte específico e socialmente necessário diante das lacunas ainda existentes no debate sobre racismo e educação no ensino de LE.

O segundo trabalho se chama “Relações de gênero nos livros didáticos de Língua Inglesa e perspectiva de docentes da rede pública: reprodução ou superação de estereótipos?”, de 2024.

O cerne da inquietação parte do princípio de que os LDs servem como principal ferramenta para os professores da educação básica, porém, pode haver temáticas ocultas que podem estar entrelaçadas dentro dos elementos multimodais presentes nos textos do material, como, por exemplo, imagens, exercícios etc.

Partindo de tal problemática, o alvo da inquirição é investigar se os LDs, da coleção em questão, possuem elementos visuais e se eles reforçam ou rompem estereótipos de gênero

construídos socialmente. Nessa direção, também são abordadas a visão e a compreensão dos docentes da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS sobre essa temática.

Dando continuidade, o estudo relata o contexto histórico no qual os princípios do ensino de inglês no Brasil estavam ancorados. Nota-se que tal ensino idiomático estava atrelado a uma elite da nossa população. Além do mais, o autor traça uma linha do tempo na qual podemos acompanhar a esteira de tal processo.

É dentro desse cenário que o autor nos conduz ao seu *corpus* de investigação, mas antes explana as decisões políticas que criaram o PNLD, bem como mostra o guia didático, dissecando seu objetivo. Nesse ínterim, o autor destaca a seção “Por que ler o Guia?”, a qual é direcionada aos professores que irão fazer a escolha; o trabalho também explora subtemas presentes nesse documento.

A investigação do autor corresponde à metodologia qualitativa. Os livros separados para análise pertencem ao PNLD 2020 do componente curricular Língua Inglesa, da coletânea “*It Fits*”.

Ademais, o investigador buscou documentar em sua dissertação como os recursos nessa coleção contribuem para romper ou reproduzir os estereótipos de gênero construídos socialmente e qual a visão dos docentes de Inglês da Rede Municipal de Educação de Corumbá (MS). O autor também utilizou a BDTD, elegendo três escritores que se dedicam aos estudos de gênero e sexualidade e ao ensino do inglês no Brasil. Para a pesquisa empírica, foram empregados dois instrumentos. Além disso, o pesquisador utilizou para seu levantamento a análise documental e entrevistas.

No contexto das discussões, o trabalho é o que mais se aproxima da proposta que ora desenvolvemos, pois a dissertação encontrada apresenta pontos de convergência com a nossa proposta, especialmente por também se tratar de uma pesquisa socialmente referenciada, ao abordar questões de gênero no contexto da escola pública.

Importa-nos salientar que, assim como nosso estudo, a referida dissertação tem como foco o ensino de LE por meio de LDs e adota uma abordagem qualitativa de análise. No entanto, há aspectos que a diferenciam da nossa investigação: ela não aborda a multimodalidade como eixo de análise, inclui entrevistas como parte de sua metodologia e contempla todas as séries do Ensino Fundamental II, ao passo que nosso trabalho se concentra na análise de um único LD voltado ao 9º ano, com foco específico nas questões raciais e nas representações imagéticas.

Por outro lado, também próximo ao que investigamos, encontramos também a dissertação intitulada “Letramento crítico e multimodalidade no ensino de língua inglesa:

reflexões sobre um livro didático do PNLD”. Esse trabalho se assemelha àquilo que discutimos, pois aborda a leitura de textos multimodais em atividades de um LD selecionado para o PNLD.

A autora alega que o letramento crítico e as multimodalidades podem ser incorporados às aulas de Língua Inglesa a fim de desconstruir pedagogias mais tradicionais ou homogêneas de ensino. É oportuno destacar que a autora nos diz que o seu interesse pela temática se dá porque o letramento crítico não foca somente nos aspectos linguísticos, mas também em questões de cunho social, que extrapolam a parte gramatical das línguas.

Além do mais, segundo a investigadora, tal processo de letramento mune os alunos de autonomia. Por isso, o trabalho busca documentar atividades que promovam um melhor entendimento dos textos contemporâneos.

Sendo assim, a dissertação supracitada busca elencar como o LD pode ajudar os educandos a compreender os textos em suas completudes, bem como analisar e reconhecer discursos que estão implícitos nos textos, ou seja, os aspectos do letramento crítico.

Apesar de lançar luz às mesmas ideias, como o fato de a dissertação analisar uma obra de LE que integra o Guia do PNLD, fazer um recorte metodológico de adotar apenas uma obra no seu universo de amostra, além de ter uma abordagem qualitativa, porém o trabalho em questão se distingue desse trabalho em vários aspectos.

A pesquisa contempla uma obra voltada para o ensino médio, no caso a obra *Circles*, em sua versão destinada ao 1º ano do Ensino Médio. Diferentemente da nossa pesquisa, que se debruça sobre as representações imagéticas e raciais em um LD do 9º ano do EF II, a dissertação analisada não trata especificamente da dimensão imagética nem das representações sociais, concentrando-se em identificar os gêneros discursivos e as diferentes semioses presentes nas unidades do LD analisado. Além disso, por abordar o Ensino Médio, seu foco educacional também se distancia do nosso recorte, voltado à etapa final do Ensino Fundamental.

Dentro dessa nossa curadoria, encontramos outra dissertação voltada para o ensino médio, encontrada em nosso inventário de busca, que tem o título “Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio”. O investigador exalta que os LDs estão presentes em todas as escolas Brasil afora, sendo eles responsáveis por introduzir o ensino da língua estrangeira.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo investigar como o LD “*Way to go!*” para o ensino médio aproveita e promove os multiletramentos. Tal coleção compunha o PNLD de 2018 para o Ensino Médio. O cerne da investigação é comparar as atividades presentes nos três volumes da obra.

Para tanto, o pesquisador utiliza a pesquisa documental. Nessa direção, são apontadas algumas perguntas norteadoras para observar como as atividades contribuem para a promoção dos multiletramentos. Uma diferença aqui notada é a adição também de atividades que envolvem produção textual, além das de leitura.

Nesse contexto, para selecionar o material desejado, foi implementado um quadro que diz respeito às categorias dos Multiletramentos e descrições para análise, o qual envolve critérios multiculturais e multimodais, para compor o inventário das atividades a serem investigadas. Em seguida, a pesquisa faz um levantamento das sessões do *corpus* analisado.

A pesquisa em questão apresenta semelhanças com a nossa proposta por adotar uma abordagem qualitativa e centrar-se na análise de LDs de Língua Inglesa, também no contexto de políticas públicas educacionais.

No entanto, distingue-se do nosso estudo por estar voltada ao Ensino Médio e por realizar uma análise comparativa entre três obras distintas, todas selecionadas no âmbito do PNLD 2018. Enquanto nossa investigação se concentrou na análise aprofundada de um único LD, com foco nas representações imagéticas relacionadas às questões raciais. Por outro lado, também, a referida pesquisa propõe uma leitura mais ampla e comparativa, voltada a outras finalidades analíticas.

Por isso, ao revisar a literatura, notamos que nosso estudo se destacou ao investigar, neste momento atual, como os componentes multimodais podem promover condições favoráveis à formação de educandos mais críticos, especialmente no que diz respeito à percepção e ao enfrentamento do racismo visual. Nesse contexto, a interseção entre multimodalidade e representatividade se tornou, portanto, um campo essencial para que entendêssemos como as práticas discursivas contemporâneas podem reforçar ou desafiar preconceitos.

Conforme discutido em nossa revisão do estado da arte, foram identificadas lacunas significativas nas investigações científicas que abordam os MDs voltados para o Ensino Fundamental II, especialmente quando analisados sob a ótica crítica do PNLD do quadriênio vigente (2024-2027).

Tendo em vista o exposto até aqui, nossa investigação contribuiu, de alguma forma, uma lacuna nos estudos sobre linguagem e educação ao lançar luz sobre aspectos ainda pouco discutidos. A representação, nesse sentido de abordagem multimodal, constitui um campo amplo de pesquisa que demanda constante expansão, especialmente no que diz respeito às relações raciais.

Conscientes dessa dinâmica, defendemos que, no mundo contemporâneo, a linguagem, em sua natureza complexa e multifacetada, exige novas formas de problematização dos objetos de estudo. Diante da lacuna identificada e das justificativas anteriormente apresentadas, fez-se necessário investigar esse fenômeno da representação imagética com maior profundidade. É nessa direção que este trabalho se justificou ao propor uma abordagem crítica e socialmente engajada da linguagem.

Assim, organizaremos a dissertação na seguinte ordem: primeiramente, no capítulo seguinte, o capítulo 2, de referencial teórico, apresentamos uma discussão acerca da representação e outras nuances que foram importantes para embasar nosso estudo. Em seguida, no capítulo 3, apresentamos os procedimentos metodológicos nos quais se basearam a investigação. Dessa forma, apresentamos informações sobre a caracterização da pesquisa, bem como delimitação do *corpus* dentro do seu universo de amostra.

No capítulo 3 apresentamos as análises das imagens que foram focalizadas a partir de nosso recorte metodológico. Examinamos cada uma delas seguindo cronologicamente sua ordem, de acordo com o capítulo do LD o qual estavam inseridas. Por fim, no capítulo 4 apresentamos as considerações finais, nas quais destacamos uma visão geral de todas as análises, bem como refletimos sobre possíveis continuções do presente estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo discutiremos a base teórica que serve de âncora para esta pesquisa, a qual é fundamental para a compreensão e análise das representações que investigamos. Considerando que o foco deste trabalho discute a representação da população negra, os autores destacados neste capítulo foram escolhidos por abordarem a temática racial. Dito isso, esta pesquisa teve o compromisso de promover a visibilidade epistêmica de homens e mulheres negras cuja produção intelectual contribuiu para esse debate. Alguns deles são: Araújo (2024, 2025), Bento (2022), Fanon (2008), Gonzalez (2020), Nascimento (2019) e Mbembe (2018), os quais nos oferecem subsídios para uma compreensão mais profunda sobre o tema.

Ao trazê-los para o centro da discussão, buscamos romper com a centralidade do cânone tradicional, historicamente constituído por autores brancos, europeus ou oriundos do Norte Global. Assim, realizamos esse movimento de forma consciente, como uma maneira de promover justiça epistêmica a esses estudiosos, que possuem lugar de fala sobre a temática em questão. Dessa forma, buscamos contribuir com seus estudos, promovendo mudanças que dialoguem com fenômenos emergentes. Esse movimento visa romper com o ciclo do “epistemicídio” mencionado, criando fissuras que utiliza suas “armas de destruição” (Mbembe, 2018) a fim de prejudicar grupos minorizados.

Inicialmente, inspiramo-nos na proposta de Araújo (2025), que aponta que estudiosos brancos, algumas vezes, fazem acusações contra estudos conduzidos por pesquisadores negros, classificando-os como utilitaristas ou meramente um “modismo”. Segundo o autor, esses grupos frequentemente favorecidos se colocam como juízes das pesquisas e teses produzidas por negros, aceitando-as apenas quando se sentem “convencidos” de sua validade. Essa trajetória de silenciamento das manifestações culturais negras foi frequentemente observada ao longo da história, como no período da diáspora africana, onde ocorreu o linguicídio (Nascimento, 2019). Esse processo de apagamento linguístico enfrentado por determinados grupos minorizados visava desumanizá-los por meio da extinção de sua língua, refletindo um histórico de marginalização.

No entanto, ao analisarmos a obra de González (2020), é importante destacar que as mães pretas, que muitas vezes cuidam de crianças brancas, desempenharam um papel fundamental na formação do *pretuguês*. Esse português africanizado, que é falado atualmente no Brasil, reflete a rica herança cultural e linguística das diásporas africanas. Assim, ao compreender a influência dessas mulheres, conseguimos enxergar a diversidade e a complexidade da língua portuguesa em nosso país.

Para complementar os autores negros e decoloniais citados acima, no que diz respeito à análise das imagens presentes no MD, recorreremos aos aportes teóricos de Kress e Van Leeuwen (2006), cujos estudos sobre multimodalidade e letramento visual nos ofereceram fundamentos relevantes para compreender os textos visuais e seus sentidos.

Além de realçar esses pontos, e com o intuito de seguir um roteiro lógico dos nossos objetivos, neste capítulo apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre o espaço de disputa que envolve a linguagem não verbal. Em seguida, refletimos sobre seus significados e realizamos um levantamento acerca da teoria da multimodalidade e de sua relação com o campo da Linguística Aplicada Crítica.

Logo após, apresentamos os eixos que fundamentam nossa matriz analítica e discutimos brevemente a trajetória histórica do LD e suas exclusões no contexto brasileiro. Por fim, destacamos o papel central do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se situa o LD analisado nesta pesquisa, e em seguida encaminhamos o fechamento do capítulo.

2.1 Representações da negritude e disputas discursivas

Conforme discutido anteriormente, o conceito de texto visual como portador de sentidos nos permitiu aproximar-nos da análise da representação da população negra, considerando não apenas a presença dos negros nas imagens, mas também as disputas discursivas que essas representações envolvem.

Como vimos discutindo ao longo desta dissertação, a raça também pode ser vista como uma construção social que pesa sobre os sujeitos que são racializados. No Brasil, dentro de nosso contexto histórico-cultural, a leitura racial está intrinsecamente baseada no fenótipo, ou seja, naquilo que o corpo revela visualmente: a cor da pele, o tipo e a textura do cabelo, o formato do nariz, os traços faciais etc. Tudo isso incide diretamente na maneira pela qual uma pessoa será ou não racializada. Ou seja, o que define a leitura racial em nosso país é a aparência física, que legitima um racismo hierárquico à brasileira (Gonzalez, 2020).

Esse tipo de abordagem nos levou a algumas reflexões; que incluíram a forma como traços fenotípicos são selecionados, apagados, microagredidos (Silva, 2022) ou até mesmo ridicularizados. Paralelamente, esses fenômenos podem contribuir para a construção visual de identidades atravessadas por injustiças. Dessa maneira, a análise dos sentidos do texto visual através desses aspectos tornou-se um instrumento fundamental para compreender se o LD pode reverberar ou não desigualdades a grupos desfavorecidos.

Na direção que vamos discutindo, importa trazer o que diz Joly (2007), que se dedicou ao estudo das imagens em sua complexidade semiótica e comunicativa, oferecendo instrumentos teóricos que dialogam diretamente com a análise de MDs. Sua abordagem contribuiu para entendermos como as imagens constroem sentidos e como esses se relacionam com os discursos sociais mais amplos, como é o caso da representação racial.

Joly (2007, p, 43) afirma que, se a imagem se assemelha, isso significa que ela não é a própria coisa; sua função é evocar e significar algo além de si mesma, por meio do processo da semelhança. Assim, percebemos que o monopólio imagético, fundamentado em padrões estéticos e culturais eurocêntricos, tende a excluir corpos, ideias e realidades sociais que não são brancas. Muitas vezes, essa exclusão é sustentada por ideologias que são naturalizadas, como a meritocracia (Bento, 2022) ou a suposta universalidade (Fanon, 2008), que já discutimos na introdução, e que perpetuam desigualdades para grupos que enfrentam preconceitos.

Assim, conforme Joly (2007), a imagem provoca, desde o início, uma experiência compartilhada. Logo, para que os alunos se envolvam com um texto imagético, é essencial que se reconheçam nele, isto é, que sejam representados.

Na prática, essa lógica racista resultou na exclusão dos fenótipos negros de seus espaços legítimos de representação. Gerando, assim, uma exclusão do processo de semelhança (Joly, 2007). Num contexto racista, sustenta-se a premissa errônea de que pessoas negras não possuem cultura própria ou na generalização reducionista de que “todos os corpos negros são iguais” (Gonzalez, 2020). Como consequência, a representatividade negra acaba se limitando à cor da pele (preta/parda), enquanto nossa diversidade cultural continua a ser apagada, o que pode levar a uma morte simbólica (Araújo, 2025).

A teoria de Fanon (2008) também ilumina a ideia de exclusão, que aqui discutimos, foi importante para nosso trabalho, pois mostrou como a nossa gente tem sido desumanizada. Nesse contexto, Fanon (2008) observou que estrangeiros brancos, mesmo com dificuldades na língua, ainda eram vistos como sujeitos com cultura e profissão. Já o negro, segundo o autor, foi tratado como alguém sem história, cultura ou valor, tendo sua imagem associada a aspectos negativos, que foram baseados na cor da sua pele.

De maneira convergente a esse contexto, Bento (2022) aponta que o discurso europeu sempre atribuiu maior valor à cor da pele, relacionando-a diretamente ao status e à dignidade de uma pessoa. Essa lógica, segundo a autora, foi um dos principais motores para a naturalização da supremacia branca nas instituições. De fato, existe uma macroestrutura social

que historicamente exclui pessoas negras dos espaços tradicionalmente associados ao prestígio e ao poder, que inclusive a autora nomeia como “racismo institucional”.

Em relação aos nossos traços fenóticos, Gonzalez (2020) alerta para a recorrente desvalorização de características como cabelos crespos, nariz largo e lábios grossos, sempre descritos acompanhados de adjetivos que os diminuem ou desvalorizam. Tais atributos, que nos identificam, são frequentemente ridicularizados e alvo de termos pejorativos, como no caso dos lábios, que deixam de ser reconhecidos como característica inerente da constituição humana e passam a ser depreciativamente chamados de “beiços”. Nosso nariz é intitulado “fornalha” e o cabelo, “ruim”. Essa desqualificação estética expõe um processo de negação simbólica que atua diretamente sobre a constituição da nossa identidade.

Nesse contexto de redução da representação negra à cor da pele, Gonzalez (2020, p. 233) observa que há “trezentas designações para a cor da pele negra no Brasil, variando de preto a branco, passando por expressões como roxo, azul-marinho e roxinho”. Esse fenômeno pode ser compreendido como um mecanismo de silenciamento e invisibilização, no qual a linguagem desempenha um papel central na reprodução do racismo baseado em fenótipos.

Seguindo esse panorama de apagamento, para Gonzalez (2020), o racismo no Brasil opera por meio de uma lógica hierárquica que restringe a presença negra em determinados espaços. Como vimos, essa leitura da falta de presença é baseada nos traços do corpo. Segundo a autora, essa lógica se manifesta discursivamente por meio de expressões como “No Brasil não existe racismo, porque o negro conhece o seu lugar”, que naturalizam a exclusão imposta a grupos menos visíveis e naturalizam a violência simbólica a corpos racializados.

Nesse mesmo cenário de estereotipização, Fanon (2008) discute como nossa aparência, baseada nos nossos traços do corpo, foi sistematicamente percebida como impura, perigosa, selvagem, suja, má e ameaçadora. Desse modo, Fanon (2008) argumenta que, mesmo na ausência de uma autoconsciência racial, a pessoa negra já é atravessada por uma marca social indelével: o corpo negro, ao circular em espaços brancos, como os países europeus, torna-se alvo de um olhar racializante, o qual lhe impõe o “peso da melanina”. Para Fanon (2008), o negro é percebido como um “perigo biológico”, o que expõe a dimensão corporal do racismo e sua lógica de exclusão.

Nesse contexto de simplificação dos negros, Nascimento (2019), por sua vez, identifica na linguagem a principal estrutura de sustentação do racismo. Segundo o autor, a língua não apenas organiza a vida social, como também define os limites da visibilidade e da representação. Nossas singularidades, inclusive os traços físicos, nesse sistema, são negativamente enunciados ou mesmo silenciados. Tal processo resulta em uma marginalização

estética, na qual corpos de grupos indesejados são excluídos do conceito de universal, isto é, daquilo que é considerado desejável.

Como estamos falando das marcas do corpo, essa perspectiva também se alinha à análise de Mbembe (2018), que nos lembra que, historicamente, a pessoa escravizada era vista sob duas dimensões: a da propriedade e a do valor, sendo colocada em um entrelugar. Ou seja, alguém que era descartável de acordo com os traços do seu corpo e assim deixado à morte. Essa lógica de desumanização ecoa na também na reflexão de Gonzalez (2020), que afirma que o escravizado era tratado como coisa, enquanto o negro, mesmo reconhecido como “gente”.

Nessa perspectiva, baseada em cor, desde sempre, o povo preto enfrenta um desafio silencioso que é a alienação cultural. Esse fenômeno, como bem descreve Fanon (2008), ocorre quando certos grupos são ensinados a valorizar padrões e referências vindos da Europa, em detrimento de suas próprias cor e corpo. De acordo com o autor, para o negro só há o caminho de desaparecer ou virar branco; por conta disso, negros pardos ou mestiços, nas suas palavras, são ensinadas a não regredir, pois quanto mais preto, pior (Fanon, 2008).

Ou seja, quando esses padrões europeus se incorporam aos textos multimodais presentes nos LDs, eles reforçam esse desafio da alienação cultural apontado por Fanon (2008). Assim, a forma como as imagens foram selecionadas neste LD pode contribuir para perpetuar a desvalorização da nossa identidade, atingindo, assim, as marcas do nosso corpo.

Como aponta Mbembe (2018), quem ocupa o topo das estruturas sociais busca constantemente reafirmar seus símbolos, o que contribui para a exclusão dos fenótipos negros desses espaços de prestígio. Desse modo, o pensamento de Gonzalez (2020) se encaixa aqui, ao destacar que a população negra é frequentemente silenciada, sendo sua cultura distorcida, folclorizada e comercializada. A autora afirma que produções culturais indígenas, africanas ou afro-brasileiras são vistas como menores.

Trocando a noção de “estrutura social” pelo espaço do LD, podemos perceber que esse mecanismo de exclusão também pode se manifestar na linguagem não verbal, ou seja, representações podem acabar reforçando símbolos de poder eurocêntricos e apagar ou silenciar identidades, empurrando-as para “mundos de morte” (Mbembe, 2018). A esse fenômeno, ao se basear no ensaio de necropolítica (Mbembe, 2018), Araújo (2025) define como os mundos de morte podem ser ampliados para outros contextos, inclusive o visual. Segundo o autor, essa morte é tão cruel quanto a morte física. Diante disso, é possível considerar que essa lógica pode também reproduzir-se nos LDs.

Com relação à cor da pele, Nascimento (2019) observa que essa desresponsabilização de preconceitos é frequentemente sustentada por discursos que negam a

existência das raças. Frases como “não existem raças, só a raça humana”, embora à primeira vista pareçam promover igualdade, acabam por ocultar as estruturas históricas que sustentam o racismo.

Na verdade, como sustenta o autor, foi o homem branco quem criou e definiu essas categorias raciais, colocando-se como a norma, o que o autor chama de “ponto zero”. Assim, o que muitos consideram um discurso humanista pode, sob uma análise crítica, funcionar como uma forma de manutenção do sistema racista.

Ao contrário desse pensamento humanista, o próprio Fanon (2020) já havia nos alertado que a pele negra, na visão europeia, era considerada um “perigo biológico”. Por conta disso, nossos corpos mexem com o imaginário de alguns que nos idealizam em favor do medo interno representado pela nossa etnia.

Como prova disso, Fanon (2008, p. 62) diz que há um consenso na Martinica de que se precisa “branquear a raça”, como algo que inclusive é muito repetido naquele local. Nesse ponto de vista, seria imprescindível não somente “salvar a raça”, bem como preservar a originalidade de seus colonizadores.

Como contribuição a essa leitura racista da pele negra, destaca-se também a reflexão do mesmo autor (2008), que aponta que, na perspectiva europeia, a pele negra é associada aos sentimentos inferiores, às más índoles e ao “lado escuro” da alma, fato que é fortalecido com teorias preconceituosas como o maniqueísmo, que coloca o negro como ruim e o branco como o bom (Fanon, 2008).

Mais recentemente, a revelia do que é ocultado nessas narrativas, é importante considerar que os efeitos da herança escravocrata também recaem sobre os privilégios dos fenótipos brancos, ainda que muitos não reconheçam isso, como analisa Bento (2022), ao evidenciar como essa estrutura continua beneficiando aqueles que ocupam posições de privilégio racial.

Ainda tratando de fenótipos, no contexto brasileiro, a cor da pele é um marcador decisivo. Bento (2022) apontou que, no Brasil, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado, e mais de 60% da população carcerária é composta por pessoas negras, dados que evidenciam a seletividade penal e a atuação de uma violência sistêmica racializada. Nesse mesmo processo narrativo, a preferiria é representada como perigosa, justamente por ser majoritariamente racializada (Bento, 2022); enquanto os crimes de colarinho branco são silenciados ou relativizados, o que demonstra como a *branquitude* é constantemente beneficiada por um racismo hierárquico (Gonzalez, 2020). Nesse território representacional, quem é de cor é sempre o outro, enquanto o branco permanece como padrão, norma e sujeito universal.

Ao compreender o silenciamento dos fenótipos negros como não casuais na construção dos textos multimodais, a partir da articulação de ideias desses pensadores, percebemos que eles não apenas denunciaram injustiças, mas nos ofereceram ferramentas para agir, propondo caminhos com potência crítica. Dessa forma, suas ideias iluminaram nossa pesquisa e nos ofereceram alternativas teóricas, as quais nos mostraram que as imagens também podem promover formas de morte.

É com base nessas reflexões que nos aproximamos dos significados que as imagens podem emergir, como ilustramos em nosso próximo tópico deste capítulo.

2.2 A linguagem visual como prática de significação

Como discutido no tópico anterior do presente capítulo, a imagem da pessoa negra é atravessada por diversas clivagens negativas, que vão desde associações com elementos pejorativos até o apagamento e silenciamento em diferentes formas de representação, que inclusive podem passar pela prática social de textos de morte (Mbembe, 2018).

Iniciamos este tópico com o posicionamento de uma americana, mulher negra e de obras impactantes, bell hooks (1992) cuja fala nos revela que o olhar é, historicamente, um ponto de trauma para as pessoas negras, tornando-se, por isso, um “ato político”. Isso tem tudo a ver com esta parte do presente trabalho. Decerto, esse aspecto do olhar é reforçado ao longo de nossas vivências cotidianas, como nos comandos do tipo: *“olhe para mim quando eu estiver falando com você”* (hooks, 1992, p.115, tradução livre). Para a autora, há uma clara relação de poder envolvida no ato de olhar e ser olhado, que atinge especificamente o povo preto.

Continuando os pensamentos de hooks (1992), a relação de poder expressa no “olhar” também se manifestava nas violências sofridas pelas pessoas negras escravizadas, que eram, por exemplo, impedidas de olhar para seus algozes durante atos de açoitamento. No entendimento da autora, esse impedimento não era apenas uma demonstração de crueldade, mas sim uma estratégia deliberada de desumanização.

Como estamos falando de lembranças dolorosas, Bento (2022) também relatou que a história da escravidão deixou marcas profundas em quem descende tanto das pessoas escravizadas quanto dos escravocratas. Segundo ela, essa herança traz muita dor e violência, que ainda afetam a vida das pessoas hoje, de várias formas. Segundo Bento (2022) faz-se urgente “fazer falar o silêncio”.

Ao rememorar as dores dos nossos ancestrais, Araújo (2025) nos recorda que fomos abruptamente separados de nossas raízes e famílias, impedidos de falar nossa língua e privados

de nossa cultura e espiritualidade. O povo preto foi vítima de açoites e de toda forma de violência, dentro de uma terra que nos lançou o ódio e que, até hoje, promove estratégias que continuam a nos ameaçar; em muitos casos, isso tudo nos leva à morte.

Consideramos que, ao tratar da urgência de ressignificar discursos racistas, as imagens presentes em um LD também devem integrar esse exercício crítico, pois podem evocar memórias traumáticas, como as mencionadas anteriormente. Nesse sentido, torna-se necessário questionar quem realmente se beneficia de determinadas representações, como propomos neste estudo. Por essa razão, os ensinamentos de hooks (1992) foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Como estamos tratando de significação, analisando os escritos de Bento (2022), existe um pacto silencioso que mantém privilégios raciais, ou seja, o herdeiro branco se identifica com outros e usufrui dessa herança, seja de forma concreta ou simbólica. Em troca, deve proteger e fortalecer seu grupo. Segundo a autora, esse modelo está presente nas atitudes de alguns professores, nos documentos que regem a EB, bem como nos LDs. Ou seja, um dos pilares da *branquitude* dá conta de um modelo de significação da linguagem visual, que deve ser replicado, inclusive no contexto de textos escolares.

Ao tirar o manto da *branquitude*, Bento (2022) denuncia que falamos bastante sobre os impactos negativos do processo de escravização para a população negra, mas quase nunca falamos sobre os benefícios que as pessoas brancas receberam por causa desse passado. Como, por exemplo, sua representação imagética. Segundo o entendimento da autora, à medida que a invasão europeia foi se espalhando pelo mundo, os brancos foram se apropriando de recursos não só materiais, mas também simbólicos, como um LD por exemplo, e a narrativa da *branquitude* foi sendo construída.

Como falamos de olhar, inclusive no Brasil, o mesmo exerce um papel central na definição de quem sofre preconceito, sendo os traços físicos os marcadores que delimitam essa condição, como discutimos anteriormente. Contudo, esse olhar não é neutro, mas atravessado por uma lógica preconceituosa que, no caso brasileiro, assume características específicas, que reverberam nas práticas imagéticas de significação.

No cenário apresentado, emerge a nocividade do que se pode chamar de racismo à brasileira (Gonzalez, 2020). Nesse contexto, o olhar do opressor não apenas molda identidades, mas também exerce uma função desumanizadora. Isso resultou na redução dos povos pretos a estigmas, colocando-os em posições subalternas dentro de uma hierarquia racial, também simbólica, que foi construída ao longo da história.

Nesse contexto de racismo por meio do olhar, Fanon (2008) afirma que os gestos, as atitudes e os olhares dos outros têm o poder de causar profundos incômodos. Segundo o autor, em determinado momento, o olhar de alguém o fez sentir-se despedaçado. Além disso, Fanon (2008) assevera que o olhar do outro é extremamente poderoso, pois nos prende ao mesmo tempo em que nos observa, com uma mistura de desejo e controle. Logo, o autor sustenta que o olhar do colonizador causa pânico, sendo um dos instrumentos de prática significação do poder, que envolve o desconforto visual.

Dando continuidade à narrativa de hooks (1992), a autora alertou que existem espaços para o agir da população negra e nos instiga não apenas a questionar o olhar do outro, mas também a respondê-lo com o nosso próprio, por meio de movimentos de enfrentamento. Nesse sentido, o “olhar opositor” torna-se uma prática de significação, que incentivou o presente estudo, pois, a partir do mesmo, promovemos uma inversão de concepções e configurando-se, assim, como um gesto de subversão.

Como estamos falando de significados, em um contexto de hegemonia visual, para hooks (1992), a grande mídia reproduz a supremacia branca, inclusive nos grandes filmes e TVs. Desse modo, quando olhamos os seus aportes visuais, há sim, segundo a autora, um apagamento da representação negra. Segundo a autora, nessa época até havia uma tentativa de representação negra através de programas como “our gang”, os quais representavam o negro na visão branca, ou seja, cheia de estereótipos.

Vale mencionar como a presença branca nas telinhas ou grandes telas do cinema, a partir da semiose da imagem, sempre foi um movimento para reafirmar a branquitude. Nas palavras de Bento (2022, p. 12), “se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados”.

Diante desse cenário de representações e seus significados, podemos também, aqui, interseccionar a pesquisa proposta por Peggy McIntosh, citada por Bento (2022). Nessa pesquisa, a autora identificou 46 privilégios vivenciados por pessoas brancas. Como se pode perceber, não foi uma tarefa difícil listar essas vantagens, o que já indica o quanto as mesmas estão naturalizadas. Dessa forma, um dos pontos que merece destaque foi a representação imagética, pois, segundo os estudos, uma das vantagens apontadas pela autora foi o fato de que pessoas brancas se veem amplamente representadas em programas de televisão, revistas, bem como outros meios de comunicação, como os LDs.

Com base nessas reflexões, imaginemos nós, negros, ao olharmos para os LDs ou para a tela da televisão, não vemos reflexos de nossa história, cultura ou beleza. Na melhor das

hipóteses, vemos apenas de maneira folclorizada (Gonzalez, 2020) todas essas dimensões que nos constituem enquanto sujeitos.

Num contexto estadunidense, hooks (1992) apontou um recorte de como era assistir à televisão em tempos marcados pela segregação racial. Nessa época, bairros racialmente isolados, bem como alguns cenários audiovisuais eram sem integração; isso exigia, por parte do telespectador, um olhar crítico. Foi justamente a partir desse olhar crítico que, segundo a autora, emergiu, naquele país, o cinema negro independente.

Desse modo, essa produção audiovisual surge como uma resposta política e estética à representação distorcida ou ausente de pessoas racializadas nos meios de comunicação. Os principais idealizadores desse movimento, então, passaram a construir novas imagens que ressignificassem a identidade coletiva, a fim de romper com estereótipos e fincar narrativas próprias.

Nessa abordagem da linguagem visual como meio simbólico, tendo como base o texto de hooks (1992) e a ideia de que o espectador possui poder, consideramos que também foi possível lançar um olhar crítico sobre as imagens presentes nos LDs. Assim como no contexto do cinema, em que a população marginalizada, diante de representações desfavorecidas, passou a exercer um olhar opositor, também podemos, na escolha e uso dos LDs, pelo menos refletir e debater as representações oferecidas pelos grandes meios de produção editorial. Conforme foi desenvolvido nesta pesquisa.

Nesse contexto da linguagem visual como forma de significação, trazemos agora a contribuição de uma feminista negra influente, Tina Campt (2017), que também nos convida a observar criticamente as imagens produzidas durante a diáspora africana. Em sua obra *Listening to Images*, ela propõe uma abordagem inovadora para analisar fotografias que envolvem o nosso povo.

Nessa obra, a autora aponta a presença de uma ideologia preconceituosa subjacente aos catálogos visuais, os quais, muitas vezes, foram concebidos com o intuito de promover uma exclusão sistemática das humanidades subalternizadas. Ao contrário disso, tais arquivos dificilmente constroem uma representação plena e digna do povo preto.

Nesse olhar além do verbal, Campt (2017) fala um pouco de sentimentos que não podem ser expressos verbalmente. Segundo a autora, seu pai costumava cantarolar porque não conseguia expressar em palavras o que sentia. Sendo que, até os dias de hoje, esses sons dos cânticos de seu pai a fazem sentir uma dor inexplicável; a autora marca esse sentimento como algo forte e sem nome.

Continuando seu raciocínio, Campt (2017) revela que, para ela, o silêncio é também um tipo de expressão. Esse silêncio mostra uma forma profunda de se expressar, que vai além das palavras e dos sons. É justamente essa forma silenciosa, ao mesmo tempo delicada e forte, que, segundo a autora, a ajuda a perceber com mais atenção os sons que fazem parte do cotidiano das comunidades negras. Dessa forma, consideramos que, no nosso contexto, tal movimento ajudou a tirar o manto de textos visuais racistas que foram analisados na presente pesquisa.

Como estamos tratando do silêncio, é importante compreendê-lo também como metáfora do apagamento histórico e social da população negra em diversos espaços de representação. Esse silêncio não é apenas ausência de som, mas sim ausência de voz e visibilidade, especialmente em contextos em que a imagem e a narrativa são controladas por uma lógica eurocêntrica hegemônica.

Nesse sentido, os estudos dessas autoras negras, cujas reflexões abordam o visual e suas relações com os processos de significação, contribuíram de forma substancial para a construção do percurso analítico adotado nesta pesquisa. Suas perspectivas configuram-se como pilares fundamentais dos estudos da racialidade que sustentaram nossas fundamentações teóricas e análises. Partindo dessa perspectiva, da imagem como significado nos aproximamos da teoria da multimodalidade, como veremos a seguir.

2.3 A LA e a Multimodalidade como estudos críticos

Em virtude das problematizações discutidas no tópico anterior e com base nos apontamentos dos autores que embasaram o presente estudo, elucidamos a necessidade de valorizarmos um campo de estudo fundamental: a Linguística Aplicada Crítica (LAC), a qual também pode ser vista de modo transgressor (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

De acordo com o professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (2025)⁸, esse campo de investigação caracteriza-se por buscar compreender as relações de poder e as desigualdades sociais, atentando-se especialmente ao pensamento, ao desejo e à ação. Nesse sentido, a LAC propõe uma problematização constante entre teoria e prática, o que se aproxima da perspectiva apresentada por Tardiff (2014). Ainda segundo Silva (2025), a LAC permite pensar e repensar

⁸ INTELIGÊNCIA Artificial, Translinguagem e Decolonialidade Combativa na Educação de Prof. de Línguas. Fortaleza, Youtube, 2025. 1 vídeo (1:28:57). Publicado pelo Digital grupo de pesquisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/FdpoRwXydaw>. Acesso em: 21 mai. 2025.

as desigualdades sociais por meio de uma reflexão dialógica, transdisciplinar e multidisciplinar, contribuindo para a criação de epistemologias, ontologias e também praxeologias.

Assim, a LAC estabelece diálogos com diversas abordagens, como as teorias críticas, o feminismo, o pós-colonialismo e a pedagogia antirracista, entre outras. À luz do que foi exposto por Silva (2025), pondera-se que a LAC teve relação direta com nosso objeto de estudo, bem como com o debate que nos propomos a realizar neste estudo, especialmente a partir de um olhar voltado à análise multimodal das imagens.

Por esse motivo, articulamos aqui os fundamentos da LAC com os fenômenos linguísticos contemporâneos. À luz de Rajagopalan (2000), a Linguística Crítica, da qual a LAC é herdeira, tem suas origens nas diversas correntes filosóficas dos séculos anteriores e parte do entendimento de que estudar a linguagem é, inevitavelmente, também intervir na realidade social em que ela está inserida.

Segundo Rajagopalan (2000), olhar para a Linguística de forma crítica significa, antes de tudo, deixar de lado algumas ideias antigas que atrapalham a pesquisa. Uma delas é a crença de que, por ser um cientista, o linguista deve apenas tentar entender a linguagem de forma neutra, como se fosse um estudo igual ao de outras ciências, focando apenas no seu objeto de estudo: a linguagem.

Com base nisso e à luz da concepção de multimodalidade, que discutiremos a seguir, propomos uma reflexão sobre o papel das linguagens na contemporaneidade. Ao enfatizar a representação imagética, destacamos que os gêneros discursivos multimodais (Rojo, 2015) permeiam nossas relações sociais e o cotidiano, especialmente no contexto escolar, refletindo-se nos LDs.

Como falamos de novas epistemologias, cabe destacar, neste ponto, que a ideia de multiletramentos foi introduzida em 1996, durante um colóquio do Grupo Nova Londres (GNL). Como resultado das discussões, o grupo lançou o manifesto “Uma Pedagogia de Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais”, no qual defende que a escola deve incorporar os novos letramentos emergentes à sua prática pedagógica. De acordo com os autores que integram essa perspectiva, a multimodalidade, a qual já era trabalhada antes, como veremos a seguir, é uma abordagem mais ampla, pois:

Todos os textos são multimodais, apresentando mais de um modo em sua composição. Até num texto que predomine o modo escrito, ainda haverá escolhas relativas ao *layout*, cores, tamanho e tipo de letra (tipografia). Por conseguinte, é possível afirmar que sempre há mais de um modo nos textos, tornando-os multimodais (Antero *et al.*, 2017, p. 150).

O excerto acima ressalta que todos os textos são, por natureza, multimodais, pois combinam diferentes modos semióticos, mesmo quando o modo escrito predomina, já que diversos modos também fazem parte da composição comunicativa. Essa compreensão amplia a noção tradicional de texto.

Considerando o foco nas representações raciais em imagens, nossa discussão se insere nos estudos multimodais. Neste âmbito, conforme mencionado por Pinheiro (2020) e Kress (2010), a multimodalidade se dedica à análise dos principais modos de representação usados na criação de textos. É fundamental também entender o potencial histórico-cultural que fundamenta a construção de significados em qualquer modo semiótico.

O conceito de multimodalidade não é novo; seus fundamentos vêm sendo desenvolvidos há décadas em abordagens que consideram aspectos macroestruturais da linguagem e da comunicação. Contudo, no contexto contemporâneo, especialmente com os avanços da era digital, tais discussões têm se ampliado e avançado, atingindo novas dimensões. Por essa razão, trazemos esse conceito para o centro da presente análise, apoiando-nos em autores que aprofundam a compreensão de suas implicações teóricas e sociais.

Considerando, agora, as reflexões de van Leeuwen (2011), o termo “multimodalidade” tem suas raízes na Psicologia da Percepção, na década de 1920, quando foi empregado para descrever os distintos efeitos provocados pelas percepções sensoriais. Essa percepção era considerada multimodal por integrar informações provenientes de diversos sentidos do corpo humano, o que acabou influenciando a Semiótica Social. Posteriormente, van Leeuwen (2011) ressignificou esse conceito ao inseri-lo no campo da LA, com ênfase nos estudos relacionados ao letramento visual.

Por outro lado, Pinheiro (2020), ao citar Veloso (2014), destaca que o termo “multimodalidade” não é exclusivo da Semiótica Social, sendo também utilizado em áreas como a Medicina, na qual designa tratamentos que combinam diferentes abordagens terapêuticas. No campo da LA, a autora ressalta que o uso do termo “modo” visa distinguir diferentes tradições teóricas, como a estruturalista.

Avançamos, neste ponto, em nossa jornada pela história da multimodalidade para um período mais recente. De acordo com Pinheiro (2020), com base em Silva (2010), ao final da primeira década dos anos 2000, os textos multimodais já estavam presentes em uma variedade de meios, como jornais, revistas, televisão, internet, livros didáticos, celulares e jogos digitais. Essa disseminação evidencia a consolidação da multimodalidade nas práticas comunicativas cotidianas, especialmente em contextos marcados pelo uso crescente das tecnologias digitais.

Nessa direção, ao discutir a teoria multimodal, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que ela abarca a combinação de diferentes modos semióticos, como som, imagem, vídeo, linguagem verbal, tipografia e organização visual, na construção de significados, atendendo às demandas comunicacionais da era digital.

Nesse espectro de diferentes modos de representação, Kress e van Leeuwen (2001) observam que, nos últimos anos, a predominância da monomodalidade começou a se reduzir. Com isso, documentos produzidos por empresas, universidades e órgãos governamentais passaram a incorporar ilustrações coloridas, *layouts* mais elaborados e uma maior variedade tipográfica.

A partir da ideia de multimodalidade, conforme discutido por Kress e van Leeuwen (2001), é interessante notar como o cinema, os videocliques e as apresentações de música popular se destacam pela sua força visual e sonora. Essas manifestações culturais, junto com as vanguardas das chamadas artes de “alta cultura”, vêm experimentando novos formatos e se misturando com diferentes áreas, como arte, design e performance, gerando produções e eventos que vão além do convencional.

Nesse contexto, segundo Pinheiro (2020), com o avanço das tecnologias e o acesso ampliado à internet e aos dispositivos digitais, a comunicação multimodal tornou-se ainda mais presente no cotidiano. Estar *online* passou a envolver não apenas o consumo, mas também a produção e o compartilhamento de informações em diferentes formatos.

Fortalecendo a discussão sobre o tema, consideramos que a web 2.0, atual estado da internet, segundo Araújo (2024), tem proporcionado uma maior interação discursiva, especialmente por meio das redes sociais. Ressaltamos que, embora essas redes não constituam o foco central deste trabalho, reconhecemos, conscientemente, que muitos LDs acabam se espelhando nessas dinâmicas digitais.

Nesse cenário contemporâneo, a representação imagética da população negra torna-se uma questão central. A forma como as pessoas negras são, ou não são representadas visualmente nos LDs dialoga diretamente com os discursos que circulam na web e nos gêneros discursivos multimodais (Rojo, 2015).

Por outro lado, Arruda (2017) aponta que, apesar de a multimodalidade já estar presente em gêneros discursivos de épocas passadas, é no contexto atual que ela ganhou destaque significativo entre os pesquisadores. Essa atenção se deve, principalmente, à sua relevância nas práticas de linguagem contemporâneas.

Diante da necessidade de incluir as imagens nas epistemologias, Kress e van Leeuwen (2006) identificaram regularidades nas semioses imagéticas e desenvolveram a

Gramática do Design Visual (GDV). Essa gramática é aplicável a imagens criadas a partir de uma perspectiva ocidental, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. É importante ressaltar que não se trata de uma regra fixa, mas de uma ferramenta útil para descrever imagens.

A GDV é composta por algumas metafunções, inspiradas na Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1978). Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que, assim como na linguagem verbal usamos diferentes palavras e estruturas para expressar ideias, na comunicação visual utilizamos cores e formas distintas para transmitir mensagens. No entanto, isso não significa que a linguagem verbal e a visual sejam equivalentes, pois cada uma possui suas próprias particularidades.

É fundamental estabelecer uma ligação clara entre os estudos da multimodalidade e a obra de Araújo (2024). O autor propõe que a análise multimodal de imagens racistas é não apenas possível, mas necessária. Ao mencionar Callow (2013), Araújo enfatiza que a interpretação de qualquer texto visual ocorre em um contexto social específico, que molda sua clareza e adequação ao público-alvo.

Desse modo, as decisões sobre cores, organização visual e conteúdo desempenham um papel crucial na forma como as imagens são percebidas. Essas escolhas não apenas revelam quem está representado, mas também quem é excluído, podendo reforçar dinâmicas de inclusão ou exclusão.

É fundamental observar que Araújo (2024) apresenta subsídios que viabilizam uma abordagem da dimensão visual, promovendo movimentos de justiça epistêmica por meio da análise de textos multimodais. Essas reflexões dialogam com os pressupostos da LAC, que propõe um ensino de línguas voltado à justiça social, à cidadania ativa, à pedagogia crítica, à igualdade, à ética e à equidade (Silva, 2025). Assim, a multimodalidade pode ser utilizada como ferramenta para realizar uma análise de objetos de estudos linguísticos, como a representação imagética. Estabelecidos esses pontos, é com base no diálogo com essas teorias que nos aproximamos do próximo tópico deste capítulo, o qual veremos a seguir.

2.4 A centralidade dos eixos analíticos

Ao abordarmos a relação entre a LAC, a teoria da multimodalidade e o racismo, somos conduzidos a uma leitura mais aprofundada dos textos visuais. Assim, ao evidenciarmos os mecanismos pelos quais o racismo pode se materializar em artefatos visuais, conforme discutido ao longo deste capítulo, abrimos caminhos que nos permitem analisar uma imagem do LD à luz da formulação de categorias operacionais.

Dessa forma, ao entrelaçarmos as perspectivas desses estudos, fomos instigados a olhar os textos visuais de forma crítica; isso pode ser traduzido no exercício de decolonizar modos de investigação imagética a fim de desvelar textos de exclusão e morte (Mbembe, 2018). Não podemos apartar, neste tópico, as ideias de Araújo (2025), que nos convida a mudar as lentes analíticas de modo a descortinar práticas preconceituosas.

De modo similar ao que fizemos, para desnudar o sensível tema do racismo, em seu artigo, Araújo (2024) expõe uma lupa analítica multimodal. Ao examinar a imagem racista gerada por IA, o autor se propõe a contextualizar a imagem, principalmente dentro da realidade brasileira, bem como outras problematizações históricas que são rememoradas. Como resultado da análise do produto, podemos enxergar as nuances preconceituosas que provam que a IA geradora do texto não imagético não operou na suposta “neutralidade”, assim como pontua Miranda (2024): nenhum texto é neutro.

Dessa forma, Araújo (2024), em seu trabalho, conseguiu ultrapassar uma análise superficial e promoveu um revés na crença de que os algoritmos operam sem viés preconceituoso. Além disso, no seu livro recente, Araújo (2025) propõe que seu estudo seja um *continuum*, ou seja, a base de inspiração para outros.

Nesse sentido, ao tratarmos de praxeologias, foi fundamental considerar teorias como a da multimodalidade que, articuladas aos estudos da racialidade, contribuíram para desvelar conteúdos imagéticos preconceituosos. Dessa forma, essa articulação possibilitou reconhecer imagens que perpetuam estigmas sobre o povo preto.

Por conta disso, para construir uma matriz analítica coesa e organizada, decidimos dividir nosso recorte em eixos. Isso teve como objetivo fortalecer a consistência do trabalho, bem como facilitou a análise dos dados. Os eixos que orientaram nossa investigação foram: descrição, composição, representação e discurso. Desse modo, esses eixos nos ajudaram a estabelecer uma lógica clara nas características das imagens que analisamos, os quais passamos a apresentar subsequentemente.

2.4.1 Descrição

Dando continuidade ao nosso roteiro, chegamos às etapas que explicam a análise das imagens. O primeiro eixo de análise que iremos abordar se baseia na descrição. Neste momento, vamos explorar os elementos visíveis das imagens, como cores, enquadramento, gestos, roupas e cenário. Utilizando a lente da Multimodalidade Crítica (Kress; van Leeuwen, 2006), destacamos que, ao realizarmos reflexões, focaremos nos elementos presentes nas

imagens. Sendo assim, seguindo os aportes de Kress e van Leeuwen (2006), chamaremos de PR (participantes representados): personagens, lugares e objetos que estão presentes na imagem. Assim, nós, leitores dos textos, seremos evocadamente referidos como PI (participantes interativos).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as cores têm um papel superimportante na comunicação, mas é bom lembrar que elas são construções sociais e podem ter significados diferentes dependendo do lugar. No Brasil, por exemplo, a cor azul é geralmente ligada à felicidade, enquanto nos Estados Unidos, a cor verde é que traz esse mesmo sentimento.

Aqui, evocamos a gramática da cor de Gao (2015) como uma possibilidade de interpretação, e não como uma regra rígida. Assim, seguimos com nosso eixo de análise, sempre lembrando que a interpretação das cores pode variar bastante conforme o contexto cultural. Nesse contexto, as cores serviram como ponto de partida para a análise das roupas dos PRs, com um olhar voltado para o cenário hipermoderno brasileiro.

Ainda com base na descrição, investigamos as representações do cenário. Sendo assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), o cenário pode ser completo, quando conseguimos enxergar toda sua amplitude a partir dos elementos dispostos, ou incompleto, quando não há a amplitude geral, gerando assim um preenchimento dos espaços da imagem pelo nosso cérebro. Além disso, a comunicação não verbal, que envolve gestos, também foi fundamental nesse contexto de descrição. Dias (2022), ao se apoiar em Kress e van Leeuwen (2006), classifica os gestos como vetores, onde há um ator que realiza a ação e uma meta, que é quem recebe essa ação. Essa dinâmica é essencial para entendermos como as interações se configuram nas diferentes situações sociais.

Como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1 – Dinâmica vetor/gesto



Fonte: Adaptada da referência (Kress; van Leeuwen 2006).

Figura 2 - Classificação do olhar segundo a GDV



Olhar de oferta

Olhar de demanda

Fonte: Elaborado pelo autor gerado por IA baseado em Kress e van Leeuwen (2006).

Outro aspecto a ser analisado no eixo da descrição foi o olhar. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o olhar estabelece uma relação direta com o PI, que inclusive pode sugerir aproximação ou afastamento. Dentro dessa concepção, temos duas opções: quando o PR olha diretamente para o PI, cria-se maior envolvimento emotivo; nesse caso, temos um olhar de demanda, como podemos ler na imagem acima. Por outro lado, quando o PR é objeto de contemplação do olhar do PI, há menos envolvimento emocional, e isso se caracteriza como um olhar de oferta. Inclusive, o contato ou olhar faz parte da metafunção interativa da GDV; porém, aqui em nossa análise, esteve apoiando o eixo descrição.

Como estamos falando de olhar, novamente, trazemos aqui os apontamentos de hooks (1992). Como falado anteriormente, ela atribuiu um significado aterrorizante ao olhar em seus estudos, provando que, para os negros, ele tem sido um marcador que rememora várias narrativas tristes. Por essa razão, ao abordarmos o olhar, hooks (1992) foi uma das referências que fundamentaram nossas análises, complementando a perspectiva da multimodalidade sobre esse gesto.

Feito esse recorte, avançamos para o nosso próximo eixo de análise, que se refere à organização dos elementos dentro do texto.

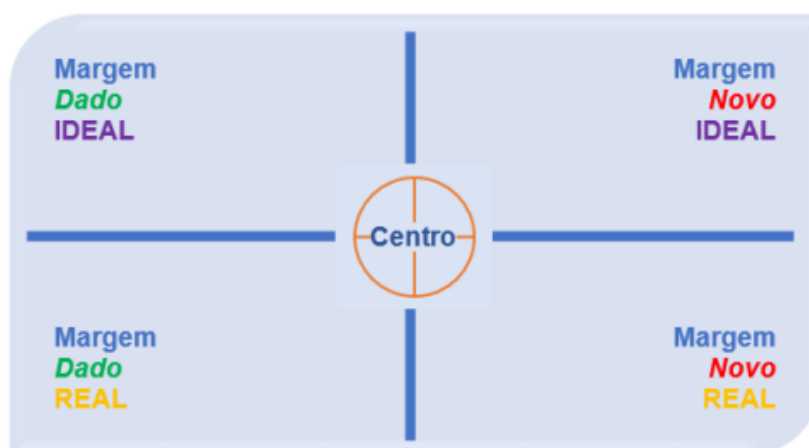
2.4.2 Composição

Entre os eixos que guiaram a construção teórica deste trabalho, a composição se destaca como um conceito fundamental. Neste momento, refletimos sobre recortes práticos da metafunção composicional da GDV. É importante ressaltar que não realizamos uma análise estritamente baseada em todas as disposições de seus elementos, ou seja, “pura”, pois esse não era nosso foco.

Aqui, examinamos a organização dos elementos visuais dos textos, consideramos seu posicionamento, que na GDV está relacionado a aspectos como: o valor informativo, a saliência e a moldura. Segundo Dias (2024), esses elementos não se restringem à posição, mas funcionam como verdadeiros marcadores de sentido.

Com relação ao valor informativo, o centro da imagem é o que possui maior importância. Além disso, baseados no modo de leitura ocidental, Kress e van Leeuwen (2006) informam que o lado direito é onde se encontra a maior quantidade de informações, pois é aquilo que é novo. O lado esquerdo, por sua vez, contém aquilo que já nos é dado, formando assim uma normativa de leitura da esquerda para direita. Segundo os autores, também há uma relação vertical que é chamada de ideal e real; o primeiro diz respeito ao que está disposto no imaginário, geralmente representado na parte de cima, enquanto o segundo delineia ao concreto, na parte inferior, geralmente atributos do mundo real.

Figura 3 – Valor informativo



Fonte: Dias (2024, p. 131) baseado em Kress e van Leeuwen (2006).

Já a saliência, nas palavras da Dias (2024), diz respeito ao tamanho e contrastes, à localização do PR em primeiro plano (na frente) ou em segundo e terceiro planos (menos

importantes), bem como à profundidade do foco sobre os PRs. A saliência máxima ocorre quando o PR que está em maior destaque, enquanto a mínima refere-se ao que está em grau menor. Como vemos no exemplo abaixo:

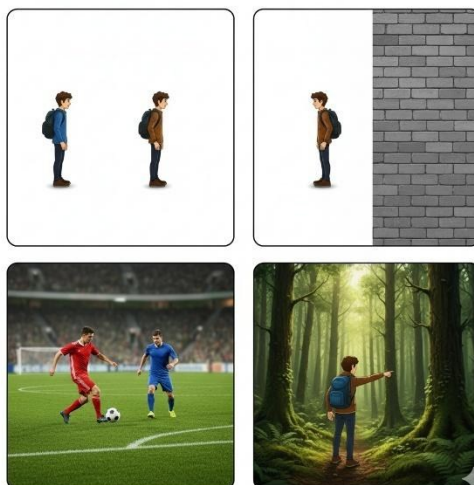
Figura 4 – Exemplo de saliência



Fonte: Retirado de Fonseca (2022 p. 133). Frame aos 7:44 do vídeo animação *O lobisomem...* (2002).

Segundo a mesma autora, a moldura também é importante, pois revela qual o cenário em que os PRs estão incluídos, podendo inclusive juntá-los ou separá-los. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a moldura pode ser identificada através de elementos como bordas, caixas ou linhas desenhadas, bem como objetos em cena, como paredes, portas ou árvores, etc. Além disso, alguns espaços que não são preenchidos podem sinalizar distanciamentos entre os PRs. Nesse *lócus*, às vezes a própria composição da imagem se torna sua moldura.

Figura 5 – Exemplo de moldura



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de IA (2025).

Não obstante a isso, o eixo da representação também foi fundamental para nossa análise, o qual veremos a seguir.

2.4.3 Representação

Ao longo deste capítulo, discutimos que a aparência do corpo é decisiva para determinar quem será ou não racializado. Sendo assim, os traços fenotípicos, aquilo que o corpo revela, nortearam este eixo analítico de representação. Além disso, os traços físicos dos PRs desempenharam papel central na construção dos papéis atribuídos às pessoas negras dentro da narrativa. Cabe salientar que tais aspectos também foram analisados à luz dos aportes dos estudos da racialidade, como será aprofundado mais adiante em nossas análises.

Como este eixo analítico também abordou os papéis sociais atribuídos ao nosso povo, justificamos, aqui, o uso da tese das *microagressões* proposta por Silva (2022). Conforme mencionado em *Racismo algoritmo*, o autor explica que essas agressões sutis dizem respeito a preconceitos que não se manifestam de forma explícita. No contexto das imagens, essa concepção foi aplicada à maneira como avaliamos as representações sociais atribuídas aos PRs negros, além de ter complementado outros estudos sobre racialidade. Por isso foi essencial para as análises que compuseram esse eixo.

A partir disso, para Silva (2022), as *microagressões* se manifestam de modos distintos em quatro princípios. Cada uma delas contribui para a manutenção e disseminação do racismo algorítmico. Sendo elas: *microinsultos*, os quais são mascarados sob a forma de piadas ou críticas veladas; comentários sutis, que, no contexto das imagens, podem ser os papéis atribuídos aos PRs negros, que não são engraçados para alguns. Como vemos a seguir :

Figura 6 – Exemplo de microinsulto 1



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de IA (2025).

A segunda violência elencada por Silva (2022) trata de *Microinvalidações*, que são ações que negam ou invalidam as experiências raciais dos indivíduos. Em relação ao texto imagético, pode ser, por exemplo, quando não há problematização nenhuma de como o PR negro é disposto na imagem, ou mesmo quando o PR aparece excessivamente mascarado por maquiagens ou outros itens.

Figura 7 – Exemplo de microinvalidação



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de IA (2025).

No contexto dos preconceitos “sutis” denunciados por Silva (2022), a terceira dimensão das *microagressões* é a *deseducação*, onde informações errôneas são disseminadas, promovendo ignorância. Por último, temos a *desinformação*, que se apropria da propagação de

notícias falsas e narrativas distorcidas que reforçam desigualdades a grupos minorizados. Como vemos nos exemplos abaixo.

Figura 8 – Exemplo de deseducação



Fonte: <https://conteudo.imguol.com.br/blogs/89/files/2020/05/policialalphaville.jpg>

Figura 9 – Exemplo desinformação



Fonte: https://x.com/republiqueBRA/status/1887294058529263752?utm_source=chatgpt.com

Essa forma de categorização das ideias de Silva (2022) estabeleceu uma conexão perfeita com o eixo representação e contribuiu para descortinar os textos visuais que investigamos. Dando continuidade aos contornos do nosso quadro metodológico, chegamos ao nosso último eixo analítico, o qual denominamos de discurso.

2.4.4 Discurso

Neste eixo analítico, que finalizou nosso quadro de análise, a ênfase foi colocada no discurso, ou seja, na interpretação dos efeitos discursivos gerados pela imagem. Neste enfoque, questionamos se tais imagens colaboram para a propagação de estereótipos e se a narrativa contribui para o apagamento e silenciamento de grupos marginalizados.

Ao refletir sobre o discurso, além das ideias de alguns autores, somos induzidos a nos inspirar principalmente em Mbembe (2018) para a análise do eixo discursivo, uma vez que, segundo o autor, a construção dos discursos racistas é operada em face de uma operação sistematicamente consciente de um Necropoder, que regula quem deve ser dado à morte. Dessa forma, ainda segundo Mbembe (2018), pode se concretizar uma morte literal ou de outras formas de morrer como a morte simbólica, como dissemos anteriormente, dirigida a grupos considerados indesejados.

Ao promover esse deslocamento epistemológico, justificamos que os textos multimodais, incluindo os imagéticos, carregam em si imbricados também um discurso, pois, segundo Rojo (2015), todo texto o carrega, por ter ações valorativas de efeitos de sentido, bem como ecos ideológicos. Por isso, a autora os classifica como entidades da vida (Rojo, 2015) que integram práticas sociais. Ao reconhecermos as imagens como eventos sociocognitivos que performam narrativas, concordamos com a autora.

Dessa forma, Mbembe (2018) nos ajudou a interpretar os sentidos de discurso, uma vez que a necropolítica está em tudo. Por conta disso, o ensaio de Mbembe (2018) foi uma incontestável fonte; conseguimos, então, a partir deste, desnudar narrativas que colocam o povo preto em um lugar narrativo que não querem que a gente pertença, a partir de uma estratégia discursiva e ideológica de expulsão da humanidade. Dessa forma, as ideias de Mbembe (2018) foram fundamentais para a análise de como os textos performaram em termos de seus discursos.

Aqui se encerram os eixos analíticos de nossa dissertação. Evidentemente, não abordamos todos os aspectos presentes nos textos multimodais, uma vez que o tema é amplo e demanda maior espaço de pesquisa e capilaridade, pois, infelizmente, a desumanização pode se manifestar em diversas instâncias.

Em vista de cumprir nossa proposta de reflexão, avançamos a seguir para o nosso penúltimo tópico deste capítulo, que fala um pouco de apagamento como veremos a seguir.

2.5 Ensino de Inglês e o racismo: um olhar histórico a partir dos LDs

Nesta parte da dissertação, trazemos uma breve reflexão sobre a história da língua inglesa sob uma perspectiva racial. Em vista disso, consideramos a importância de abordar criticamente as formas de exclusão que marcam a trajetória do ensino de línguas no Brasil. Essa reflexão é pertinente porque se relaciona diretamente com nosso objeto de estudo, ao buscarmos compreender como essas exclusões históricas reverberam na constituição dos LDs.

De forma geral, os autores utilizados como base nesta discussão foram trazidos por estarmos conscientes de que convergem na compreensão de que há um descompromisso histórico e estrutural com a população negra, especialmente no que se refere às políticas educacionais e linguísticas do país. Tal descompromisso constitui um dos pilares que ajudam a explicar a morosidade na implementação da oferta e distribuição, na EB, do objeto de estudo deste trabalho, o LD de LE, como veremos no decorrer deste item do presente capítulo.

Por isso, neste momento, apresentamos ideias de estudiosos que abordaram, de forma crítica essas exclusões. Além disso, retomamos os conceitos de Tardiff (2014), ressaltando a importância de problematizar e repensar as práticas educacionais como base teórica fundamental para embasar nossa análise.

Pegando o gancho dessa discussão, historicamente, segundo Nascimento (2019), o ensino de LE no Brasil sempre esteve atrelado a uma lógica excludente, sendo acessível majoritariamente à população branca e de classe média, especialmente por meio de centros privados. Logo, durante décadas, o acesso à aprendizagem de uma LE esteve condicionado a privilégios raciais e econômicos.

Trazendo essa discussão para o campo da educação, a ausência de políticas públicas voltadas à universalização desse ensino revela uma desigualdade estrutural. A adoção oficial de um LD de LE pelo PNLD apenas em 2011 desencadeia o debate sobre a negligência histórica do Estado em garantir esse direito à população negra e periférica.

Nesse cenário de racismo velado, Nascimento (2019) aponta que o ensino de LE no Brasil esteve historicamente vinculado a um projeto de letramento voltado exclusivamente para brancos e ricos, configurando-se como um mecanismo de exclusão que impôs à população negra uma situação de precariedade e abandono educacional. Essa seletividade no acesso não foi acidental, mas parte de um sistema estruturado que reproduz desigualdades raciais por meio da educação. Dessa forma, a marginalização dos grupos racializados no ensino de línguas reflete uma lógica de exclusão.

Essa perspectiva de Nascimento (2019) dialoga diretamente com a noção de “racismo por omissão” proposta por Gonzalez (2020), segundo a qual o racismo não se manifesta apenas por atos explícitos de discriminação, mas também, e principalmente, por meio da ausência de ações afirmativas e da negligência institucional. Ou seja, a exclusão da população negra do acesso a recursos educacionais de qualidade, como o ensino de uma LE, configura uma forma de racismo, que perpetua a desigualdade ao negar oportunidades equitativas.

Foi através da conscientização de preconceitos, semelhantes aos mencionados acima, que Mbembe (2018) disse que a execução em massa se tornou um processo técnico e impessoal. Segundo o autor, essa lógica foi facilitada por estereótipos racistas e por uma exclusão ligada à classe social, que transformou os conflitos do mundo industrial em questões raciais, comparando trabalhadores e pessoas pobres aos “selvagens” do período colonial, ou seja, o autor também viu uma interconexão entre o status social e o racismo.

Ao considerar a questão racial sob a perspectiva da educação, o ensino de LE em nosso país iniciou-se como um componente opcional, sendo formalmente incentivado apenas com a promulgação da LDB em 1971. Essa lei nº 5.692 ampliou essa exigência para o ensino secundário.

Segundo Nascimento (2019, p. 16),

no mesmo período, os centros privados de idiomas se expandiram no país. Podemos, atualmente, analisar esse ato realizado pela ditadura militar como um projeto linguístico que favorece o letramento dos brancos e ricos (ao possibilitar a exploração do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em grandes centros privados de línguas, em franca expansão no país), enquanto impõe aos negros e pobres precariedade e abandono (ao negar-lhes o aprendizado de uma língua estrangeira).

Podemos depreender do excerto acima que, essa lógica privatista, elencada pelo autor, não apenas reforça as desigualdades sociais, mas configura uma forma de racismo, pois, ao restringir o acesso a recursos educacionais fundamentais, perpetua a exclusão histórica dos grupos racializados. Segundo Nascimento (2019), a língua funciona como um instrumento de dominação simbólica, que reproduz e legitima relações de poder desiguais.

Ampliando nossa discussão, dessa forma, o projeto neoliberal não se limita à esfera econômica, mas atua também como um mecanismo de segregação racial, mantendo intactas as barreiras que impedem a democratização efetiva do ensino de LE no Brasil, consolidando a marginalização daqueles que historicamente foram privados desse direito, no caso os grupos racializados.

Expandindo nosso foco de análise, a partir da década de 1990, os conselhos estaduais de educação passaram a ser os responsáveis pela regulação da oferta do ensino de LE. Dessa forma, com a Lei nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Inglês se tornou uma disciplina essencial, tanto no ensino médio quanto no fundamental.

Tendo em vista essa viagem histórica que estamos discutindo, somente recentemente a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), Brasil (2018), reforçou a importância do ensino de inglês ao torná-lo obrigatório. Embora essa diretriz represente um avanço, trata-se de um movimento tardio, sobretudo se considerarmos o histórico de exclusão que marcou o acesso dessa oferta ao povo preto, que não tinha condições de arcar com centros privados de ensino de línguas (Nascimento, 2019).

Estendendo a linha de reflexão sobre esse tema, podemos depreender que, apesar dos avanços, a oferta desse componente curricular sempre foi de acesso a um grupo previamente selecionado de pessoas. Por conta disso, afirmamos que o critério racial sempre foi a principal métrica nesse processo.

Nesse cenário de racismo, Gonzalez (2020, p. 39) afirma:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: *livros didáticos*, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (grifo nosso).

A partir desse excerto, podemos ver claramente que há um enlace com nosso objeto de estudo. Nesse viés, como prova desse pensamento, bem como discutido anteriormente, o primeiro PNLD a contemplar o LD de LE ocorreu somente há 14 anos, um dado revelador.

Como articulado anteriormente, trata-se de um marco tardio que denuncia, ainda que implicitamente, uma histórica negligência por parte do Estado frente à importância do acesso da população menos favorecida ao aprendizado de uma LE. Nesse caso, a ausência de políticas públicas voltadas para o ensino de LE em anos anteriores pode ser vista não apenas como uma lacuna educacional, mas também como uma forma de exclusão simbólica que se alinha a lógicas de poder reguladas por um necropoder (Mbembe, 2018). Nesse sentido, torna-se notória a falta de comprometimento estrutural do Estado com a democratização do ensino de LE.

No âmbito dessas discussões, Gonzalez (2020) nos alerta que o Estado, ao se omitir na formulação de políticas linguísticas inclusivas, acaba reforçando práticas discriminatórias por meio de seus aparelhos ideológicos. Segundo os pensamentos da autora, podemos

problematizar esse fato como sendo um “racismo à brasileira”, que por vezes é sustentado pelo já comentado “racismo por omissão”.

Nessa lógica de exclusão, conforme Nascimento (2019), o racismo não é um fenômeno isolado ou pontual, mas sim estrutural, uma lógica que atravessa as instituições, as políticas públicas e as relações sociais. Nesse contexto, a língua, ou no nosso caso, a falta de acesso a ela, ocupa uma posição estratégica nessa estrutura de poder, funcionando como um instrumento simbólico que legitima e reproduz desigualdades raciais.

Agora retomamos novamente em Gonzalez (2020). A pensadora pontua que, em termos de acesso à educação, a população negra ainda enfrenta barreiras significativas, sendo-lhe negado o acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional. Segundo ela, o povo preto não participa adequadamente e recebe menos benefícios da área da educação.

Consideramos, de acordo a ideia da autora, que essa exclusão se reflete também na negligência histórica com instrumentos fundamentais para a aprendizagem, como o LD. A falta de acesso a materiais de qualidade e a escassa preocupação com sua função social e distribuição, em contextos vulnerabilizados, têm sido marcas visíveis desse descompromisso linguístico, que contribui para a perpetuação das desigualdades raciais no espaço escolar.

Para enriquecer mais a discussão, trazemos novamente Fanon (2008), pois o autor oferece uma contribuição relevante ao argumentar que “a desumanização do negro”, operada por mecanismos específicos de ação, vai além da violência física, manifestando-se também na exclusão intelectual, perpetuada pelos dispositivos de dominação colonial e por suas repercussões nas estruturas sociais.

Relacionando a discussão dos autores com nossa temática, a omissão do Estado brasileiro em garantir políticas linguísticas inclusivas pode ser compreendida, à luz dos autores discutidos, como uma forma de expulsão da humanidade que se aproxima da lógica de morte descrita por Mbembe (2018).

Dessa forma, ao negar o acesso da população negra ao ensino de LE, especialmente por meio da ausência de iniciativas públicas eficazes, como o atraso em políticas públicas para a ampla oferta de LD, o Estado contribuiu para a manutenção de um projeto de exclusão.

Nessa direção, é importante destacar que, segundo Nascimento (2019), o racismo não se limitou a aspectos biológicos, mas se manifesta de forma mais ampla, atingindo estruturas sociais. Como estamos falando de acesso a língua, isso lembra Fanon (2008) ao apontar que, nas sociedades coloniais, aquele que dominava a língua da metrópole era visto como um “semideus”, alguém mais próximo da humanidade plena.

Nesse sentido, excluir povos dados à morte em vida (Mbembe, 2018) do acesso à aprendizagem dessa língua é também negar-lhe a possibilidade de ascensão social. Fanon (2008) postula que, quanto mais alguém domina a linguagem, mais se torna “homem”; logo, impedir esse domínio é limitar as formas de existência e expressão dos povos marginalizados.

Desse modo, ter acesso à linguagem é, portanto, segundo o autor, acessar o mundo moldado por ela. Diante disso, restringir historicamente o acesso dos povos expurgados do mundo ao processo de ensino qualificado de LE, inclusive por meio da negligência na distribuição de materiais como o LD, configura uma forma de ações necropolíticas (Mbembe, 2018).

Com essas reflexões, cabe-nos concluir que, historicamente, o acesso ao ensino de LE no Brasil sempre está marcado por desigualdades estruturais que sistematicamente excluíram o nosso povo. Por conta disso, desde os períodos coloniais até os dias atuais, políticas educacionais e práticas escolares privilegiam grupos privilegiados.

Por conta disso, o ensino de LE, especialmente o inglês, tem sido, muitas vezes, reservado a espaços de prestígio e poder, dos quais nós, negros, não somos convidados a participar. Essa exclusão não foi apenas de acesso, mas também simbólica, refletindo uma lógica de racismo hierárquico (Gonzalez, 2020) presente na educação brasileira. No próximo tópico do presente capítulo, situamos a série que encerra a EB e serviu de base para escolha do LD que embasou nosso estudo.

2.6 O 9º ano como lugar estratégico

Este tópico é essencial para compreendermos o nosso objeto de estudo, pois aborda a etapa final de um ciclo significativo da educação básica: o 9º ano do ensino fundamental. Nesse período, espera-se que os alunos adquiram uma maior maturidade no uso das linguagens, expandindo suas habilidades comunicativas e críticas.

Portanto, essa fase é considerada um espaço estratégico, onde os estudantes devem consolidar competências fundamentais que os prepararão para os desafios do Ensino Médio. É nesse momento que se espera que os educandos desenvolvam não apenas conhecimentos práticos, mas também outras habilidades que serão cruciais para sua formação integral.

Afigura-se considerar que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) estabelece que, ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de compreender e refletir criticamente sobre textos orais, escritos e multimodais, considerando os gêneros discursivos, os contextos de produção e circulação, e os objetivos comunicativos.

Complementando essa diretriz, o Documento Curricular Referencial de Formação, doravante DCRFor (Fortaleza, 2024), no que se refere especificamente ao 9º ano no âmbito das Linguagens, também enfatiza a importância das práticas comunicativas realizadas dentro e fora do espaço escolar. Nesse contexto, destaca-se o fortalecimento da autonomia dos estudantes e o aprofundamento do contato com diversos gêneros textuais, que devem ser explorados de forma crítica e progressiva, com foco em sua aplicação prática nas esferas pessoal e pública.

Considerando esses apontamentos, entende-se que, teoricamente, os alunos do 9º ano já possuem maior maturidade para lidar com diferentes formas de linguagem, inclusive com as representações imagéticas, as quais são nosso foco. Desse modo, demarcar o 9º ano como foco contribuiu para refletirmos sobre os LDs utilizados nessa etapa formativa.

No que diz respeito a avaliações, outro motivo para a centralidade do 9º ano, se deu pela aplicação de avaliações externas em larga escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado a cada biênio, e o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), aplicado anualmente. Soma-se a essas avaliações a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR),⁹ realizada bimestralmente nas escolas públicas municipais.

Considerada essa triangulação avaliativa, partimos do princípio de que, estes exames visam medir a qualidade da educação por meio de indicadores que avaliam competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho dos estudantes nessa fase oferece um panorama da educação em nível local e nacional, sendo, portanto, um importante termômetro pedagógico. Por conta disso, trouxemos o LD para o centro de nossa investigação, por também considerarmos essa série uma etapa avaliativa.

Como mencionado anteriormente, a Língua Inglesa, embora não seja diretamente avaliada nos exames de larga escala, integra o componente de Linguagens e Códigos, conforme previsto nos documentos curriculares. Por conta disso, trata-se de uma disciplina decisiva para o desenvolvimento da leitura, especialmente diante da presença crescente de textos em inglês nos meios de comunicação e nas práticas sociais. Por essa razão, consideramos que seu ensino é articulado às demais linguagens.

Ao promover esses levantamentos, constatamos a relevância do 9º ano como etapa estratégica no ciclo da educação básica, especialmente por concentrar diretrizes formativas e avaliações em larga escala. A partir disso, passamos ao capítulo que trata da metodologia, na

⁹ FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Escolas municipais finalizam aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) para 170 mil estudantes*. Fortaleza: SME, 2025. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/escolas-municipais-finalizam-aplicacao-da-avaliacao-diagnostica-de-rede-adr-para-170-mil-estudantes>. Acesso em: 24 maio 2025.

qual descreveremos os procedimentos adotados para investigar as representações imagéticas no LD que foi examinado.

3 METODOLOGIA

Após os fundamentos teóricos, neste capítulo apresentamos a matriz que guiou nossa pesquisa. Aqui, detalharemos a rota investigativa que moldou nosso quadro metodológico, tendo como base os eixos analíticos descritos no tópico 2.4. Metodologicamente, abordaremos a natureza da pesquisa, a definição do *corpus*, a delimitação do universo da amostra e a matriz de análise que norteará o estudo do objeto.

3.1 Natureza da pesquisa

Conforme discutido até este ponto, é imprescindível ressaltar, neste segmento, que o presente estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada, nas vertentes Crítica (Pennycook, 2006) e Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), alinhando-se ao objetivo de investigar representações socialmente situadas. No que tange à natureza da pesquisa, em consonância com os objetivos delineados, optamos por uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos metodológicos apresentados por Gil (1991).

Igualmente enfatizado por Gil (1991), esse tipo de pesquisa, portanto, valoriza o contato direto com a situação estudada, procurando compreender o fenômeno em sua complexidade, por meio da análise de aspectos comuns e, ao mesmo tempo, das singularidades que compõem o objeto investigado, no caso, a representação imagética.

É importante pontuar, ainda, que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que se baseia na análise de um material já publicado e disponível, o qual foi examinado a partir de referenciais teóricos pertinentes à área. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de materiais previamente elaborados, como os LDs. O autor ainda nos diz que a vantagem da pesquisa bibliográfica é detectar vários movimentos aquém daqueles que o investigador pretende abordar.

3.2 *Corpus*

Essa investigação bibliográfica implicou-se no LD *Joy Starter*. Dentre um universo de quatro obras aprovadas pelo PNLD desta coleção, nos centramos nessa edição específica do 9º ano do ensino fundamental, por se tratar de uma etapa estratégica da educação básica. Como apresentamos anteriormente, a escolha desse material foi fundamentada nos critérios

anteriormente discutidos, especialmente no que se refere à importância de analisar textos multimodais em uma etapa estratégica da educação básica.

Como já foi abordado, a seleção do material mencionado como *corpus* desta pesquisa não foi feita de maneira aleatória, mas sim baseada em critérios que dialogam com nossos objetivos de investigação. Desse modo, essa escolha foi pensada de forma criteriosa, levando em conta a inclusão da obra no PNLD 2023 e a sua adoção por várias escolas da rede municipal de Fortaleza, o que a tornou um objeto de análise bastante pertinente.

3.2.1 Delimitação do universo e da amostra

Apresentamos, neste ponto, a delimitação do universo amostral da pesquisa. Neste momento, outro ponto a ser observado foi que cada unidade temática do material é formada por seções, sendo elas: “*time to read*”, “*time to learn words*”, “*time to study the language*”, “*time to listen*”, “*time to speak*” e “*time to check*”.

Dentro desse recorte, optamos pela seção “*time to study the language*”, por ser aquela que mais mobilizou imagens de negros no LD. Para chegar a essa conclusão, fizemos o seguinte recorte: contabilizamos, dentro de cada unidade do LD, os textos imagéticos que continham pessoas negras, de pele preta ou parda, em cada página da seção.

De forma estrutural, na delimitação do *corpus*, selecionamos representações imagéticas com pessoas negras em fotografias, excluindo aquelas que, em sua forma composicional, consistem em desenhos, caricaturas ou ilustrações. Tal escolha foi justificada pelo fato de que tais imagens dialogam de modo mais consistente com a realidade cotidiana dos estudantes, possibilitando maior aproximação a representações que os contemplem de forma mais real. Dessa forma, partimos do entendimento de que os textos multimodais que mais efetivamente dialogam com as representações construídas pelos alunos são aqueles que apresentam imagens que se aproximam de sua realidade concreta. Logo, ao final dessa curadoria, fizemos a análise de 29 imagens.

Quadro 1 – Livro: “*Joy starter*” 9º ano; Seção: “*time to study the language*”

Unidade	1	2	3	4	5	6	7	8
Número de imagens com pessoas negras	4	5	5	4	3	4	—	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

3.3 Instrumento de análise

Conforme já discutimos no capítulo teórico deste trabalho, nosso instrumento de análise foi desenvolvido com base em fundamentos que dialogam diretamente com o foco desta pesquisa: a representação imagética. Para tanto, como mencionado anteriormente, ancoramo-nos, principalmente, nas propostas de Multimodalidade Crítica (Kress; van Leeuwen 2006), bem como em estudos sobre racialidade, a fim de solidificar um construto analítico-metodológico que ajuda a desvelar o que pretendemos.

Feitos os recortes metodológicos previamente descritos, incorporou-se uma matriz analítica, conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica, que está fundamentada em eixos analíticos, conforme vemos abaixo:

Quadro 2 – Quadro analítico

Eixo Analítico	Fundamentação Teórica	Objetivo Específico Relacionado	Procedimento de Análise
Descrição (elementos visíveis na imagem)	Multimodalidade crítica (Kress; van Leeuwen, 2006); gramática da cor (Gao, 2015)	Focalizar a representação da pessoa negra a partir desses referenciais	Identificar personagens, cores, enquadramentos, gestos, roupas, cenário.
Composição (modo de organização dos elementos visuais)	Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006); recursos de saliência, foco, valor informacional, moldura e cenário	Idem	Analisar foco visual, posicionamento espacial, contraste, iluminação e destaque composicional.
Representação (imagem da pessoa negra construída)	Estudos críticos da racialidade e tese das microagressões (Silva, 2022)	Discutir os fundamentos dos estudos críticos da racialidade	Avaliar os traços fenotípicos, bem como os contextos sociais e papéis atribuídos à pessoa negra.
Discurso (ideologias e sentidos veiculados)	Análise crítica do discurso visual; Necropolítica (Mbembe 2018), e outros Estudos críticos da racialidade	Analisar as imagens à luz desses referenciais	Interpretar os sentidos discursivos produzidos: silenciamento, estereótipos, resistência, apagamento etc.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Unidade 1

A primeira unidade do LD aborda o tema geral de “doenças”. A proposta visa o aprendizado sobre problemas de saúde a partir do uso de verbos modais. O primeiro texto a ser analisado encontra-se na página 29 da Unidade 1. Ao retratar um casal, a representação mostra dois PRs: uma mulher negra e um homem negro. À primeira vista, a obra pode transmitir uma sensação de apreço pela equidade racial; no entanto, certos aspectos merecem ser problematizados.

Figura 10 – Imagem 1 da unidade 1



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 29.

No que diz respeito ao eixo da descrição, os PRs aparecem em um cenário incompleto (Kress; van Leeuwen, 2006), um espaço que forma um quarto cuja amplitude não é plenamente visível. As cores claras predominam, especialmente o branco, o que, em um contexto hipermoderno brasileiro, pode criar a impressão de um ambiente “universal” ou pouco realista. É relevante destacar a problemática de se tentar enquadrar o povo desfavorecido nesse espaço de universalidade (Fanon, 2008), o que resulta em uma imagem artificial e desprovida de veracidade, como se fosse um cenário montado.

Ainda em relação às cores, Gao (2015) problematiza que os tons claros e escuros, embora presentes no cotidiano de todas as culturas, costumam ser associados ao dia e à noite, respectivamente. Nesse contexto, segundo a autora, “quanto mais claro, melhor” e “quanto mais

escuro, pior”. Assim, ao optar por uma escala cromática que ilumina o ambiente e relegando as áreas escuras aos PRs negros, o texto visual acaba por reforçar uma lógica racista (Gao, 2015). Fanon (2008) também menciona essa divisão entre bem e mal, caracterizando uma visão maniqueísta, onde os polos opostos têm o lado “negro” sempre lido como o ruim.

Observa-se que o PR homem negro realiza uma ação em relação ao lenço, gesto que sugere desconforto ou dor. A PR mulher negra leva suas mãos ao ombro esquerdo do homem. No cenário, há dois balões de fala: o do PR homem negro, que diz “Estou resfriado” (tradução livre), e o da PR mulher negra, que responde “Você não deve beber nada gelado” (tradução livre). Ambos os balões são laranja, tonalidade que, conforme Gao (2015), tem a função de reter a atenção do PI, ou seja, do leitor. O olhar de ambos os PRs é de oferta; não olham o PI diretamente. hooks (1992) menciona que há poder no olhar, e é nele que os iguais se reconhecem. Com base nisso, o texto não coloca os PRs em empatia com o PI, sugerindo passividade a partir do olhar, sem falar na simbologia da tortura dos povos massacrados durante a diáspora africana, que gerou um tabu para o povo preto, conforme discutido na parte teórica.

No eixo da composição, nota-se que os PRs negros, embora principais envolvidos na narrativa, não ocupam o centro da informação, pois estão posicionados à esquerda, espaço tradicionalmente associado ao “dado” (Kress; van Leeuwen, 2006). Essa posição tende a atribuir-lhes menor relevância. A mulher negra ocupa o ponto mais à esquerda, reforçando o que Gonzalez (2020) denomina “racismo hierárquico”.

A maior saliência recai sobre o lençol do quarto, e não sobre os corpos negros, conferindo-lhes um valor secundário enquanto o cenário ganha destaque. Mesmo estando em primeiro plano, a mulher negra aparece à margem, indicando novamente um racismo hierárquico (Gonzalez, 2020). Nessa perspectiva interseccional, a mulher negra ocupa o último lugar em uma escala marcada pelo machismo e pelo racismo. Outro indício disso se vê nos balões de fala, onde o balão do PR homem negro aparece em cima, conferindo maior destaque. Araújo (2025) amplia essa discussão ao apontar que, em contextos de mídias digitais, mulheres negras, mesmo possuindo alta formação, continuam a sofrer processos de exclusão e são associadas a posições domésticas ou de extrema passividade.

O texto é retirado de um site Shutterstock¹⁰, um banco de imagens que contém imagens para uso comercial, geralmente assinado por empresas. Ele tem sede em Nova York,

¹⁰https://www.shutterstock.com/pt/discover/unlimited?pl=PPC_GOO_BR_BD-752528386213&cr=pc&kw=shutterstock%20com%20br&ds_eid=2335660523&utm_source=GOOGLE&utm_campaign=CO%3DBR_LG%3DPT_BU%3DIMG_AD%3DBRAND_TS%3DIggeneric_RG%3DAMER_AB%3DACQ_CH%3DSEM_OG%3DCONV_PB%3DGoogle&ds_cid=664556151&ds_ag=FF%3DShutterstock-Website_AU%3DProspecting&ds_agid=33230443665&utm_medium=cpc&gclid=aw.ds&gad_source=1&gad_

EUA, e existe desde 2003. Percebe-se que todos os textos que compõem o *corpus* vêm desse mesmo banco, fato que, à luz de um estado que opera em favor de uma necropolítica (Mbembe, 2018), pode ser visto como um processo de necroalgoritmização (Araújo, 2025).

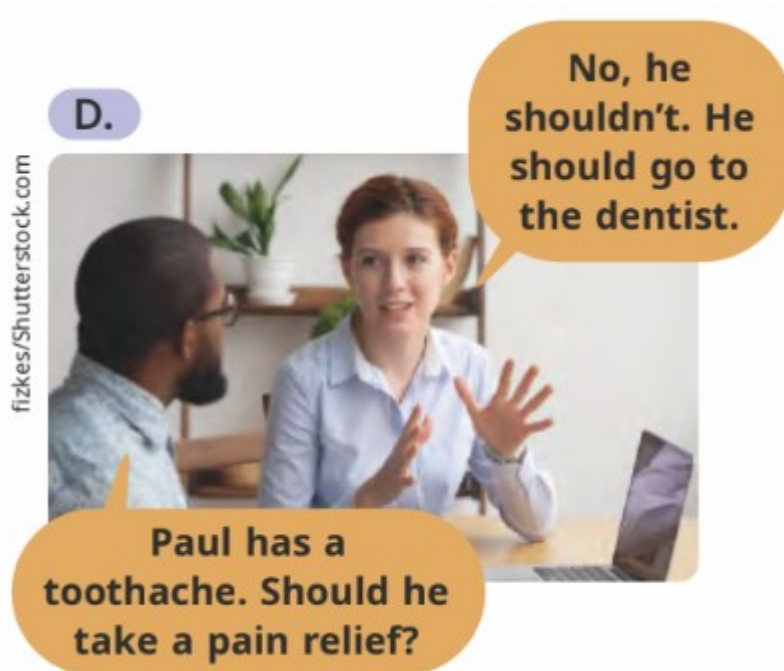
Na dimensão da representação, emergem *microagressões* (Silva, 2022). A PR mulher negra sequer tem o rosto mostrado, o que pode ser compreendido como um *microinsulto*. Ao colocá-la em posição secundária, o texto visual reforça essa agressão simbólica. O PR homem negro é representado como aquele que sente dor, aspecto que remete à crença de que pessoas negras suportam mais sofrimento físico. Essa noção foi problematizada por Bento (2022), ao discutir como tal crença negou às mulheres negras o direito à anestesia e restringiu o acesso da população negra à saúde de qualidade. Araújo (2025) vai além e prova que os algoritmos são programados para associar negros a doenças, mesmo que a variável raça não esteja presente na programação; eles performam o racismo entranhado na sociedade.

Ao contrastar a pele dos PRs com o cenário em tons pastéis, o texto promove uma *microinvalidação*, ao tentar “clarear” suas identidades raciais. Soma-se a isso o fato de que o texto esconde os traços fenóticos de ambos os PRs. A PR mulher negra tem seu cabelo preso; mesmo em um ambiente doméstico, onde geralmente as pessoas se sentem mais à vontade, somente sua orelha esquerda é visível. O PR homem negro tem seu rosto coberto pelo lenço, escondendo seu nariz e boca, o que pode ser visto como racismo por omissão (Gonzalez, 2020).

No eixo do discurso, à luz dos estudos de Bento (2022) e Gonzalez (2020), a imagem projeta exclusão, pois não estimula a empatia do PI com os PRs negros e não abre espaço para refletir sobre as especificidades das questões de saúde dessa população. A imagem não é neutra (Miranda, 2024), uma vez que representa o homem negro em situação de dor e sofrimento, perpetuando narrativas históricas de desumanização desses corpos. Ao representar a mulher negra como menos relevante, o texto visual se constitui como uma unidade simbólica de destruição (Mbembe, 2018), apresentando hierarquicamente quem mais importa e quem é menos relevante. Essa narrativa concretiza o ato de fazer morrer simbolicamente (Araújo, 2025), principalmente a PR mulher negra (Mbembe, 2018).

A próxima análise é da imagem 2 da unidade 1.

Figura 11 – Imagem 2 da unidade 1



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 29.

Continuando nossa análise, o segundo texto que compõe nosso *corpus* também se encontra na página 29. Começamos pelo eixo da descrição, o texto apresenta uma paleta de cores claras, que novamente sugere algo artificial e “universal”. Nesse contexto, há dois PRs principais: um homem negro e uma mulher branca. As cores predominam em tom neutro e pastel. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a continuidade das cores é uma estratégia que visa dar conexão a um cenário, dando a sensação de que o claro é bom e o escuro, ruim (Gao, 2015).

O cenário pode ser lido como incompleto, de modo que a atenção do PI recai diretamente sobre os PRs. Quanto aos gestos, observa-se que a PR mulher branca dirige gestos ao PR negro, enquanto este tem como único vetor o olhar em direção à PR mulher branca. Essa escolha cria a sensação de passividade, reforçando a leitura de que é a PR mulher branca quem dita as regras, enquanto o PR homem negro ocupa um papel secundário. O não olhar ao PI pode ser fruto de um poder dominador (hooks, 1992).

No âmbito composicional, a centralidade está na PR mulher branca. Além disso, a PR mulher branca está em maior saliência, bem como está numa posição mais alta, conferindo assim maior autoridade e validação devidas sua posição angular. O PR homem negro, por sua vez, encontra-se no lado esquerdo da imagem, o que lhe confere menor importância (Kress; van Leeuwen, 2006), pois esse espaço está associado ao “dado”. Além disso, seu rosto não é

mostrado, recurso que reforça sua subalternização diante da PR mulher branca. Nesse cenário, o corpo do PR negro é menos exposto, acentuando ainda mais a diferença de saliência entre os dois PRs.

A presença de um PR objeto, um computador, ao lado direito do PR negro, sugere que o personagem negro só pode discutir a temática em questão porque ocupa um lugar privilegiado, mas, por não ser considerado natural, há a necessidade da validação externa representada pela presença do PR computador. Gonzalez (2020) discute que a narrativa de que no Brasil não há racismo é uma falácia; ela menciona como o lugar do negro é naturalizado por frases como “se bote no seu lugar” ou “o negro conhece seu lugar”. De forma similar, Fanon (2008) também problematiza situações de negros em posição de poder; para ele, um negro, mesmo “instruído”, não escapa à sua cor. O texto foi retirado da mesma fonte estadunidense.

No nível da representação, o PR negro, por ocupar uma posição periférica, pode ser lido como alvo de um *microinsulto*. O texto imagético promove uma deseducação, ao atrelar a presença do PR negro a um cenário artificialmente construído e ao invalidar sua opinião, atribuindo à PR mulher branca maior valor e autoridade. Observa-se também um *microinsulto* ao transpor o corpo do PR negro como diferente do restante do cenário e uma *microinvalidação* ao esconder seu rosto, usando recursos de contraste, bem como uso de foco brilhante em sua testa. Além do mais, ao promover esse posicionamento angular do PR homem negro, a representação esconde seus traços fenóticos, uma vez que sequer conseguimos ver seu rosto, como falamos acima.

No eixo analítico do discurso, o rosto não visível do PR negro sugere apagamento, que se reflete em suas posições hierárquicas (Gonzalez, 2020), uma vez que a PR mulher branca é mais relevante que o PR homem negro, simbolizando que o negro, para aspirar a posições de poder, precisa se aliar ao branco, conforme Fanon (2008). A PR mulher branca, em centralidade, diverge de sua opinião, indicando que sua fala é a mais validada. Ao PR negro, resta o papel secundário, apagado e dependente do PR computador, que funciona como legitimador de sua presença neste cenário. Neste cenário, o PR homem negro precisa provar sua posição, enquanto a PR mulher branca, por ser a mais visível, é automaticamente lida como mais confiável. Portanto, consideramos esse texto como necropolítico (Mbembe, 2018). Considerando essas observações, partimos agora para a próxima narrativa.

Figura 12 – Imagem 3 da unidade 1



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 31.

A terceira imagem da primeira unidade reflete uma PR principal: uma mulher negra. O texto está na página 31 e, na esteira do que vem sendo discutido, a temática é doenças. Partimos da dimensão descritiva, o cenário se mostra incompleto e parece ser um espaço anglicizado, o que pode ser visto como uma forma de dominação (Araújo, 2025). As cores cumprem o papel de torná-lo “universal”, especialmente a cor azul da vestimenta da PR, que, em um contexto ocidental, remete à frieza (Gao, 2015). O material do tecido parece ser jeans, que tem uma relação histórica com grupos minorizados, utilizada por operários e mineradores desde o século XIX.

No campo gestual, a PR mulher negra aponta uma mão em direção ao peito, enquanto a outra vai em direção à boca, como se estivesse tossindo. Sua expressão de dor denuncia a naturalização do sofrimento dos PRs negros em imagens com a mesma temática. Nesse cenário, há um balão de fala “Estou tossindo” (tradução livre). Nessa condição, a PR tem sua humanidade reduzida, ao não ter reconhecida a humanidade de sua dor (Fanon, 2008). A falta do olhar direto ao PI, caracterizado pelo olhar de oferta, pode caracterizar uma relação histórica de agressão aos grupos marginalizados (hooks, 1992).

No campo composicional, a PR negra, mesmo sendo a única PR humana, não está no centro. Encontra-se ao lado esquerdo, posição menos importante (Kress; van Leeuwen, 2006). A centralidade está no PR poltrona, como se fosse alguém mais importante que chegaria depois, enquanto à PR negra resta apenas esperar, refletindo a solidão da mulher negra (Gonzalez, 2020). O PR poltrona aparece em maior saliência em relação à PR negra. À direita, um PR xícara, aparentemente com chá, sugere que a PR negra deve ser tratada em casa, pois supostamente aguenta maior dor (Araújo, 2025). Pode-se inferir que a PR não tenha acesso a

um plano de saúde, realidade comum ao grupo dos indesejados, que mais morre por falta de assistência médica (Bento, 2022). A posição curvada da PR a torna ainda mais subalterna. Fanon (2008) já denunciava que havia apenas dois caminhos para o negro: branquear-se ou desaparecer. O texto foi retirado da mesma fonte dos anteriores.

Na representação, surgem exemplos de *microagressões*, começando pela *microinvalidação* ao colocar um contraste de luz branca no rosto da PR negra, gerando uma leitura de clareamento. Na parte superior, há uma enorme saliência de contraste, que pode ser lida como uma tentativa de fazer a cor preta aparecer menos na imagem. Mesmo apresentando apenas uma PR negra, o texto promove uma deseducação ao não problematizar o acesso à saúde de certas populações, nem discutir a medicação natural, suas origens ou efeitos. O balão de fala laranja, além de chamar a atenção (Gao, 2015), parece ser mais importante do que a representatividade da PR mulher negra.

Ainda tratando de representação, o texto também negligencia alguns traços fenotípicos da PR mulher negra; apesar do esforço em apresentar o cabelo afro, encontramos inconsistências. Apenas o lado esquerdo de seu rosto é mostrado, enquanto seu olho aparece fechado. Parte de seu corpo é coberta pelo PR cobertor, sugerindo uma estratégia de apagamento; Nascimento (2019) problematiza que nada na língua é por acaso, especialmente ao falar de racismo, ou seja, consideramos que esse apagamento também não foi aleatório.

Ao tratarmos do último eixo analítico, o discurso, sublinhamos que, à luz do racismo hierárquico (Gonzalez, 2020), nota-se que a PR negra, mesmo sendo a única, não é a principal da narrativa. O texto promove um teor preconceituoso ao tentar apagar sua negritude de diversas maneiras. A saliência visual em elementos claros evidencia não apenas a vulnerabilidade individual, mas também um apagamento simbólico de sua identidade racial. Desse modo, a simbologia carregada pela narrativa não é neutra (Miranda, 2024); ao tentar dizimar a PR mulher negra, esse texto performa uma ação necropolítica (Mbembe, 2018), especialmente por ser uma mulher negra, que, em um contexto patriarcal, é ainda mais penalizada (Gonzalez, 2020). Avançamos agora para a próxima análise.

Figura 13 – Imagem 4 da unidade 1



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 31.

Na mesma página da imagem anterior, a última análise da primeira unidade do LD aborda a temática das doenças. Em relação ao eixo descrição, esta imagem mostra um PR homem negro em um cenário que parece ser uma sala. O cenário é incompleto, destacando principalmente o PR homem negro. As cores claras predominam, conferindo um ar de artificialidade (Gao, 2015).

Nesse contexto, PR homem negro aparece vestido com um moletom amarelo. Segundo Gao (2015), a cor amarela no Ocidente pode ser associada a sinônimos de covardia ou traição. Em um contexto brasileiro, observa-se expressões como “fulano amarelou”, que indicam covardia. Além disso, essa vestimenta não é comum na maior parte do Brasil, que é predominantemente tropical. Campt (2017) alerta que, ao escutar uma imagem, devemos observar o tipo de vestes, indagando de qual parte do mundo elas vêm, tratando-se de uma vestimenta mais comum em países do Norte Global.

Além disso, o PR negro aparece totalmente coberto; apesar de sua queixa de saúde ser relacionada a um problema nos olhos, podemos notar um encobrimento total de seu rosto a partir da mão esquerda, o que será melhor problematizado no eixo composição. Além disso, não encontramos nenhuma referência ao continente de origem de sua ancestralidade, e suas singularidades parecem ser apagadas. Gonzalez (2020) menciona a crença de que “os negros são todos iguais”. De forma análoga, para Fanon (2008), o negro pode parecer “branco” através de seus atos e vestes.

Observando os gestos, nota-se que o PR homem negro leva a mão aos olhos, indicando dor. O gesto pode ser interpretado como uma tentativa de esconder-se, sugerindo uma postura de vergonha. Fanon (2008) denunciava que uma das únicas alternativas para o

negro é esconder-se. Neste cenário, o rosto do PR homem negro não é mostrado, inclusive evocando um olhar de oferta (Kress; van Leeuwen, 2006) o que pode ser um indício de rememorar atrocidades cometidas pelos colonizadores (hooks, 1992).

No eixo da composição, há a presença de um PR computador, validando a presença do PR homem negro nesse espaço, moldurado como de alguém com bom poder aquisitivo. O preconceito social está atrelado ao racial no Brasil (Nascimento, 2019); cabe questionar por que é necessária a presença de PRs objetos para validar a representação de PRs negros. Isso se evidencia também no PR óculos, pois, em um contexto hipermoderno, pode ser lido como símbolo de inteligência e status.

Ainda em composição, o PR negro não ocupa o centro da imagem e está à esquerda, espaço de informação menos relevante (Kress e van Leeuwen, 2006). A maior saliência recai sobre o PR computador, que aparece desproporcionalmente maior, também em plano de frente, destacando-se mais que o PR homem negro. Além disso, a fonte da imagem é o mesmo site situado no Norte Global.

Na representação, o PR homem negro aparece careca, o que pode indicar uma tentativa de apagamento dos cabelos crespos, frequentemente lidos como “ruins” no contexto brasileiro (Gonzalez, 2020). Araújo (2025) problematiza que cabelos crespos são adjetivados como “sujos” e “feios”, algo potencializado pelas big techs. Ao esconder o rosto do PR, o texto pode ser lido como um apagamento fenotípico. Observa-se uma *microinvalidação* ao apresentar um feixe de luz branca incidindo sobre o lado direito do rosto do PR. O texto imagético promove deseducação ao sugerir que o PR negro é covarde, além de *desinformação* ao insinuar que ele é forte o bastante para continuar trabalhando sem procurar um médico.

Consideradas essas observações, no eixo do discurso, nota-se que o PR homem negro é caracterizado em um ambiente artificial que representa um espaço de “prestígio”, associado a maior poder aquisitivo. Para estar nesse lugar, o PR precisa ser validado por PRs objetos. Mbembe (2018) vê problemática essa relação entre sujeito e objeto, sugerindo uma posição de entrelugar ao nosso povo. O texto sugere um apagamento da identidade do PR, que tem o rosto oculto, veiculando a ideia de fragilidade e de necessidade de continuar em posição laboral mesmo diante da dor, construindo-o como alguém que suporta dor (Bento, 2022). Dessa forma, o PR homem negro é secundarizado, não adquirindo seu papel de sujeito pleno (Mbembe, 2018), mesmo sendo o único PR humano. Por conta disso, esse texto torna-se uma verdadeira guilhotina, promovendo a morte social (Mbembe, 2018). Avançamos agora para a próxima unidade do LD.

4.2 Unidade 2

Figura 14 – Imagem 1 da unidade 2



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 47.

Chegamos à segunda unidade do LD, que conta com quatro análises. Esta unidade tem como pano de fundo o vocabulário de sentimentos em inglês e aborda alguns gêneros, como o meme.

Sendo assim, nesse primeiro texto começamos falando sobre descrição. Na imagem, observamos dois PRs humanos: um PR homem negro e outro PR homem branco. O cenário apresentado não é completo; no entanto, é possível perceber que se trata de uma sala, aparentemente de uma casa. A casa não parece pertencer a um cenário típico brasileiro de um aluno da escola pública periférica.

Nesse contexto, cores claras são novamente utilizadas, refletindo uma universalização (Nascimento, 2019) do que se considera "casa" dentro de um padrão eurocêntrico. Ao fundo, um mapa-múndi, embora desfocado, segue a projeção de Mercator, problemática pois coloca os países do Norte Global acima dos demais, expondo desigualdades desproporcionais, como a representação do continente africano, que aparece menor do que realmente é.

Ainda em descrição, os PRs, a partir do contexto, são apresentados como amigos. O PR adolescente branco veste um moletom azul; segundo Gao (2015), essa cor pode ser lida como representação de quem “tem a verdade”, enquanto o amarelo do PR negro é associado ao traidor ou à falta de coragem. O vetor principal do PR adolescente branco são os braços cruzados, indicando uma quebra de laços com o PR homem negro. Aprofundando o foco, os

braços do PR homem negro não são visíveis, pois estão cobertos pela camada de texto verbal. O olhar do PR negro não enfrenta o PI nem o PR ao lado, caracterizando problemas de autoestima dos povos minorizados (hooks, 1992).

No balão de fala direcionado ao PR homem negro, que não está centralizado e fica na parte inferior, lê-se: “se eu discutir com um amigo, fico triste” (tradução livre). Dentro do contexto de “máscaras brancas e peles negras”, pode-se inferir que a humanidade do PR negro é validada por ter um “amigo” branco (Fanon, 2008). Segundo o autor, na busca por respeito, os negros tendem a se aproximar de seus algozes; inclusive, aqueles que conquistavam o amor de alguém branco eram vistos de modo mais humano.

Ao analisarmos a composição, novamente notamos um valor informacional que desvela a intenção da imagem. O PR homem negro está posicionado à esquerda, de menor fluxo de informação (Kress; van Leeuwen 2006), enquanto o PR homem branco está à direita, com maior visibilidade e fluxo. Ao interpretarmos com base nas regras de etiqueta, constatamos que o lado direito, onde se encontra o PR branco, é considerado o lado de “honra”. Ademais, o rosto do PR homem negro está voltado para a esquerda, sugerindo menor interação com o leitor PI. O PR adolescente branco, mesmo sem olhar diretamente para o PI, tem o rosto voltado para a direita, conferindo-lhe maior interação e legitimidade. Ao voltarmos nosso olhar para uma escuta mais sensível da narrativa (Campt, 2017), podemos perceber que, mesmo o balão de fala sendo dirigido ao PR negro, trata-se de uma briga, uma interação não muito convidativa, que coloca o PR homem negro na posição de inimigo (Mbembe, 2018). Essa disposição pode associar o PR negro ao perigoso (Fanon, 2008). É importante ressaltar que a imagem foi publicada no mesmo portal online que os demais.

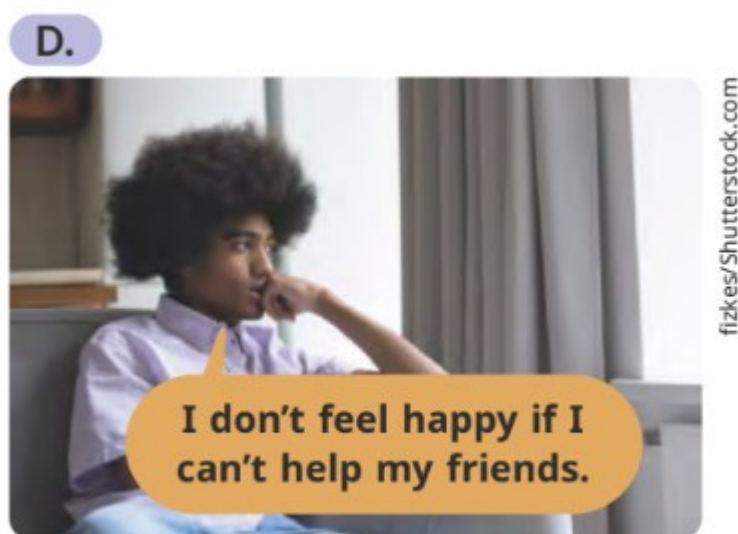
Essas considerações revelam uma moldura que se estabelece pela presença de PRs objetos, aparentemente para validar a presença do PR homem negro nesse espaço. Além disso, o rosto do PR adolescente branco é mais visível do que o do PR homem negro, o que confere a este um leve apagamento. As imagens de fundo, embora desfocadas, também nos dão suporte interpretativo para compreender o teor preconceituoso do texto.

Quanto à representação, notamos, novamente, um apagamento da identidade negra. A tentativa de esconder o rosto do PR negro revela uma tentativa de apagar traços fenotípicos. Nesse cenário, o cabelo do PR homem negro é disposto de forma bem curta, o que pode ser uma tentativa de discipliná-los (Gonzalez, 2020). Além disso, o moletom do PR homem negro impede a visualização de seus braços. Por outro lado, o PR homem branco, mesmo usando o mesmo tipo de vestes, tem parte de seus braços à mostra. O texto também promove uma *microinvalidação* ao aplicar filtros brancos no rosto e pescoço do PR negro, além de uma

desinformação ao posicionar um mapa-múndi tendencioso ao centro, bem como um *microinsulto* ao representar o PR homem negro em uma relação de inimizade.

No discurso, o PR adolescente branco é lido como alguém em destaque hierárquico (Gonzalez, 2020), ao se sentar à direita e ocupar um espaço que parece ser seu por direito, um prestígio que é validado pelo mapa que reforça o teor eurocêntrico da cena. Desse modo, o apagamento facial do PR negro indica uma invisibilização histórica; pois, seu corpo não é completamente mostrado, o que sugere silenciamento e reduz seu papel em cena. A representação impõe um mundo de morte, a partir de uma visão do PR homem negro como um “inimigo”, e é a partir dessa concepção que se configura uma narrativa necropolítica (Mbembe, 2018). Seguindo a pesquisa, passamos ao próximo texto.

Figura 15 – Imagem 2 da unidade 2



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 47.

Na continuidade da aplicabilidade frente ao nosso *corpus*, chegamos ao segundo texto da unidade dois, localizado na página 47. No eixo da descrição, o texto apresenta um PR homem negro e, abaixo, um balão de fala que diz: “eu não me sinto feliz se não consigo ajudar meus amigos” (tradução livre). O PR homem negro encontra-se em um cenário, novamente, com paleta de cores claras. Segundo a gramática da cor (Gao, 2015), a cor branca é responsável por dar contraste e, no contexto da imagem, essa escolha visa transmitir uma sensação de neutralidade. A continuidade da paleta de cores sugere uma conexão (Kress; van Leeuwen, 2006). No entanto, a imagem do PR homem negro pode ser associada à diferença, que não estabelece a “conexão”. Sendo um PR racializado, pode-se compreender que ele está fora de lugar, pois sua cor não se harmoniza com os demais PR objetos.

O cenário, portanto, é incompleto, já que não conseguimos vê-lo em sua totalidade, acentuando a desconexão do PR homem negro. Contudo, conforme Kress e van Leeuwen (2006), um cenário não completo indica ausência de contexto. Nesse caso, parece que a intenção foi deslocar o PR homem negro de um lugar que não é naturalmente seu, enfraquecendo a relação entre o PR e o ambiente.

Apesar de o cerne do texto ser a fala sobre infelicidade, é relevante notar aspectos vetoriais: a mão ao queixo indica descolamento e passividade do PR homem negro. Araújo (2025) já havia destacado problemáticas que desfavorecem certos grupos, mencionando que o Estado valoriza pessoas sem ação, como vimos ao longo deste trabalho. Outro vetor deste texto é o olhar do PR homem negro, que não se dirige diretamente ao PI, produzindo um efeito de distanciamento social, caracterizando um olhar de oferta (Kress; van Leeuwen, 2006). Neste sentido, o não olhar também é um indício do terror psicológico imposto durante a diáspora africana (hooks, 1992).

Ao lado do PR homem negro, compõe-se o cenário um aquecedor, um aparelho que não é comum à maioria das realidades geográficas do Brasil, predominantemente tropical. Esse fato pode ser lido como um indício de anglicização ou eurocentrismo do texto visual, promovendo distanciamento entre um aluno racializado da periferia de Fortaleza e o conteúdo do LD, o que compromete sua credibilidade.

Em termos de composição, como demonstrado em todos os textos visuais analisados até aqui, o PR homem negro está à esquerda, correspondendo à informação dada, a qual, dentro da práxis da multimodalidade, remete a uma informação menos importante. Posicionar o PR negro como menos relevante tem sido uma constante. Em um cenário de exclusão, Gonzalez (2020) afirma que o negro é frequentemente deixado de lado ou retirado de cena, o que se reflete claramente em nossa análise. A retirada estratégica do PR negro neste texto, assim como em outros, ilustra essa artificalização.

Além disso, sua saliência não é máxima. O PR homem negro precisa dividir espaço com outros PR objetos. Os PRs janela e cortina, por exemplo, estão ao centro, recebendo maior valor informacional, reforçando o apagamento do PR homem negro. O destaque do contraste recai sobre o PR janela. A moldura, neste caso, constitui um cenário de sala construído de modo artificial. A narrativa origina-se do mesmo banco de imagens anteriormente citado.

No eixo representacional, apesar de o cabelo black ser contemplado neste texto, alguns traços fenotípicos ficam apagados. A mão ao rosto do PR homem negro oculta seus lábios e, pelo ângulo em que o rosto está posicionado, não conseguimos visualizar seu nariz. Gonzalez (2020) observa que os lábios grossos são frequentemente chamados de “beiços”,

enquanto o nariz largo é denominado “fornalha”. Ao esconder esses traços, a imagem promove esse apagamento, como se houvesse uma vergonha em ser mostrado.

As orelhas também estão encobertas pelo cabelo black. Embora alguns tipos desse penteado realmente cubram as orelhas, a ausência delas, neste contexto, parece ter sido proposital. Quanto às *microagressões*, notamos que a escolha estética foi direcionar um feixe de luz clara ao rosto e ao braço direito do PR, o que pode ser interpretado como uma *microinvalidação* ao suavizar o tom de pele do personagem. Além disso, identificamos um *microinsulto* ao ocultar suas características físicas, tornando-as invisíveis. O papel social atribuído ao PR negro é, mais uma vez, o de alguém passivo e sem atitude.

Do ponto de vista do discurso, esse texto carrega uma série de estereótipos, entre eles a posição de subserviência do PR negro, que só possui valor se puder ajudar alguém, fato que se reflete em seu balão de fala. A falta de contato visual e sua posição na composição podem ser interpretadas como a figura de um PR com pouca ação no mundo, o que remete à passividade imposta ao povo preto (Araújo, 2025). Cumpre destacar também que o cenário do Norte Global, com paleta de cores “neutras”, sugere um apagamento de suas individualidades, como se estivesse diluído em um ambiente que não lhe pertence. O contexto geral gera uma passividade e pouca ação, podendo ser visto como um exemplo de PR morto em vida (Mbembe, 2018), reiterando estereótipos de pouca ação e apagamento. Essa narrativa ressoa a fala de Grada Kilomba, mulher negra que, ao se referir a Fanon (2008), classifica sua obra como injustiçada a partir do “princípio da ausência”, ou seja, algo que existe, mas é tornado apagado. O texto pode ser lido dessa forma: uma existência ausente do PR homem negro. A próxima análise se segue.

Figura 16 – Imagem 3 da unidade 2



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 49.

O texto seguinte da mesma unidade está presente na página 49. Iniciando pela descrição, podemos depreender que o texto retrata, um PR negro; como fundo a cor rosa claro. Nesse cenário, o PR homem negro é apresentado de forma monocromática e sem qualquer detalhe que o situe em um espaço real. Essa escolha elimina pistas sobre qual contexto o texto está inserido. Em um contexto brasileiro, o rosa é culturalmente associado à delicadeza e ao feminino, mas aqui funciona como um cenário vazio, sem significado além do visual. Essa representação torna-se padronizada. Campt (2017) sugere que textos assim geram falha de leitura ou rejeição dos menos favorecidos, lembrando fotos manipuladas pelo Estado em suas estruturas de necropoder (Mbembe, 2018). Ampliando o foco, a camisa do PR negro, cinza, pode ser associada a tempestades e nuvens densas; expressões como “o tempo está cinza” indicam que irá chover. Essa cor, no contexto ocidental, é vista como associada à tristeza e a cenários depressivos (Gao, 2015).

Essas imagens que parecem pertencer a estúdios fotográficos são problemáticas sob o olhar de Campt (2017), que provoca a sensação de vigilância. Devemos nos questionar se essas vestimentas pertencem ao retratado ou se são emprestadas, se estão completas ou não, uma vez que não conseguimos ver o todo, como se fosse uma fotografia de um documento. Além disso, a mão esquerda do PR ao rosto e a falta de contato visual com o PI caracterizam um olhar de oferta (Kress e van Leeuwen, 2006). O não olhar é considerado um símbolo do horror das torturas da diáspora (hooks, 1992).

Na análise composicional, notamos que, mesmo sendo o único PR, o PR negro é posicionado levemente à esquerda, indicando que parte dele pode estar no centro, mas seu ângulo e lado dominante permanecem à esquerda, atribuindo-lhe menor importância (Kress; van Leeuwen, 2006). Além disso, a saliência do cenário ainda é maior que a do próprio PR. Ademais, mesmo estando em plano de frente, sua postura infere além do medo, um escondimento.

Ainda sobre a composição, o olhar para cima, no plano ideacional, também sugere uma posição de menor, encarando algo maior que ele (Kress; van Leeuwen, 2006). O sentimento de medo e a relação com o olhar do povo preto escravizado já foi problematizado na obra de hooks (1992). Além disso, por não haver texto verbal, todo o sentido recai sobre a expressão corporal e fisionômica do PR homem negro.

No eixo da representação, vemos novamente um apagamento de traços fenotípicos. Ao usar a mão ao rosto, o PR oculta seu nariz e lábios. O ângulo do seu rosto não é frontal, mesmo sendo o único PR. Além disso, apenas uma pequena ponta de sua orelha é visível, mesmo com o cabelo afro em destaque. O LD reduz a mostra do traço fenotípico do PR a esse

aspecto. A imagem provoca uma *microinvalidação*, como todas até aqui, tentando clarear a pele do PR através de jogos de luzes brilhantes que contrastam com a cor de sua epiderme. Também promove um *microinsulto* ao deslocar o PR intencionalmente para que não esteja ao centro.

Chegando ao recorte de discurso, observamos uma fragilidade emocional do PR negro. Embora essa seja a intenção da unidade, ao analisar os outros eixos, percebe-se que isso é exacerbado em função do PR principal ser um homem negro. O PR está exposto a vulnerabilidades e completamente inserido em um entrelugar que gera um apagamento do seu papel enquanto sujeito (Mbembe, 2018) no mundo contemporâneo. Desse modo, o texto parece prezar pela ridicularização (Gonzalez, 2020) ao se apropriar do tema da unidade para reproduzir estereótipos. O resultado é uma sensação de artificialidade, onde o corpo negro aparece deslocado, isolado em um espaço que não dialoga com sua identidade. Essa narrativa mostra que o PR homem negro foi colocado como um “sujeito” à mercê da governabilidade do Estado, representando-o em um estúdio fotográfico que não reflete a realidade (Campt, 2017). Ou seja, ao negar o ser do PR homem negro, como nesse caso, o texto se configurou como uma ação necropolítica (Mbembe, 2018). A próxima análise se segue.

Figura 17 – Imagem 4 da unidade 2



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 49.

Na mesma página da imagem interior se encontra a próxima imagem, que serve como pano de fundo para nossa análise. A imagem não possui texto verbal e é acompanhada unicamente pelo número dois, que serve como parâmetro para que os estudantes relacionem sentimentos, tema central desta unidade.

Iniciamos nossa análise com o eixo discricionário. A imagem apresenta um PR homem negro, que aparece em um vestido vetorial segurando o queixo. O gesto se liga ao vocabulário “*suspicious*”, que significa desconfiado em português. Historicamente, o negro é frequentemente colocado como alguém suspeito ou desconfiado, o que reflete uma tentativa

consciente de retirar grupos menos visíveis de certos lugares de prestígio (Mbembe, 2018). Essa desconfiança gera violência generalizada contra grupos racializados, fato que faz com que a maior parte da população carcerária no Brasil seja composta por negros. Segundo o Atlas da Violência, citado por Bento (2022), um jovem negro é assassinado a cada 23 minutos no Brasil.

O tom quase monocromático azulado que veste o PR homem negro merece destaque. O jeans, por muito tempo associado a ofícios de menor valor, é uma vestimenta ligada a grupos de menor poder aquisitivo. O LD mostra pessoas brancas vestidas em jeans, geralmente um material mais elaborado, enquanto, neste caso, parece ser um material simples. Desse modo, essa representação não problematiza o contexto de exploração da indústria do jeans, que sabemos que ocorre em países do Sul Global, fruto de exploração e pessoas mal remuneradas.

O PR homem negro parece estar em uma vestimenta sem identidade, como se fosse uma farda, remetendo ao ideal fabril que exclui certos grupos racializados. O cenário laranja, associado ao fogo, é incompleto e parece artificial, uma vez que sua moldura é feita pela ausência de elementos dispostos. Campt (2017) problematiza que imagens controladas demais pelo Estado nos colocam em uma espécie de cativeiro da representação negra. Além disso, o olhar do PR, mais uma vez, não olha diretamente ao PI, resultando em um olhar de oferta, com menos envolvimento e fruto de torturas (hooks, 1992). Na direção dessa proposta, Campt (2017) também questiona imagens que parecem ser tiradas em estúdio, levando-nos a refletir sobre os valores simbólicos das vestes e o pertencimento ao ambiente, especialmente em casos sem registros identificatórios suficientes.

No que tange à composição, ao ter o PR homem negro como único, a atenção é direcionada para ele. Contudo, mesmo sendo único, ele é colocado à esquerda, como informação menos relevante (Kress; van Leeuwen, 2006), sugerindo que até o fundo alaranjado é mais importante. O olhar indireto do PR, voltado para cima, ou seja, plano ideacional (Kress; van Leeuwen, 2006), pode ser lido como se estivesse completando algo maior ou mais poderoso, gerando uma construção de subalternidade. Além disso, o cenário aparece em maior saliência que o PR homem negro. Nessa direção, mesmo estando em plano de frente o PR homem negro encontra-se clivado, o que compromete sua visualização. O texto possui a mesma origem que os demais materiais.

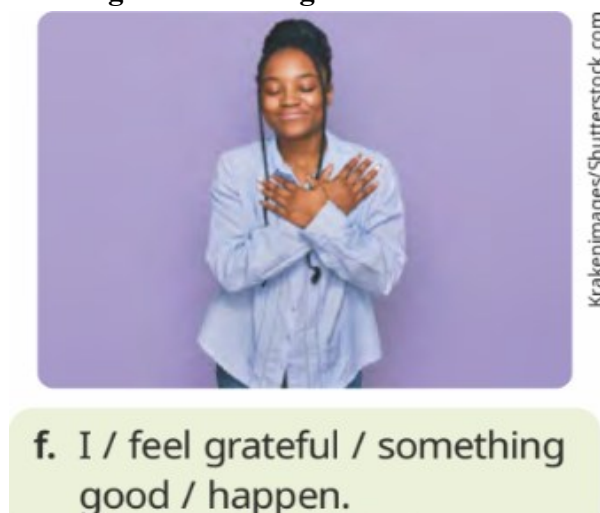
No eixo da representação, notamos especificidades. O cabelo crespo do PR é curto, com a parte de baixo cortada em pente zero. PRs negros podem ter cabelos curtos, mas neste contexto, essa aparência fabril pode ser vista como uma política da boa aparência (Gonzalez, 2020). O cabelo não liso é frequentemente associado ao ruim, como evidenciam os algoritmos

(Araújo, 2025). As sobrancelhas do PR parecem não ser dispostas de forma visível; isso também pode ser um movimento de apagamento dos traços fenotípicos. A sobrancelha do lado esquerdo tem visibilidade comprometida, e há clareamento proposital na parte direita da testa e na mão esquerda do PR. Essa *microinvalidação* (Silva, 2022) foi disposta de maneira racional, uma vez que o lado direito é o mais importante (Kress; van Leeuwen, 2006). Além do mais, o texto promove uma desinformação ao associar a figura do homem negro a vestimentas típicas de trabalhadores braçais, reforçando essa associação desde o fim do processo de escravização. Na direção do que apresentamos nesse eixo, contraste das cores indica uma tentativa de criar um cenário mais claro e vibrante, que pode ser visto como um pagamento à pele negra do PR.

Chegamos ao eixo discursivo de nossa análise. Em um olhar hierárquico (Gonzalez, 2020), o papel do PR negro pode ser lido como subalterno, ao juntar a descrição, composição e representação. Desse modo, podemos depreender traços de exclusão simbólica, caracterizando-o como mais uma guilhotina (Mbembe, 2018) e levando à morte simbólica (Araújo, 2025) do PR em questão. Observamos o “princípio da ausência” (Fanon, 2008), mostrando um corpo negro de maneira descontextualizada, sem voz ou problematização. Por conta disso, o texto busca passar uma ideia de universalidade representacional, que se torna impossível em qualquer texto (Miranda, 2014).

Desse modo, o PR representa uma construção baseada em estereótipos, que historicamente diminuem a população preta a papéis de suspeitos (Fanon, 2008), sendo acusados de atos que estão à margem das leis. Ao promover tamanhos processos de desconstrução de um “inimigo” e ao negar o ser pleno enquanto sujeito, o texto reflete uma ação do necropoder (Mbembe, 2018). Feitos os recortes, chegamos à nossa próxima análise.

Figura 18 – Imagem 5 da unidade 2



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 50.

Concluindo, chegamos ao último texto da unidade 2, localizado na página 50, que mostra uma única PR mulher negra. Começamos pela descrição. O cenário aparece quase monocromático em roxo. Gao (2015) postula que, na cultura ocidental, essa cor é vista como mística; durante a quaresma, sacerdotes da Igreja Católica a utilizam.

Não é difícil perceber a relação dessa cor com o que Gonzalez (2020) denomina como cultura do “exótico”. Frequentemente utilizado na cultura negra brasileira, esse mecanismo é um instrumento midiático para dar visibilidade ao carnaval.

Segundo Gonzalez (2020), há um senso comum de que o continente africano não passa de “folclore”. Fanon (2008), ao problematizar o corpo negro, relata que é visto como “exótico”; o peso da melanina faz com que um negro seja ridicularizado. A vestimenta da PR mulher negra é da mesma cor, o que pode ser visto como uma tentativa de combinação com o cenário, criando uma atmosfera mística. Abaixo, há a letra F acompanhada por uma frase fora de ordem que deve ser respondida: “Eu sou grata quando algo bom acontece” (tradução livre), frase que denota passividade da PR mulher negra.

Ainda na descrição, o cenário incompleto e artificial, criado apenas por uma única cor, mostra que a única paleta destoante é a cor negra da pele da PR, estabelecendo uma desconexão (Kress; van Leeuwen, 2006). Essa tentativa de inclusão, ao realizar esse movimento, se revela contrária. A padronização da imagem lembra uma foto manipulada em estúdio, o que, sob o olhar de Campt (2017), é problemático, pois revela viés regulatório do estado, promove apaziguamento e urge um silêncio que atinge os negros, gerando sensação de regulação e vigilância. Campt (2017) também problematiza imagens que parecem ser tiradas em estúdio, convidando a uma “polifonia audível”. A disposição do texto gera dúvidas sobre quem são essas vestes, se pertencem ao retratado, se são usadas no cotidiano e, em caso negativo, quem as impôs.

Ao analisar a unidade como um todo, notamos inconsistências. Há 19 PR brancos nesta seção, excluindo os PRs asiáticos, e apenas 5 PRs negros. Com um total de 29 PRs e apenas 5 negros, chegamos a 17% de PRs negros na unidade. Esse cálculo revela que os PRs negros são vistos como uma minoria exótica, reforçando a tese.

A colocação da pele da PR negra de forma destoante revela um movimento de folclorização da PR (Gonzalez, 2020). Apesar da imagem ser estática, as mãos da PR fazem um símbolo de paz, suavizando o texto excludente, uma vez que o corpo negro é visto como perigoso (Fanon, 2008). O vetor olhar é suprimido, já que a PR está com os olhos fechados. Os

olhos fechados, remetendo à passividade, mostram como o corpo negro deve se comportar, servindo como guilhotina (Mbembe, 2018) à existência de certos corpos.

No eixo composicional, a PR mulher negra aparece centralizada em termos de valor informacional. Contudo, apesar de ocupar a posição central, seu rosto está voltado para a esquerda. Todos os cinco PRs negros aparecem mais relacionados ao lado esquerdo, considerado menos importante na leitura ocidental (Kress; van Leeuwen, 2006). Além disso, a disposição dos braços e ombro da PR mulher negra sugere que seu lado esquerdo é o dominante.

Ao observarmos o cenário roxo de fundo e as vestimentas da PR, percebemos que a cor da pele negra da personagem ganha menor destaque, conferindo-lhe pouca saliência. Essa estratégia pode ser compreendida como racismo por omissão (Gonzalez, 2020), ao apagar a cor da pele da PR ou deixá-la visível apenas como contraste, aparecendo de maneira “neutra”. Além do mais, a disposição da PR, como se estivesse dando um abraço, pode ser uma tentativa de suavizar a imagem de selvagem (Fanon, 2008), tornando-a mais dócil. A produção da imagem, oriunda do mesmo banco digital que forneceu as outras do LD, revela uma curadoria programada (Araújo, 2025).

No eixo representacional, notamos que os cabelos afro da PR mulher negra estão ocultos (Gonzalez, 2020); apesar de estarem presentes, os gestos vetoriais com as mãos não permitem visualizá-los. As orelhas aparecem em um ângulo que não permite vê-las., mesmo com o cabelo afro preso. Por sua vez, os olhos fechados, além de remeter ao não envolvimento com o PI, mostram um apagamento desse traço físico. As *microagressões* (Silva, 2022) aparecem nos lábios da PR, que estão com um batom roxo, retirando sua cor natural. A PR mulher negra aparece excessivamente maquiada, na política da boa aparência (Bento, 2022), refletindo *microinvalidação*. Novamente, feixes de luz clara no rosto da PR são notados, ocorrendo predominantemente ao lado direito, ou seja, ao lado da informação nova (Kress; van Leeuwen, 2006). Além disso, há um *microinsulto* ao colocar a PR mulher negra como exótica e “sujeito-objeto” (Mbembem, 2018) a ser contemplado.

Chegamos ao eixo discursivo. A PR mulher negra aparece de maneira figurativa, sem contextualização social clara. Ao colocá-la na mesma cor que o fundo, a PR é vista como alguém sem direitos ou individualidades, servindo apenas como pano de fundo, como um exemplo do negro cósmico (Fanon, 2008). Essa representação pode ser lida como um princípio da ausência. Grada Kilomba, ao citar Fanon (2008), discute que o negro existe, mas é tornado ausente.

Essas constatações revelam que o corpo da PR negra aparece como objeto estético de apreciação, cumprindo um papel de preenchimento de *tokenismo*, que define uma inclusão

não real (Kanter, 1977). Dessa forma, aparentando diversidade sem problematização. Ao analisar o estado como máquina de guerra fluida (Mbembe, 2018), é possível perceber que a PR mulher negra é vista como alguém que não importa, desumanizada e descartável (Mbembe, 2018), além de exótica (Gonzalez, 2020). Subsequentemente, passamos para a próxima unidade.

4.3 Unidade 3

Figura 19 – Imagem 1 da unidade 3



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 74.

Chegamos à unidade 3 do LD, cuja temática principal é a diversidade, refletida no título “I respect everybody” (“Eu respeito todo mundo”, tradução livre). O conteúdo da unidade sugere uma presença maior de corpos considerados indesejados em alguns contextos. Por essa razão, esta unidade pode parecer um pouco divergente do que foi analisado até o momento. Com essas considerações, iniciamos o estudo.

No primeiro texto, em relação ao eixo da descrição, observamos uma PR menina negra em plano fechado. Ao fundo, outros PRs aparecem em cenário desfocado. Acima da PR, há a frase “if we value diversity, we will be more inclusive” (“Se valorizássemos a diversidade, seríamos mais inclusivos”, tradução livre). O texto está disposto em forma de balão de fala, enquanto a PR menina negra tem a boca fechada, o que pode ser interpretado como se suas palavras fossem impostas. A partir dessa perspectiva, o texto se apresenta estático, com o vetor

sendo o olhar de demanda (Kress; van Leeuwen, 2006), estabelecendo uma relação mais próxima com o PI. Embora haja um esforço em valorizar a diversidade, ao escutarmos a polifonia da imagem (Campt, 2027), a expressão da PR parece indicar um esforço para sorrir, o que pode ser lido como algo não natural.

É importante destacar que a PR menina negra é lida como “diversidade”, em oposição ao que é considerado universal, que geralmente é o branco, que se impõe nessa hierarquia (Nascimento, 2019). Quanto às roupas e cores, observa-se um apagamento da identidade da PR, pois suas vestes não são visíveis; apenas identificamos que são brancas, o que pode ser entendido como uma tentativa de universalizar a PR menina negra. Entre os demais PRs, há um círculo cromático que forma uma mistura de cores, do azul ao vermelho, em fundo de tons quentes, sugerindo diversidade visual. Nesse ponto, notamos uma interconexão com o mito da democracia racial promovido pelo Estado brasileiro (Gonzalez, 2020). Assim, a diversidade é reduzida a uma inclusão de cores, fenômeno semelhante ao *tokenismo* (Kanter, 1977). Além disso, as vestes dos outros PRs são mais visíveis que as da própria PR menina negra, sugerindo um apagamento não acidental (Bento, 2022).

No eixo composicional, destaca-se o valor informativo do material visual, que aparenta ser inclusivo. O rosto da PR menina negra está em saliência máxima, mas ela não ocupa plenamente o centro da imagem, uma vez que está posicionada com margem mais próxima ao lado direito, descentralizando um pouco sua representação, um fenômeno observado em todos os textos analisados até aqui. Ao reproduzir esse movimento, o LD demonstra que os PRs negros frequentemente são deslocados do centro da informação. Ademais, o balão que teoricamente reproduz a fala da PR está levemente posicionado à esquerda, indicando que sua fala não é considerada tão importante. Apesar de estar levemente posicionada ao lado direito, a luminosidade de contraste é predominante no lado esquerdo, considerado menos importante (Kress; van Leeuwen, 2006), do rosto da menina negra, o que confere a esse lado o papel de dominante.

Ainda na composição, o balão, posicionado acima da PR, se aproxima do plano ideário, mais comum em balões de pensamento; assim, a fala da PR negra pode ser interpretada mais como um ideal do que como uma manifestação legítima de voz. Ao relacionar com a ideia de exclusão digital, tais posicionamentos composicionais podem não ser meros erros; pois, assim como nos algoritmos (Araújo, 2025), a justificativa de erro serve para eximir responsabilidades, muitas vezes de forma inconsciente, dado que o racismo no Brasil é estrutural (Gonzalez, 2020). Portanto, o balão de fala da PR negra pode ser visto como uma tentativa de atribuir importância apenas utópica a uma PR pertencente a um grupo considerado

descartável. A partir da composição, é relevante mencionar que o texto provém da mesma curadoria online.

Agora, no eixo representação, notamos que os traços físicos da PR menina negra são invisibilizados; podemos ler que seu cabelo aparece preso, o que pode ser uma tentativa de discipliná-los em face da política da boa aparência (Gonzalez, 2020). Também é relevante observar que o PI não consegue ver seu corpo, pois o mesmo é suprimido em face do ângulo fechado. Subsequentemente, há alguns exemplos de *microagressões*, a partir do eixo composicional, nota-se que, apesar do esforço em colocar a PR menina negra quase ao centro, seu rosto é lido a partir do lado esquerdo, considerado menos relevante. Nesse cenário há um contraste de luz clara no lado esquerdo do rosto da PR; a orelha do lado esquerdo é mais visível. Mesmo que o lado direito chame a atenção primeiro em contextos ocidentais, existe uma tentativa de inverter essa percepção, promovendo *microinvalidação* ao tentar embranquecer o rosto da PR menina negra por meio de recursos de contraste. O posicionamento do balão e a boca fechada configuram um *microinsulto*, negando a voz legítima da PR; também se observa uma desinformação ao delegar a ela a função de prezar pela diversidade, um problema que é da branquitude (Bento, 2022).

Na análise discursiva, ao examinarmos a imagem criticamente, nota-se que o texto isola a PR. Nesse cenário, a PR menina negra discursa "sozinha" sobre uma temática relevante, mas o recorte da unidade sugere que apenas grupos minorizados devem se preocupar com questões de diversidade, ignorando que o racismo foi criado pelo homem branco (Nascimento, 2019) e, portanto, deveria ser responsabilidade da branquitude resolvê-lo, criando assim uma transposição da divisão racial da culpa (Fanon, 2008).

Outro ponto a ser considerado é que, ao utilizar o pronome “nós”, a narrativa sugere que a temática é igual para todos, isentando grupos privilegiados dessa problemática e reforçando o discurso de que só existe uma raça. Conforme discutido em consonância com Nascimento (2019), tais posicionamentos concretizam o racismo, neste caso, por meio da linguagem escrita. Como consequência, a leitura do texto sugere que a problemática é dos grupos minorizados, cabendo a eles resolver um problema criado pelos brancos.

Nas intersecções, o corpo da PR menina negra é utilizado como porta-voz ligado a simbologias utópicas, mas com sua voz silenciada. O sorriso em seu rosto tenta suavizar a temática, sendo compreendido como uma tentativa de tornar o tema mais generalizado, sem direcionamento específico ao público branco. A partir dessa concepção, textos retirados do digital são escolhas (Araújo, 2025), considerando essa produção imagética como uma exemplificação da necropolítica (Mbembe, 2018), pois marca a PR menina negra como a

diferente, tornando-a um alvo descartável e dissolvendo sua humanidade (Mbembe, 2018). Prosseguimos para a próxima representação.

Figura 20 – Imagem 2 da unidade 3



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 74.

Na mesma página, adicionamos à nossa análise outro *corpus*: um texto que mostra um PR menino negro como protagonista. É relevante ressaltar que, nesta página, além da imagem acima analisada, há a imagem de um homem com deficiência e uma mulher albina. A ideia da unidade, conforme mencionado anteriormente, é plausível; no entanto, ao fazer esse movimento, o recorte desta página oferece uma leitura de patologização do corpo negro, associando-o a condições biológicas não naturais (Fanon, 2008).

No que diz respeito ao eixo de descrição, observamos um cenário incompleto; entretanto, pela moldura, percebe-se que se trata de um espaço educacional, possivelmente uma escola. Esse cenário não parece ser típico do contexto brasileiro. Desse modo, ao notar a construção do PR atrás do PR menino negro, identificamos uma edificação que remete a um país do norte ou sul global com clima subtropical e desenvolvido, como a Austrália ou a Nova Zelândia, em um contexto de uma estação do ano mais quente, pelas vestimentas dos PRs. O PR adolescente negro aparece com uma blusa branca. Esse movimento de fundos e roupas neutras refere-se a uma ideia de perda da identidade em favor de uma universalização

(Nascimento, 2019), criando uma desconexão ao representar o corpo do PR adolescente negro como o único destoante.

Ademais, mesmo estando em maior saliência e plano frontal, sua vestimenta é a única “neutra”. As roupas dos outros PRs desfocados aparecem com cores ou estampas. A blusa branca do PR menino negro lembra um uniforme escolar. Em uma escuta imagética, Camppt (2017) alerta que o uso de uniformes repetidos gera “um silêncio muito alto”.

Importa mencionar que, em muitos países do norte global, o uniforme escolar não é comum. Observamos que os outros PRs não aparecem vestidos dessa forma, sugerindo que, para estar nesse local, uma escola bem estruturada, o PR menino negro precisa estar identificado, ou seja, ser o alvo fácil (Mbembe, 2018). Identificar o inimigo para aniquilá-lo é uma estratégia de vigilância de um estado baseado nas estruturas do necropoder (Mbembe, 2018). Assim, o PR menino negro também precisa estar munido de aparatos que justifiquem sua presença.

Além disso, essa visão é reforçada pela mochila preta que o PR negro carrega. A associação de PRs negros em lugares de prestígio a objetos tem sido comum em nossas análises. Uma triste sincronia com os dizeres de Mbembe (2018), que problematiza certos povos como “sujeito-objeto”. Nesse contexto, o PR também se encontra em um limbo de meio sujeito, meio objeto. Seu olhar, enquanto vetor, é de oferta, pois olha diretamente para o PI; porém, em uma escuta da imagem (Camppt, 2017), seu olhar carrega dores e não pode ser lido como “feliz”. A mão direita pega a mochila, o que sugere que esse objeto não está ali apenas como preenchimento, mas como elemento valorativo. O texto verbal afirma: “As pessoas não serão respeitadas se suas crenças e opiniões não forem aceitas” (tradução livre). Ou seja, não diz quem são as pessoas, pintando todas com o mesmo pincel, em contraste com Bento (2022), que apresenta uma visão oposta.

No aspecto composicional, embora o PR esteja em maior saliência e plano frontal, não ocupa o centro do valor informativo, aparecendo mais ao lado direito. Na leitura ocidental da esquerda para a direita, ele pode ser considerado um PR novo, o que é uma informação importante. Contudo, como não é natural estar nesse espaço, precisa chamar a atenção ocular do PI. Em relação ao seu balão de fala, o mesmo apresenta o mesmo problema do texto anterior: é posicionado em uma posição ideacional (Kress; van Leeuwen, 2006), como se fosse um balão de pensamento. Soma-se a isso a expressão de sorriso, mesmo diante de um tema sensível. A imagem também provém da plataforma do norte global de imagens online.

Ainda na composição, observamos também que há mais quatro PRs humanos no texto. Mesmo desfocados e com contraste comprometido, percebemos que estes caminham em

pares, enquanto o PR homem negro é o único posicionado de maneira isolada, sem um par. A solidão imposta ao povo preto foi elucidada por Gonzalez (2020) e também por Araújo (2025), ao relembrar antepassados que foram tirados de casa e proibidos de praticar sua fé ou ver seus entes queridos durante a diáspora africana. Destaca-se que, mesmo ao lado direito, seu rosto é visto em um ângulo levemente inclinado, enfatizando o lado esquerdo de sua face, o menos relevante. Além do mais, como todas as imagens, essa provém do mesmo banco de imagens norte-americano.

No campo representacional, notamos que, mesmo em maior saliência, algumas partes do corpo do PR menino negro são apagadas: sua mão esquerda não aparece, enquanto a direita é visível apenas ao pegar a mochila, objeto que legitima sua presença naquele local. Ao inclinar o rosto, o PR torna mais visível o lado esquerdo; portanto, essa imagem, mesmo posicionada à direita, sofre influências do lado oposto, que é o menos importante. Assim, sua orelha direita é oculta, e parte de sua face também obedece à mesma lógica de apagamento.

Nesse contexto, o cabelo crespo apresenta um corte curto; embora os cabelos devam obedecer à preferência de cada indivíduo, ao lidarmos com o contexto da imagem, notamos que o PR menino branco loiro ao fundo tem o cabelo bem maior que o do PR menino negro. Como prova disso, o rosto do PR do menino branco aparece em movimento contrário, com ângulo a favor do lado direito e extrema luminosidade no cabelo loiro. Nesse cenário, a PR menina branca também possui uma angulação que favorece o lado direito e seu cabelo loiro, mesmo sendo apenas figurativos, completando a moldura do texto.

Somado a esses fatos, o texto promove uma *microinvalidação*, pois apresenta contrastes de luz que tornam o rosto do PR em foco menos negro. Além disso, promove uma deseducação ao necessitar de PRs com fardamento e mochila para que o PR homem negro seja visto como legítimo e não perigoso nesse espaço. Nesse mesmo enfoque, promove uma desinformação ao delegar ao PR menino negro a tarefa de lutar por respeito no sentido de diversidade, um dever que deveria ser imposto a um PR branco.

Na análise discursiva, essa construção ideológica, como tudo na língua, possui cor (Nascimento, 2019), sendo, portanto, não neutra (Miranda, 2024). Nesse cenário, é pertinente considerar que, ao precisar “fantasiar” de boa aparência (Bento, 2022), o texto mostra que o único caminho para o PR negro ser valorizado é imitar o branco (Fanon, 2008). Ademais, o espaço escolar apresentado tem o negro como ponto fora da curva, o diferente. Desse modo, o texto também expõe a autossegregação de pessoas brancas, que, na cisão de Bento (2022), é uma arrogância que as impede de tratar do racismo.

Por fim, ainda sob a construção narrativa, depreendemos que somente o PR negro deve se preocupar com essa temática de respeito. Isso revela uma divisão racial da culpa (Fanon, 2008), uma vez que frequentemente esses temas são pensados a partir da perspectiva da branquitude. Assim, esse recorte do *corpus* analisado se revela como uma máquina de guerra fluida e excludente (Mbembe, 2018). Portanto, esse material retrata uma realidade do necropoder, cuja existência dos PRs brancos depende da não existência enquanto sujeito do PR adolescente negro (Mbembe, 2018).

Ao negar seu ser e expor o PR apenas como corpo biológico, o conteúdo visual se mostra gerenciado pela política de exclusão à vida (Mbembe, 2018), exacerbando uma necropolítica do silêncio (Mbembe, 2018). Ainda no eixo discursivo, observamos o PR homem negro em um papel irrelevante, atribuindo ao PR um status de ser moldado pela branquitude e ridicularizado (Gonzalez, 2020). Dando continuidade à investigação, analisamos o texto subsequente.

Figura 21 – Imagem 3 da unidade 3



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 76.

Chegamos à terceira imagem da unidade 3, que se encontra na página 76. Ela mostra 7 PRs de diferentes etnias, sendo 4 PRs mulheres e 3 PRs homens. Dos 7 PRs, 4 podem ser considerados negros, sendo 1 PR homem negro de vermelho que ocupa o centro da imagem, uma PR mulher negra de verde claro do lado direito e, do lado esquerdo, um PR homem negro de blusa listrada e uma PR mulher negra de amarelo. Abaixo, há a proposta da atividade de

completar o texto verbal, que diz: “O mundo não será um bom lugar para viver se nós não aprendermos a respeitar todas as diferenças” (tradução livre). Eles estão em um cenário branco incompleto.

Analisando com foco no eixo de descrição, notamos uma imagem estática, na qual o vetor de todos os PRs é o olhar, que pode ser enquadrado como de demanda, olhando diretamente para o PI. As roupas indicam uma paleta variada de cores; contudo, o PR homem pardo central está vestido de vermelho. Segundo Gao (2015), essa cor é historicamente ligada ao mal e a coisas ruins, enquanto, para Araújo (2014), em uma perspectiva brasileira, a cor remete a partidos de esquerda e a relações com o crime.

Importa observar que a paleta de cores claras destaca principalmente, além do PR central, a PR mulher de amarelo à esquerda, que é vestida de amarelo, cor que se destaca do cenário. Em um contexto ocidental, a cor amarela é associada à covardia (Gao, 2015). Além disso, o PR homem negro que aparece atrás da PR mulher de amarelo está vestido com uma blusa listrada em preto e branco. Notamos que esse PR é o único que não tem uma vestimenta monocromática. Historicamente, roupas listradas na Idade Média eram associadas a pessoas excluídas da sociedade, como enfermos ou criminosos. Além disso, a vestimenta branca com listras pretas é uma representação clássica de pessoas encarceradas.

No contexto do massacre nazista, as roupas listradas eram usadas em pessoas que estavam nos campos de concentração, geralmente homossexuais, judeus ou outros grupos indesejados. A partir dessa compreensão, para Fanon (2008), o caso judeu é controverso, pois o judeu deixa de ser amado quando é identificado; já o negro é escravizado por sua aparência. Neste texto, esse PR pode ser lido como interseccionado nesses dois contextos.

Dentro desse contexto, essa escolha pode não ter sido acidental (Araújo, 2025), sem mencionar que o PR escolhido para portar essa vestimenta é o que apresenta o tom de pele mais retinto, o que lhe confere mais preconceito. Para Fanon (2008), as pessoas mestiças são lidas como aquelas que não podem regredir, pois estão “mais próximas” do branco. Assim, consideramos que a posição do PR negro de blusa listrada, na extrema margem, e do PR negro de vermelho centralizado não foi um simples “erro de representação” (Araújo, 2025).

Seguimos então para o eixo composicional da análise. Nessa parte, notamos um esforço para colocar um número considerável de PRs negros, como observamos anteriormente, sendo o maior número 4 PRs negros. Contudo, a representação imagética parece ser artificial, pois a moldura é um cenário incompleto de fundo neutro e artificial. Ao dispor a imagem dessa forma, podemos perceber indícios de neutralidade exacerbada, representando quase todos os PRs de forma igual, descartando as individualidades dos PRs negros. Em uma leitura de valor

informativo, o PR que ocupa o centro tem a pele parda; podemos interpretar que ele é colocado nessa posição por ser “menos negro” (Gonzalez, 2020).

As ideias de Gonzalez (2020) nos fornecem subsídios para entender essa problemática, pois, em um contexto brasileiro, segundo a autora, tenta-se dividir os negros em várias categorias de colorismo, como uma tentativa de enfraquecer a luta do movimento negro. Além disso, o lado esquerdo, que é o menos importante (Kress; van Leeuwen, 2006), parece ser decisivo para essa análise. Há dois PRs presentes desse lado; no entanto, a PR mulher negra disposta à direita tem um ângulo dos ombros que favorece o lado esquerdo, como se fosse seu lado dominante. Nesse movimento, o cabelo do PR central tem conexão com o lado esquerdo, sendo penteado de maneira que seu volume fique desse lado, como se a imagem fosse construída ao contrário do parâmetro de leitura ocidental. Notamos também uma interconexão com preconceito de gênero, pois os PRs homens aparecem mais altos que as PRs mulheres. Além disso, a imagem é da mesma fonte das demais do LD.

Chegamos ao eixo da representação. De imediato, notamos disposições de *microagressões*, começando por um *microinsulto* ao posicionar os PRs homens mais altos que as mulheres, mesmo as PRs mulheres estando em maior saliência. Não estamos fazendo uma análise de gênero, mas essa interconexão ajuda a interpretar a imagem. Além disso, há evidentes disposições de *microinvalidação* ao colocar contrastes de luz clara nos rostos dos 4 PRs negros, considerando como uma clara tentativa de embranquecê-los.

Ademais, o PR central, apesar de negro, aparece com cabelos em um tom castanho claro, como se tivesse sido tingido; isso pode ser uma estratégia para deixá-lo menos negro, uma vez que é o centro da informação. É importante ressaltar que todos os dentes dos PRs são extremamente brancos e com aparência artificial; podemos até afirmar que todos os dentes são idênticos, ou seja, a padronização do sorriso pode ser lida como um efeito da política da boa aparência (Gonzalez, 2020). Sabemos que muitos corpos indesejados não se encaixam nesse padrão, e isso pode ser uma estratégia que reforça a exclusão social. No Brasil, as pessoas mais excluídas socialmente são o povo negro (Bento, 2022) e a saúde bucal é inacessível para boa parte dessa população.

Ao nos debruçarmos no eixo do discurso, observamos que o texto traz uma narrativa de uma suposta igualdade, fato que foi vendido pelo Estado brasileiro no passado e que, por vezes, ainda é rememorado com frases que afirmam que no Brasil não há racismo. Gonzalez (2020) nos alerta que isso é uma estratégia para mascarar o preconceito incutido na sociedade brasileira a certos grupos, uma vez que, como descrito, há um racismo hierárquico no Brasil (Gonzalez, 2020).

Nessa mesma linha, Nascimento (2019) considera controverso o discurso que afirma que somos todos iguais e que não existe raça, apenas a raça humana. Este texto, ao não problematizar o lugar do sujeito negro, ao nos travestir como iguais a todos, sem requerer um pensamento crítico diante das suas individualidades, torna-se pobre, acrítico e estereotipado. A narrativa busca construir um ideal de igualdade, apesar de esforçar para representar a diversidade, resultando, assim, em um efeito contrário à sua proposta de unidade, caracterizando mais uma vez um princípio da ausência, segundo Kilomba, ao citar Fanon (2008).

Essa relação ideológica espalha a ideia de que os corpos negros são lidos como diversos, ou seja, ao contrário do padrão, estratégia que isenta a branquitude dos problemas que criou, conforme já comentamos, e transfere a responsabilidade do racismo aos semelhantes, explicando, mais uma vez, uma divisão racial da culpa (Fanon, 2008). Ao marcar esses corpos biologicamente, vemos isso como um movimento de expulsão da humanidade universal (Mbembe, 2018), características de um estado que dita quem tem direito à vida enquanto sujeito (Mbembe, 2018). Feita essa análise, prosseguimos com a análise do próximo texto visual do nosso *corpus*.

Figura 22 – Imagem 4 da unidade 3



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 77.

Seguindo a investigação do *corpus*, chegamos ao próximo texto da nossa análise, alocado na página 77 do LD, que mostra uma única PR mulher negra. Iniciando pela descrição, podemos depreender que, acima há um balão de fala com a frase “seria melhor para todos se...” (tradução livre). O cenário aparece de maneira incompleta, com um fundo em uma tonalidade

quase monocromática em tons de bege, que se complementa com o laranja presente na roupa da PR mulher negra e no balão de fala, formando uma harmonia.

Em outra análise sobre a cor laranja, Gao (2015) menciona que essa cor aumenta a concentração dos leitores, neste caso, dos PIs. Contudo, como vimos em outra análise, a cor laranja está ligada ao fogo, que pode ser associado a cenários de guerra, lembrando as estruturas do necropoder (Mbembe, 2018), sendo considerada uma cor “quente”.

Ampliando a discussão para o panorama mundial, em alguns contextos, o laranja é utilizado como cor simbólica da marginalização, sendo inclusive uniforme de pessoas privadas de liberdade em presídios. Isso pode gerar uma sensação de desconforto ou mesmo confundir a PR mulher negra com uma presidiária.

Ao usar essa paleta de cores quentes, o LD desvia a atenção das peculiaridades da PR mulher negra. O gesto ocular da PR indica um olhar de demanda ao tentar se articular melhor com o PI. Contudo, mesmo olhando diretamente, a PR mulher negra não parece confortável. Ao escutar esse detalhe (Campt, 2017), consideramos que essa imagem não é muda; assim, ela transpõe um desconforto ou sofrimento, como se tivesse uma história de dor não dita (Campt, 2017).

Paralelamente, o eixo composicional ajuda a entender esse processo de interpretação do texto. Apesar de a PR mulher negra estar quase ao centro e posicionada no lado direito, o mais importante, podemos perceber que o foco em relação à leitura de seu rosto é o lado esquerdo, que é o menos relevante (Kress; van Leeuwen, 2006), pois é o lado mais visível em termos de contraste e iluminação, além da dissonância da pigmentação da pele da PR, devido à condição de vitiligo, que se concentra do lado esquerdo. Seu ombro esquerdo também está levemente mais elevado, sugerindo que o lado esquerdo é o dominante. Além disso, o texto visual encontra-se armazenado no mesmo local mencionado anteriormente.

Continuando a análise das estruturas visuais desse texto, chegamos ao eixo representacional. Observa-se uma tentativa de esconder alguns traços fenotípicos; o nariz possui um contraste luminoso que pode ser lido como uma tentativa de torná-lo mais fino. Embora haja a representação do cabelo afro, não preso ou alisado, as orelhas aparecem escondidas, especialmente a do lado direito, que é o mais importante (Kress; van Leeuwen, 2006). O contraste que clareia a testa da PR e partes do rosto revela traços de *microinvalidação*. Em relação ao que está disposto no balão de fala, o texto sugere que um mundo melhor é uma tarefa de todos, demonstrando certa *desinformação* ao colocar como papel da PR mulher negra delegar essa função, uma vez que o desrespeito a grupos indesejados foi instituído pelo homem branco (Bento, 2022).

No último eixo da análise, o do discurso, observamos que, apesar de tentar transmitir um discurso de uma PR mulher resistente, ao unir o preconceito interseccional entre gênero, raça e condição de pele considerada destoante, a narrativa acentua diversos estorvos. Ao apresentar a mulher como porta-voz de protagonismo para manter um mundo melhor, o texto não problematiza o papel da branquitude nem suas responsabilidades em desfazer aquilo que criou, dividindo o mundo racialmente, como já discutido.

Ainda sob o enfoque do discurso, a partir das analogias desveladas nos outros eixos analíticos, pode-se interpretar que a PR mulher negra não parece vibrante. Pelo contrário, sua postura estática indica passividade (Araújo, 2025). Seu contexto não problematiza suas interconexões, promovendo um papel meramente figurativo que caracteriza o *tokenismo* (Kanter, 1997). Por conta disso, consideramos que o LD força uma neutralidade, que já discutimos não existir, em um material ilustrativo que poderia servir como pano de fundo para o debate de vários temas.

Dessa forma, o padrão estático da imagem destoa da mensagem do balão de fala. Fanon (2008) relata que, quando não há nada minimamente humano, também não há cultura. Assim, depreendemos que essa PR mulher negra é retratada como alguém em um entrelugar de morte em vida (Mbembe, 2018), ao promover sua diferenciação dos demais e não celebrar sua existência, que pode ser fruto de investimento “bélico” discursivo (Mbembe, 2018). Na sequência, seguimos para a análise do próximo texto.

Figura 23 – Imagem 5 da unidade 3



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 77.

Chegamos à última análise desta unidade, que compõe o nosso *corpus*. Assim como a imagem anterior, esta se situa na página 77. De saída, no eixo da descrição, essa produção

visual mostra uma única PR mulher negra e, ao seu lado, um balão de fala retangular laranja, padronizado para esta obra. Nesse contexto, a PR mulher negra olha o PI com um olhar de oferta, visando um maior envolvimento do leitor. O balão de fala expressa: “Se ele falar com pessoas com diferentes pontos de vista...” (tradução livre), que deve ser complementado com a frase localizada abaixo: “ele aprenderá novas ideias”.

Ademais, a PR mulher negra veste uma camisa xadrez em tons de azul e vermelho. No contexto brasileiro, as roupas xadrez estão historicamente associadas a comunidades rurais, sendo uma vestimenta clássica das festas juninas. Segundo Neves (2024), em um estudo recente sobre o estilo de moda caipira¹¹, esse estilo não se limita apenas ao vestuário, mas também a uma expressão cultural e histórica.

Além disso, essa vestimenta era inicialmente usada como forro para casacos, podendo ser lida como a roupa de pessoas atrasadas, menos desenvolvidas e com menor acesso à educação, uma vez que o termo caipira no Brasil é associado a contextos de desprestígio.

No panorama mundial, essa vestimenta pode ser vista como historicamente associada à rebeldia; ela é uma marca do movimento *grunge* que surgiu nos anos 90, rejeitando a indústria da moda da época. Nesse cenário, foi popularizada por bandas como Nirvana, Pearl Jam e Silverchair.

No contexto estadunidense, essas vestimentas eram usadas por trabalhadores do campo, associadas a pessoas caipiras. Como prova disso, infelizmente, esse contexto é associado ao atraso. Num cenário europeu, Fanon (2008) menciona que algumas regiões de determinados países são mais racistas que outras; ele aponta que o norte da França é mais racista que o sul.

Assim, também as vestimentas xadrez são mais comuns no Norte dos EUA, uma região predominantemente habitada por brancos. Por razões climáticas, essa roupa ajuda a lidar com o frio. Ao observar desse modo, podemos interpretar que há uma tentativa de embranquecer a PR mulher negra, pois o único caminho é desaparecer ou tornar-se branca (Fanon, 2008).

Nessa perspectiva, essa vestimenta pode ser lida como uma tentativa de promover a passividade na PR mulher negra. Segundo Araújo (2025), o estado busca esse tipo de associação, e entendemos que a vestimenta não foi escolhida aleatoriamente.

Além disso, o cenário incompleto e o fundo branco querem transmitir a ideia de neutralidade. Nesse viés, Campt (2017) já problematizou que cenários artificiais remetem a

¹¹ Segundo Neves (2024), termo “caipira” é definido como “próprio da roça ou do interior” ou ainda “aquele que vive no interior e tem modos simples, às vezes considerados rudes, e pouca instrução”.

padronizações impostas por regimes estatais, e devemos sempre nos desafiar a indagar essas representações. Por conta disso, cabe validar seus significados dentro do nosso contexto e considerar se a retratada está em sua posição de sujeito ou apenas cumprindo um papel figurativo em face de uma observância documental do Estado.

Chegamos à etapa da composição do texto. Em uma moldura artificial, no que diz respeito ao valor informacional, o texto mostra a PR mulher negra à esquerda, como já comentamos, o que é menos importante. Somado a esse fato, o ombro da PR mulher negra à esquerda está levemente posicionado em um ângulo mais alto, sugerindo que esse é o lado dominante para onde o texto quer chamar a atenção.

Em vista do posicionamento do ângulo, a imagem da PR mulher negra é bastante fechada, silenciando alguns de seus traços que serão analisados na representação. O balão de fala da PR pode ser visto como uma saliência considerável, mesmo sendo a única PR humana no texto. Ao escutar a imagem (Campt, 2017), consideramos que parece ter sido programada, como se fosse uma pose indicada por alguém em um ambiente de estúdio, estratégia que remete ao controle em massa e à observação (Campt, 2017). Além disso, o texto tem como fonte o mesmo banco de dados imagético estadunidense, o que nos alerta para uma possível colonização (Fanon, 2008).

Chegamos à etapa da representação. Ao ampliar a análise para toda a página 77 do LD, notamos que o cabelo dessa PR, assim como o da PR da imagem analisada anteriormente na mesma página, é invisibilizado. Pois, entre todos os outros quatro textos desta página compostos por PRs brancos, seus cabelos são mostrados de maneira integral. Além disso, essa PR é a única que tem seu pescoço escondido em sua representação.

É importante sublinhar que, o pescoço é historicamente ligado à fragilidade, como expressões como “com a corda no pescoço” e “pescoço grosso”, que indicam coragem, força e vitalidade. Ao ser apagado da representação, isso pode ser lido como um efeito proposital que indica a falta desse elemento. A orelha esquerda da PR também fica oculta nesse contexto. Além disso, o texto interpela um *microinsulto* ao colocar contrastes claros no rosto da PR mulher negra, assim como uma desinformação ao colocá-la como responsável por um problema que não pertence a sua ancestralidade, como será abordado a seguir.

Cumprindo a etapa final da análise, chegamos ao discurso. Ao colocar a PR em uma linha discursiva que promove a diferenciação e, porventura, a expulsão, esse texto posiciona a PR mulher negra como um “alvo” (Mbembe, 2018). Podemos notar o espriamento de estereótipos, pois, assim como o povo preto, os caipiras são historicamente indesejados e também racializados.

Consequentemente, sua representação discursiva promove uma leitura de aproximação com o conceito de racismo de classe (Mbembe, 2018), uma vez que, nesses contextos, os trabalhadores desfavorecidos da revolução industrial eram comparados a “selvagens”. Agora anunciamos a próxima unidade a ser analisada.

4.4 Unidade 4

Chegamos à unidade 4 do LD, que trata do tema “Eu tenho direitos e responsabilidades”. Entre as especificidades propostas, destaca-se o vocabulário sobre direitos e deveres. Na seção “*Time to Study the Language*”, a obra reflete sobre valores que promovem o protagonismo social. A proposta dessa atividade, conforme indicado no manual do professor, leva os alunos a analisarem as imagens para identificar se estas representam direitos ou deveres. Diante disso, iniciamos nossa análise.

Figura 24 – Imagem 1 da unidade 4



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 92.

Na página 92, encontramos o primeiro texto que compõe nosso *corpus*. Dentro do eixo descritivo, o texto apresenta dois PRs: um PR menino branco à direita e um PR menino negro à esquerda. O fundo desfocado mostra a imagem de um PR homem negro embaçado. O cenário incompleto, em tons pastel, sugere uma escola, visando uma neutralidade que, como discutido anteriormente, é inviável.

O olhar de ambos os PRs é de oferta, pois não olham diretamente para o PI, conferindo um sentido de naturalidade. Contudo, o PR adolescente negro apresenta um olhar voltado para baixo, como se indicasse uma menor autoestima (hooks, 1992). O PR menino

negro usa uma blusa xadrez, que, conforme discutido anteriormente, pode estar relacionada a um contexto caipira no Brasil (Neves, 2024), funcionando como uma forma de “afirmação cultural” (Neves, 2024). Historicamente, isso sugere uma visão de indivíduos com menor acesso à educação, levando a uma leitura de atraso do PR menino negro.

O PR menino branco, por sua vez, aparece com uma camiseta branca por dentro e uma blusa vinho por fora, uma cor frequentemente associada a contextos formais no ocidente. Em termos vetoriais, o PR menino branco aponta com o dedo esquerdo em direção ao PR menino negro, que, por sua vez, tem a mão direita em direção à boca, como se estivesse cochichando.

No eixo composicional do texto, observamos que, em relação ao valor informacional, um PR homem negro aparece ao centro de maneira invisibilizada, pois está completamente embaçado, sendo considerado apenas um elemento do cenário. Ao lado direito, o PR menino branco se destaca, e o balão de fala, ambientado na cor laranja, chama a atenção (Gao, 2015). Nele, lê-se: “Minha irmã mais nova tem dois anos de idade. Ela ainda não precisa frequentar a escola” (tradução livre). O PR menino branco traz a informação, refletindo uma hierarquia que posiciona o PR negro de forma passiva; ele é colocado ao lado esquerdo, de menor valor (Kress; van Leeuwen, 2006).

Nesse cenário, o PR caneta em sua mão esquerda confirma que o cenário é uma instituição educacional. Além disso, nossa análise de *corpus* indica que, quando há um PR negro, costuma-se padronizá-lo ao lado esquerdo, mesmo quando ele é o único central no texto. Sob essa ótica, o lado esquerdo do rosto do PR menino negro é o mais visível. Ademais, a fonte da imagem provém do mesmo banco de imagens, localizado no norte global.

Sob a perspectiva da representação, notamos várias assimetrias. O cabelo do PR menino negro fica escondido pelo balão de fala que dá voz ao PR menino branco. Mesmo em primeiro plano e com maior saliência, o PR menino negro tem seu rosto escondido, mostrando apenas parte do lado esquerdo. O PR menino branco, ao contrário, tem seu rosto completamente visível. Nesse cenário, esse ângulo desfavorece a leitura do olho direito e do nariz do PR menino negro; ao usar sua mão direita em gesto, o PR também oculta seu queixo, o que pode ser interpretado como uma tentativa de esconder seus traços fenotípicos.

Encontramos também traços de *microagressões*. O contraste de luz indica mais sobre o PR menino branco, enquanto o rosto do PR menino negro é sombreado, exemplificando uma *microinvalidação*. Além disso, ao colocar o PR menino branco como porta-voz do texto, temos um *microinsulto*, ao não dar voz ao PR menino negro.

Na esfera discursiva, observa-se a marginalidade do PR menino negro, que, ao ser colocado em certas posições estratégicas, desempenha um papel meramente receptivo, não tendo relevância enquanto sujeito, ficando em um limbo de princípio da ausência (Fanon, 2008). A partir de uma análise hierárquica (Gonzalez, 2020), são reproduzidos padrões históricos de poder que colocam o PR menino branco como o mais relevante. Desse modo, o escalonamento racial posiciona o PR menino branco como agente e o PR menino negro como o outro na situação.

Cumpramos destacar também que, ao colocar o PR menino negro segurando uma caneta, podemos ler a tentativa de validar sua presença nesse espaço, como se precisasse de artefatos visuais para comprovar sua posição de estudante, o que não ocorre com o PR menino branco. Focalizando o PR menino branco, nega-se a existência enquanto sujeito pleno do PR menino negro; o texto se torna um instrumento de negação do ser para este. Logo, podemos depreender que esse texto se configura como um dispositivo que impede um determinado corpo de viver (Mbembe, 2018). Invocamos agora a próxima imagem.

Figura 25 – Imagem 2 da unidade 4



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 92.

Chegamos ao segundo texto da unidade 4, localizado na página 92 do LD. Tratando de descrição, esse texto apresenta sete PRs, com um recorte de três PRs negros, sendo uma PR mulher ao lado direito e dois ao lado esquerdo: um PR adolescente negro e uma PR adolescente negra. Seu cenário é incompleto, mas representa uma instituição educacional. A imagem é estática, com o olhar dos PRs classificado como demanda, pois olham diretamente para o PI, conferindo um maior envolvimento. Também em relação aos gestos, podemos depreender que quase todos os PRs se abraçam, gerando uma falsa sensação de irmandade.

Acima, um balão de fala traz a frase “na nossa escola não usamos farda” (tradução livre). É interessante que os únicos que realmente não parecem usar uniformes são a PR adolescente negra de xadrez, ao lado direito, e uma PR de traços asiáticos, vestida de jeans ao lado da extrema direita, ambos pertencentes a grupos marginalizados. Campt (2017) problematiza que imagens assim podem não falar, mas ressoam silêncio, gerando desconforto em quem é negro.

Ao usar a blusa xadrez, já discutida neste estudo, lembramos que essa vestimenta foi associada a grupos vistos como menos cultos. Para Campt (2017), retratar pessoas de grupos vulneráveis em “uniformes repetidos” gera desconforto, pois todos deveriam ser fotografados de maneira igual, como uma forma de controle. Ao tentar apresentar a PR negra de xadrez, o texto promove um “mosaico de diferenças” (Campt, 2017), ao invés de uniformidade. Sob esse enfoque, os PRs negros no texto, em geral, usam cores em tons pastel, consideradas “neutras”. Em contrapartida, destaca-se a cor vinho do PR adolescente branco ao lado esquerdo, que pode ser associada a formalidades, sendo vista como elitizada.

Na análise composicional, ao fundo, há armários escolares, que complementam o cenário, formando, assim, uma moldura. É importante enfatizar o esforço do texto em trazer a representação feminina, pois as mulheres são a maioria ao somarmos as PRs negras com as demais. Contudo, o PR adolescente branco do lado esquerdo apresenta maior saliência que os demais, assim como o balão de fala está dirigido a uma PR adolescente branca. Mesmo o cerne da ideia do texto verbal sendo a coletividade, o ato de fala foca nessa PR, sugerindo que, pela saliência ou pela fala, esses PRs oriundos de grupos que sempre estiveram no poder são os que têm maior destaque. Quanto ao valor informacional, observamos uma maior concentração dos PRs negros no canto esquerdo, de menor relevância (Krees; van Leeuwen, 2006). A PR mulher negra de xadrez ao lado direito não apresenta grande saliência. Ademais, a fonte da imagem, disposta ao lado esquerdo, é a mesma das demais, ou seja, de um site americano.

No domínio representacional, notamos problemas na PR mulher negra de xadrez à direita, que parece ser bastante embranquecida em termos de tom de pele. Isso sugere que ela foi posicionada nessa posição de maior integração aos brancos por ter um tom de pele mais claro, como se quisessem fazê-la parecer menos negra. A PR adolescente negra à esquerda, apesar de apresentar seu cabelo afro, também tem seu rosto invisibilizado. O mesmo ocorre com o PR adolescente negro mais à esquerda, cujo braço esquerdo está cortado no ângulo da imagem, escondendo parte do seu rosto.

Continuando a análise representacional, encontramos várias transposições de *microagressões*. Há *microinsultos* ao dispor os PRs como minoria, sem colocar nenhum deles

como centro informativo. Ao posicionar a PR adolescente negra de xadrez à direita, ela é delegada como de maior importância que os demais, em vista de seu tom de pele parda. Além disso, o embranquecimento do rosto dos PRs negros, como tem ocorrido em todos os textos até agora, configura um exemplo de *microinvalidação*. Vale salientar que, a desinformação se evidencia ao cumprir, estrategicamente, o papel da diversidade apenas preenchendo espaços de cenário com PRs negros, sem lhes conceder a devida relevância.

No eixo discursivo, sob a perspectiva do racismo à brasileira (Gonzalez, 2020), observamos que os PRs brancos são expostos como os mais importantes, enquanto os PRs negros são tratados como apenas diversidade. Além disso, ao transpor a imagem para o contexto brasileiro, também encontramos uma dissonância ao apresentar o grupo de PRs negros como minoria. Uma vez que essa não é a realidade da população negra no nosso país.

Nesse contexto de relações sociais, observamos uma interconexão com o falso mito da democracia racial no Brasil, conforme discutido por Gonzalez (2020). Novamente, não são delegados atos de fala aos PRs negros, mesmo dentro de uma mensagem coletiva. Consideramos que, mesmo com o esforço de representar a diversidade, a narrativa se mostra excludente. Os PRs negros, mulheres e homens, são lidos como “outros”, aqueles que destoam do universal. De forma similar, para Araújo (2025), a teoria da universalidade é excludente, beneficiando apenas o colonizador.

Ao aplicar essa perspectiva do discurso ao contexto da imagem, percebemos que os PRs negros foram reduzidos a corpos biológicos, tendo negada sua identidade de sujeitos plenos, resultado de uma política estatal que opera em favor de uma política de não direito à vida (Mbembe, 2028). Tal fato é evidenciado pelo fato de que, mesmo que o cerne da narrativa seja o não uso de fardamento, os PRs negros parecem utilizá-los. É oportuno destacar que, para Mbembe (2018), os grupos indesejados, considerados como alvo numa política de *necropoder*, devem ser identificados. Para o autor, a melhor forma de aniquilar um inimigo descartável é pela aproximação com ele, considerando que essa lógica se aplicou nesse discurso visual. Na mesma página, encontramos outro texto que serviu de base para a pesquisa.

Figura 26 – Imagem 3 da unidade 4



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 92.

Iniciamos essa análise com o eixo descrição. Nessa representação identificamos sete PRs brancos e apenas um PR adolescente negro, localizado no canto da tela à direita. A imagem é estática e tem como principal vetor o olhar dos PRs, que não olham diretamente para o PI, configurando um olhar de oferta. O balão de fala diz: “não devemos conversar durante a explicação do professor” (tradução livre). O cenário representa uma sala de aula que parece elitizada, considerando a realidade brasileira. Historicamente, nosso povo nunca teve acesso a esse contexto, que não representa a realidade da juventude negra brasileira. Como mencionado, a educação brasileira é racista (Nascimento, 2019), o que pode causar desconexão em uma sala de aula da escola municipal de Fortaleza, embora não seja nosso foco investigar os efeitos das imagens nos alunos.

Observando a disposição dos objetos que formam o cenário incompleto, destacamos o PR notebook, que acompanha a PR adolescente branca com o balão de fala, notamos que o ambiente é amplo e, dentro da posição angular disposta. Ademais, os PRs parecem olhar para a explicação de um professor. Na leitura das cores, percebemos que os PRs não usam fardamento escolar, o que é visto como liberdade; no texto anterior, isso foi problematizado.

Nesse cenário, os PRs vestem roupas variadas em tons de azul, vermelho, bege, etc. Contudo, o PR adolescente negro é o único que aparece com roupa toda branca, sugerindo uma tentativa de neutralidade (Gao, 2015). Esse movimento indica uma alusão ao fardamento escolar. Com base nos fatos da análise, estranhamos que os outros PRs não estejam dentro dessa suposta neutralidade, que, conforme discutido, não existe (Miranda, 2024). Desse modo, ao uniformizar o PR adolescente negro, o texto apaga sua trajetória identitária (Camp, 2017). Nosso ponto de vista tem como base uma lógica excludente, imposta aos PRs negros, que exige

artefatos para justificar sua presença em determinados espaços. Como demonstrado até aqui, com base em análises anteriores, esse mesmo movimento também se observa neste texto.

No eixo composicional, chama a atenção a presença de apenas um PR negro, que ocupa a margem do texto; mesmo à direita, essa posição refere-se a algo novo na informação, sendo lido como um corpo que não ocupa naturalmente esse lugar. Sob essa perspectiva, o PR negro está quase fora do enquadramento, e os focos de contraste recaem sobre os PRs brancos, tornando o PR adolescente negro um ponto destoante. Além do mais, o balão de fala está direcionado à PR adolescente branca, que se destaca e está em primeiro plano, enquanto o PR adolescente negro aparece em quarto plano, atrás do PR branco à esquerda, da PR menina branca central e do PR notebook. Isso lembra Fanon (2008), que, ao descrever o comportamento de negros em ambientes predominantemente brancos, afirma que, quando um negro está em cena, o alvo de sua ação sempre será o branco, o que se confirma pelo olhar de demanda observado no tópico anterior. Cumpre destacar que o material, assim como os demais, provém da mesma fonte.

No eixo de representação, além da falta de representatividade ao apresentar um único PR negro, notamos nuances preconceituosas que isolam esse PR, perpetuando uma característica de máquina de guerra (Mbembe, 2018). O texto promoveu o apagamento do rosto do PR adolescente negro ao posicioná-lo em um ângulo desfavorecido. O braço direito do PR aparece cortado, sugerindo uma simples figuração, como se ele estivesse ali apenas para complementar os elementos de moldura. Nesse enfoque, o braço direito é inferior ao PR notebook; notamos *microagressões* ao sombrear parte do rosto do PR adolescente negro em um movimento de clareamento de certas partes, caracterizando uma *microinvalidação*. Além disso, transposições de *microinsulto* ocorrem ao posicionar o PR negro como minoria, ou uma deseducação ao reforçar que o lugar natural do negro não é em uma escola com boas condições.

No enfoque discursivo, ao desvelar o texto, nota-se que, apesar da tentativa de inclusão, ele pode ser visto como “inclusão que exclui” (Gentili, 2009). Ao negar o balão de fala ao PR adolescente negro, observa-se uma distribuição desigual da voz e uma posição angular desfavorável que oculta seu corpo e seu rosto. Desse modo, o movimento de apagamento nega lugares legítimos de protagonismo, resultando em um preenchimento de espaço sem problematização da racialidade dos PRs, típico de um movimento de *tokenismo* (Kanter, 1997). Embora, sob outra perspectiva, a inclusão de um PR negro pudesse sugerir equidade, a lógica necropolítica prega que, para aniquilar um indivíduo, é necessário um intenso contato com seu corpo, como evidenciado neste texto. Ao aparentar integração, o texto carrega

estereótipos, silenciamento, resultando em uma narrativa de morte aceitável (Mbembe, 2018). Seguimos para o quarto texto da unidade.

Figura 27 – Imagem 4 da unidade 4



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 94.

Chegamos ao último texto desta unidade. Sob a descrição, a imagem mostra um ambiente que aparenta ser um consultório médico. Nesse contexto, há duas PRs mulheres negras: a PR médica e a PR paciente. O cenário é incompleto, pois não conseguimos enxergar o ambiente como um todo. O branco do jaleco da médica predomina, conferindo maior importância ao status da profissão em relação à cor de sua pele, assim como à PR paciente. O branco, em certos contextos, pode ser visto como representação de cura e pureza (Gao, 2015). A cor roxa, presente na roupa da PR médica sob o jaleco, sugere uma dimensão de misticismo (Gao, 2015), frequentemente abordada nas discussões de Gonzalez (2020), nas quais o negro é visto em posições exotizadas. Neste enfoque, a PR paciente utiliza uma roupa estampada, que remete a cores africanas; no entanto, sua integridade não é mostrada, ocupando um papel marginal, o que pode ser interpretado como algo meramente figurativo.

Em termos vetoriais, estamos diante de um texto estático sob o olhar da PR médica, que não dirige seu olhar ao PI, ou seja, um olhar de oferta (Kress; van Leeuwen, 2006). Ao não exercer poder no olhar (hooks, 1992), a PR médica pode ser considerada menos importante do que seria se fosse branca, conforme a explicação de hooks (1992), mencionada anteriormente.

É importante sublinhar que notamos que a PR médica possui pele negra de tonalidade mais clara, enquanto a PR paciente, com pele mais retinta, não tem seu rosto visível, o que pode ser lido como um recorte divisionista, sugerindo que a médica é validada por ser “menos negra”. Nas palavras de Gonzalez (2020, p. 233) existem “trezentas designações para a cor da pele negra no Brasil, variando de preto a branco, passando por expressões como roxo, azul-marinho e roxinho”. Também destacamos que a fonte da imagem é a mesma das demais, ou seja, um banco hospedado no norte global.

Chegamos ao eixo composicional, em relação ao valor informativo multimodal da imagem. O rosto da PR médica ocupa o centro da composição, conferindo-lhe maior relevância visual. Em contrapartida, a PR paciente é posicionada de forma secundária; a mesma sequer tem seu rosto visível, apesar de estar em primeiro plano e com saliência considerável. Ao observarmos o corpo da PR paciente, nota-se que o lado mais descartável também é o mais relevante, pois recebe maior luminosidade no braço esquerdo e na roupa. Nesse *lócus*, apesar da PR médica ocupar posição central, os focos de contraste incidem principalmente sobre o seu lado esquerdo, conferindo maior importância a este, sendo o lado dominante. Como prova disso, a maior parte do rosto da PR médica visível é a do lado esquerdo.

Além da questão do jaleco, podemos observar componentes que tentam validar a PR médica nessa posição, como a disposição de livros, estetoscópio e carimbos em um ambiente que tenta justificar sua posição. Como discutido anteriormente, a presença de médicos negros é rara no contexto brasileiro; Bento (2022) revela problemas relacionados à atenção básica enfrentados pelos negros em um contexto de racismo hierárquico (Gonzalez, 2020); a mulher negra, em particular, sofre ainda mais.

No eixo representacional, notamos problemas relacionados a traços fenotípicos. A PR médica, com pele mais clara, pode ser vista como um processo de clareamento ou *microinvalidação*. Embora o texto busque mostrar o cabelo afro da PR médica, parte de seu rosto permanece oculta. Assim, não conseguimos ver completamente seu nariz ou o lado direito do seu rosto. Como em todos os textos até aqui, seu rosto aparece com o lado mais claro, enquanto o lado direito é sombreado, configurando mais uma *microinvalidação*, além da discriminação ao apresentar a PR médica com pele mais clara, negando a capacidade da pele preta retinta em exercer uma profissão de prestígio social. Também notamos inconsistências ao não posicionar a PR paciente no centro do valor informativo; sua invisibilidade e marginalização configuram um *microinsulto*, considerando que o cerne da narrativa é a boa atenção aos pacientes, o que não ocorre na representação da PR paciente.

Chegamos ao eixo discursivo. Segundo uma perspectiva de racismo à brasileira (Gonzalez, 2020), a PR médica aparece em posição de protagonismo, comunicando implicitamente que certos corpos negros, no caso, mais claros ou “menos retintos”, têm mais legitimidade ou protagonismo, sendo capazes de exercer funções de maior prestígio social do que corpos negros mais escuros. Isso reproduz uma estratégia divisionista que tenta enfraquecer as lutas dos minorizados (Gonzalez, 2020).

Ao retratar o racismo, a imagem reproduz a lógica descrita por Fanon (2008), que, ao ter sua intelectualidade enaltecida, ouviu: “de negro você só tem a aparência”. Esse episódio reflete a concepção arraigada de que pessoas negras não seriam capazes de exercer profissões que exigem alto grau de instrução. Essa negação da capacidade intelectual da pessoa negra perpetua a desigualdade entre grupos e resulta em uma morte simbólica (Araújo, 2025).

Ainda abordando discurso, ao abordar a responsabilidade médica, o texto se revela universalista, sem abrir espaço para discutir problemas de saúde específicos que afetam a população negra (Bento, 2022). Outrossim, o texto não problematiza o acesso à saúde de nossa população, transpondo um discurso que caracteriza um princípio da ausência (Kilomba, 2008). Consideramos que, ao reproduzir esse discurso, o texto cria uma unidade fluida de exclusão, exercendo poder sobre a PR paciente e promovendo um atentado a certas vidas que estão centradas em um entrelugar (Mbembe, 2018).

4.5 Unidade 5

Na unidade 5 do LD, a temática principal é a “comunicação”. Essa unidade investiga as variantes de comunicação em diversos contextos, incluindo o digital. Nesse sentido, há uma proposta para que os estudantes participem por meio de múltiplas semioses, como gravações de áudio e compreensão de trocas de mensagens por celular. Com essa abordagem, adentramos no primeiro texto da unidade.

Figura 28 – Imagem 1 da unidade 5



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 117.

Iniciamos pelo eixo descritivo. O texto apresenta dois PRs: um PR adolescente branco e, mais à margem, um PR adolescente negro. Ambos estão em um cenário incompleto, onde se observam árvores levemente desfocadas. Os elementos dispostos, como mochilas e livros, sugerem que o ambiente possivelmente pertence a um *campus* universitário. Acima, encontram-se dois balões de fala, começando pela fala do PR branco: “Why don’t you call Mary to give her the teacher’s message?”; “Por que você não liga para a Mary para dar a ela a mensagem da professora?” (tradução livre). O PR negro responde com: “I might not do that. I might send her a text message”. “Eu talvez não faça isso. Talvez eu envie uma mensagem de texto para ela” (tradução livre).

Nesse contexto, o PR negro segura um celular na mão esquerda e um material de livros e cadernos na mão direita. O PR branco, por sua vez, segura na mão esquerda uma pasta com materiais escolares. Ambos evitam contato visual direto com o PI, ou seja, olhar de oferta (Kress; van Leeuwen, 2006), sendo que o olhar do PR adolescente negro se apresenta mais tímido, denotando uma falta de autoestima (hooks, 1992), isso se levarmos em conta a escuta da imagem (Campt, 2017).

Em relação às cores, o PR branco veste uma blusa laranja. Segundo Gao (2015), a cor laranja inspira concentração e destaca o ponto que o produtor do texto deseja que o PI retenha. O PR negro, por outro lado, utiliza uma roupa xadrez, conectando-se a valores do

campo (Neves, 2024). Já problematizamos que essa vestimenta pode ser associada ao “caipira”, que sugere uma menor intelectualidade, além de representar um mosaico de diferenças (Campt, 2017).

No que diz respeito à leitura composicional, observa-se que o PR branco está à esquerda, o que é um dado que possui menor relevância. Contudo, considerando que a GDV se baseia nos pressupostos da leitura ocidental da esquerda para a direita e que os dois PRs possuem balões de fala, conclui-se que o PR branco é o protagonista na fala, pois inicia a mensagem. Essa escolha de cor de roupa pode ser vista como um reflexo dessa posição.

Além disso, o PR branco se destaca por estar em maior saliência e em plano frontal. O movimento angular deixa o PR negro mais isolado, em menor saliência, posicionando-o atrás. Somado a este fato, o balão de fala do PR branco também se encontra em maior saliência. A imagem sugere que o PR branco faz um movimento de aproximação ao centro, enquanto o PR negro parece estático.

Analisando a concepção representacional, observa-se que, apesar de o texto aparentemente colocar o PR negro em uma posição importante, isso não se concretiza. Pelo contrário, o PR negro não tem seu rosto totalmente visível; sua orelha esquerda e parte do rosto desse lado não são suficientemente visíveis. Além disso, o uso de óculos pelo PR negro impede a visualização de seus olhos. Outro aspecto relevante a destacar é seu cabelo, representado de forma extremamente curta, o que, em um ambiente que tenta passar uma imagem “elitizada”, pode ser visto como uma tentativa de adequá-lo à política da “boa aparência” (Gonzalez, 2020).

Destaca-se que o rosto do PR negro aparece iluminado, mais uma vez, ao lado esquerdo, o que pode ser interpretado como uma *microinvalidação*. Demais, ao posicionar o PR branco como o principal agente da fala, apresenta-se também um *microinsulto*. Ainda sobre essa ótica, podemos depreender que essa representação do PR negro como periférico reflete uma transposição da deseducação.

No eixo do discurso, observa-se que o texto se esforça em aproximar o PR negro de um ambiente universitário elitizado, o que gera problemas de identificação para alunos da escola pública de Fortaleza. Como mencionado por Mbembe (2018), dentro de uma perspectiva de necropolítica, a aproximação de um oponente pode ser necessária para sua eliminação. Assim, ao representar o PR negro com determinadas vestimentas e posições hierárquicas (Gonzalez, 2020), o texto se mostra excludente, tornando-o descartável (Mbembe, 2018). A narrativa, portanto, propaga estereótipos e desigualdades estruturais, configurando-se, mesmo que aparentemente diversa, como uma farsa de boa convivência, similar ao mito da democracia racial (Gonzalez, 2020). A investigação continua a partir da próxima imagem.

Figura 29 – Imagem 2 da unidade 5

A. Kelly and Jenny are friends,
but they live in different cities.
It's Kelly's birthday today.

Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 119.

Na página 119, encontra-se o segundo texto dessa unidade. Começamos essa análise sob o enfoque da descrição, embora inicialmente pareça menos problemático, ainda há engrenagens racistas a serem evidenciadas. O texto apresenta um cenário incompleto, onde há uma PR mulher negra realizando a conexão e uma PR mulher branca em outra moldura ao lado. A frase abaixo diz: “Kelly e Jenny são amigas, mas elas moram em cidades diferentes. Hoje é o aniversário de Kelly” (tradução livre).

Numa leitura ocidental, pode-se interpretar que Kelly é a participante branca e Jenny, a PR negra. Embora não se faça uma análise semântica, o nome próprio Jenny, diminutivo de Jennifer, que significa “branca e suave”, remete à branquitude. Embora os negros tenham o direito de portar qualquer nome, é contraditório apresentar uma PR negra com um nome que sugere esse significado. Além disso, o cenário da PR negra é embaçado, mas visualizamos que se trata de um ambiente doméstico, refletindo a escala do racismo estrutural brasileiro (Gonzalez, 2020). Araújo (2025) destaca que mulheres negras, mesmo com elevado nível educacional, frequentemente são associadas ao trabalho doméstico em contextos digitais.

Por outro lado, a PR mulher branca é apresentada em um ambiente elitizado de biblioteca, com livros dispostos de maneira visível. Assim, o cenário da PR mulher branca é mais completo em comparação ao da PR mulher negra, que se vê em um ambiente mais embaçado. Vale destacar que as bibliotecas são tradicionalmente símbolos de intelectualidade.

Apesar do olhar direto entre ambas as PRs, no contexto da imagem, esse olhar não é dirigido ao PI, mas sim entre elas. A PR mulher negra parece mais tímida, como se a PR mulher branca exercesse um certo poder sobre ela, mesmo à distância, evidenciado pela disposição do olhar (hooks, 1992). Isso lembra Fanon (2008), que problematiza que, quando um negro está em conjunto com um branco, o foco sempre recai sobre o branco. Quanto às cores, novamente, são utilizadas tonalidades pastel, que tentam transmitir uma suposta neutralidade, a qual, conforme já mencionado, não existe. Além do cinza atribuído à PR mulher negra que remete a cenários depressivos (Gao, 2015).

No eixo composicional, podemos notar que o cenário cria amoldura de um vídeo chamada on-line. Além disso, a parte da moldura da PR mulher negra está embaçada, enquanto da PR mulher branca é plenamente visível, como comentamos no eixo anterior. Nesse contexto, mesmo a PR mulher negra estando em maior saliência, há aspectos críticos a serem considerados. Ao posicionar a PR mulher negra na tela principal, o texto sugere que quem fez a ligação é a PR mulher negra. Entretanto, simbolicamente, a PR mulher branca, que faz aniversário, é quem recebe a celebração. O rosto da PR mulher branca está levemente inclinado à direita, enquanto o da PR mulher negra se inclina à esquerda, o que indica menor importância. Cumpre destacar que o texto é oriundo da mesma fonte digital anteriormente questionada. O banco de imagem também é de origem estadunidense.

Na etapa da representação, apesar da maior saliência da PR negra, o texto apresenta problemáticas. A PR negra mostra pele parda, considerada menos problemática por ser mais clara (Gonzalez, 2020). O uso de efeitos de contraste clareia ainda mais sua pele, o que pode ser interpretado como uma maneira de torná-la “menos negra” por meio de recursos de colorismo que impõem divisões desnecessárias (Gonzalez, 2020).

Destacamos que, embora seus cabelos afro estejam dispostos naturalmente, a PR mulher negra tem o rosto levemente inclinado para o lado esquerdo, ocultando alguns traços. Nesse ambiente, a PR sorri menos que a PR mulher branca, o que pode sugerir certo desconforto; seu sorriso parece menos natural.

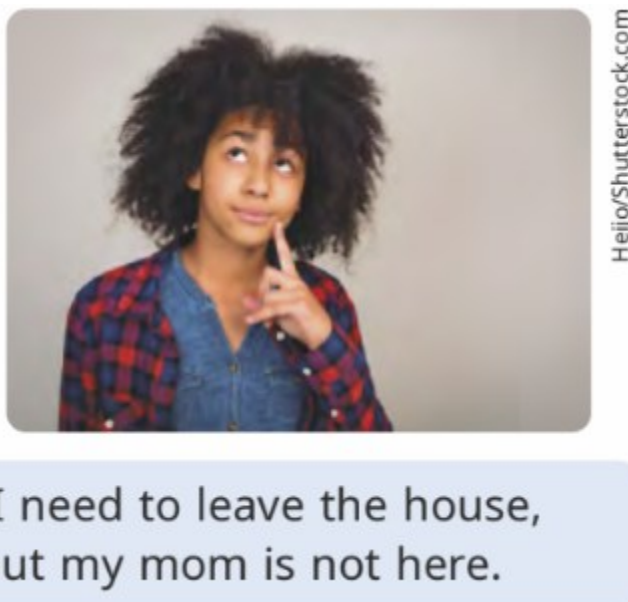
Por fim, ainda em caráter representacional, o clareamento da pele da PR mulher negra, bem como a maior luminosidade do fundo, pode ser visto como uma *microinvalidação*. Neste enfoque, sua representação de alguém menos sorridente pode ser um indício de *microinsulto*, assim como a protagonização da PR branca. Desse modo, os recursos que favorecem a PR mulher branca como a mais intelectual promovem uma deseducação.

Finalmente, no eixo discurso, o texto, dentro do contexto escolar brasileiro, é um exemplo do que tente exemplificar a democracia racial (Gonzalez, 2020). Sabendo que essa

democracia é um mito, percebe-se que o texto utiliza a PR mulher negra apenas como uma suposta diversidade, apresentando-a em cenário menos visível e em uma posição menos sorridente, em tons neutros, e em um ambiente doméstico. Por conta disso, a PR mulher branca, emoldurada em símbolos de sabedoria, é a verdadeiramente celebrada.

Ainda no âmbito do discurso, podemos depreender que, mesmo em um texto que evidencia a PR mulher negra, há indícios de seu apagamento, o que gera a promoção de uma morte simbólica (Araújo, 2025). Desse modo, a narrativa se aproxima da PR negra para negá-la o direito de existir, apresentando-a como uma figura que vive à sombra, ocupando um papel descartável. Ao marcá-la como a diferente, o texto reforça uma estratégia discursiva de desigualdade em relação ao direito à vida (Mbembe, 2018). Direccionamos a pesquisa agora para o próximo texto.

Figura 30 – Imagem 3 da unidade 5



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 119.

Chegamos ao último texto dessa unidade, em relação ao recorte de discrição, podemos depreender que o mesmo apresenta uma PR adolescente negra em um cenário acinzentado e incompleto, interpretado como uma estratégia de neutralização. Nesse cenário, a PR mulher negra olha para cima, estabelecendo contato com o plano ideal (Kress; van Leeuwen, 2006). Podemos depreender que a PR evita dirigir o olhar diretamente ao PI, uma vez que, para pessoas negras, o olhar direto pode ser interpretado como um gesto de afronta (hooks, 1992).

Abaixo, a frase “Eu preciso sair de casa, mas minha mãe não está aqui” (tradução livre). Curiosamente, mesmo a fala sendo em primeira pessoa, não há balão de fala para a PR

adolescente negra. Em relação à escala cromática, a PR negra usa uma jaqueta xadrez, historicamente associada a caipiras, o que gera estereótipos (Neves, 2024). Abaixo, a PR veste uma blusa de tecido jeans, que no século XIX simbolizava a classe operária estadunidense. Campt (2017) provoca reflexões sobre imagens parecidas com essa, questionando se as roupas pertencem ao estúdio ou ao retratado e se são para ocasiões especiais ou do cotidiano. A autora elucida que devemos também indagar a qual “lado do Pacífico” pertencia um determinado vestuário, ao lidarmos com textos visuais manipulados pelo Estado.

No eixo composicional, a PR mulher negra, embora única no texto, se localiza à esquerda, de menor peso analítico (Kress; van Leeuwen, 2006). Apesar de estar em plano médio, seu olhar direcionado ao plano ideal diminui sua relevância. Além disso, mesmo em um contexto de fala em primeira pessoa, sua fala não é apresentada em um balão, mas sim abaixo do texto, como descrição. Ademais, sua leve inclinação para o lado esquerdo reforça sua marginalização. Observamos também que o material analisado provém da mesma plataforma dos anteriores, devido à fonte disposta ao lado direito de sua composição.

Na leitura representacional, identificam-se problemáticas. O rosto da PR é afetado por contrastes de iluminação, especialmente à esquerda, o que pode ser visto como um exemplo de *microinvalidação*. Destacamos que a representação com roupas de povos minorizados pode ser interpretada como um *microinsulto*. Além disso, seus traços fenotípicos, embora representem cabelo afro, mostram um apagamento de características, como a sobrancelha do lado direito e parte do rosto, sugerindo uma estratégia de exclusão (Gonzalez, 2020).

O recorte do discurso, nosso último eixo analítico, dessa narrativa também merece atenção. Ao enfatizar a liberdade de ir e vir da PR negra, o texto levanta questões sobre sua posição interseccional como mulher negra. Isso remete a Gonzalez (2020) que já problematizou a solidão da mulher negra, um tema recorrente desde o eurocentrismo escravocrata até os dias atuais. Além disso, ao não permitir que a PR negra seja a falante de seu próprio discurso, o texto carrega uma ideologia estereotipada que nega seu devido lugar, apresentando-a de maneira reflexiva, como alguém passivo. Araújo (2025) alerta sobre o desejo da branquitude em “domesticar” a população indesejada, evitando rebeliões contra as engrenagens do sistema. Assim, este texto se configura como excludente.

Ainda sob esse enfoque, ao questionar a liberdade, que pode ser interpretada como a disciplina do Estado frente a certos grupos, o texto reduz a existência da PR mulher negra (Mbembe, 2018), minimizando sua representação a um corpo biológico. Ainda com base no autor (Mbembe, 2018), ele postula que ser negro não é apenas uma identidade, mas uma representação do poder de uma política neoliberal que desumaniza corpos racializados. Com

base nesses pressupostos, conclui-se que o corpo da PR mulher negra foi dado à morte (Mbembe, 2018). A partir daqui os estudos da próxima unidade se iniciam.

4.6 Unidade 6

Chegamos à unidade 6, cujo tema central é a internet. Ao dialogar com o mundo digital, essa unidade aproxima-se de um ambiente comum à maioria dos estudantes, incluindo os da escola pública. Segundo Araújo (2025), no meio digital se estabelece uma relação de poder, considerando que potencializam estruturas de dominação (Mbembe, 2018).

Ao fazer esse diálogo, a unidade alude à compreensão da linguagem da internet, que envolve o uso de tecnologias, como aplicativos, os significados de acrônimos e emojis, além de outros componentes desse meio. Passamos agora para a análise desta unidade.

Figura 31 – Imagem 1 da unidade 6



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 136.

O texto encontrado na página 136 apresenta alguns elementos em sua descrição: um cenário que remete a uma faculdade ou outra instituição educacional. Ao fundo, há quatro PRs que compõem o cenário; é importante notar que todos são brancos. À frente, observamos dois PRs, sendo um homem negro à esquerda e um homem branco à direita. Acima, um balão de fala direcionado ao PR homem negro diz: “Meu amigo e eu devemos jogar jogos no computador no final de semana” (tradução livre). A mão esquerda do PR homem negro faz um movimento vetorial em direção ao PR homem branco, enquanto sua mão direita segura um caderno.

Em relação às cores, novamente notamos que o PR menino negro se apresenta com uma cor branca, que pode ser lida, nesse contexto, como uma tentativa de neutralizá-lo, tornando-o mais universal (Gao, 2015). Como estamos analisando um espaço educacional, essa vestimenta pode ser interpretada como uma tentativa de assemelhar o PR homem negro a um uso de uniforme, talvez para legitimá-lo nesse espaço. Ao representá-lo dessa forma, o texto o considera um instrumento de controle estatal, pois apresentar fotografados com uniformes são artifícios para promover silêncio e quietude (Campt, 2017).

O PR homem branco, por outro lado, aparece em amarelo, uma cor mais vibrante que o torna automaticamente mais visível. Ao observar essas cores, notamos que o caderno verde do PR menino negro se destaca. Quando comparamos a cor branca da roupa do PR negro e seu caderno, percebemos que o objeto precisou ser destacado em função do verde, criando uma desconexão (Kress; van Leeuwen 2006). Por outro lado, o caderno do homem branco, em uma paleta de cor quase idêntica à sua roupa, é quase imperceptível. Essa necessidade de destacar objetos para validar corpos negros em espaços de prestígio é um ponto que merece atenção. Fanon (2008) já ressaltou que, frequentemente, o negro tem a saída de imitar o branco. Ademais, ambos os PRs estabelecem um olhar de oferta, evitando encarar diretamente o PI.

No eixo composicional, destacamos que, mesmo com o esforço de colocar o balão de fala no PR homem negro, ele aparece à esquerda, em uma posição de relevância secundária, enquanto o PR homem branco, mesmo sem balão, está à direita. Ao escutar a polifonia do texto (Campt, 2017), observamos que o PR homem branco aparece de maneira mais espontânea, enquanto o PR homem negro se apresenta de forma mais defensiva. É relevante notar que a imagem não é estática, com o PR branco em movimento, ocupando o centro do texto e conferindo maior valor informativo (Kress; van Leeuwen 2006), enquanto o PR homem negro, além de estar à esquerda, ocupa uma posição mais próxima à margem. Gonzalez (2020) já indicou que sempre há estratégias para marginalizar o negro.

No contraste da ambientação do cenário, o PR menino branco aparece levemente em primeiro plano. Silva (2022) menciona que, muitas vezes, os preconceitos em relação a nosso grupo não são explícitos, mas sim táticos. Essa narrativa exemplifica tal conceito. Da mesma forma, Araújo (2025) argumenta que uma das práticas de desumanização envolve a redução das subjetividades dos indivíduos, transformando-os em meros objetos admirados. A localização da fonte ao lado direito indica que a imagem também foi retirada do mesmo banco de imagens mencionado anteriormente.

Passamos agora ao eixo da representação. Mesmo com a representação de cabelo afro, o rosto do PR menino negro não é visível. Embora o PR menino branco também não tenha

seu rosto visível, a posição angular das mãos indica que as do PR negro tornam-se mais apagadas. O PR focalizado, ao segurar o caderno verde, ocupa um ângulo no qual não conseguimos ver seus dedos. Somado a isso, devido ao posicionamento do caderno verde, o corpo do PR menino negro fica menos visível, como se fosse uma estratégia para escondê-lo. Observamos uma *microinvalidação* ao embranquecer o rosto do PR homem negro com focos de contraste, além de um *microinsulto* ao representá-lo como o menos importante e com roupa semelhante a um uniforme escolar.

No eixo discursivo, a imagem reflete um teor preconceituoso, primeiramente ao incluir apenas um PR negro, minorizando os povos que sofrem estereótipos raciais e colocando o branco como padrão (Nascimento, 2019). Por conta disso, o posicionamento do PR homem negro em um espaço menos importante evidencia uma hierarquia racial, comum no Brasil (Gonzalez, 2020). O significado hierárquico (Gonzalez, 2020) que se pode ler é que, mesmo quando dado o lugar de fala ao PR homem negro, ele é visto como de menor valia, assumindo um papel meramente figurativo nessa representação, representando mais uma vez uma morte simbólica (Araújo, 2025). De modo similar, Fanon (2008) ressalta que, ao comparar o preconceito sofrido pelos negros a outros grupos, a realidade é ainda mais difícil, pois o corpo negro é sempre alvo. Essa narrativa expressa um discurso ideológico.

Ainda sob o enfoque do discurso, ao doutrinar a posição física e ideológica do PR homem negro, a estrutura da narrativa também se concebe como necropolítica (Mbembe, 2018), ao negar ao PR homem negro a ação de tornar-se sujeito, relegando-o a um entrelugar e à margem da existência humana digna. Assim, o corpo do PR homem negro é inscrito em uma lógica de vigilância, que não necessariamente promove violência física, mas é lido como uma ameaça (Araújo, 2025). Na sequência, abordaremos o texto seguinte.

Figura 32 – Imagem 2 da unidade 6



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 136.

Na mesma página, encontramos o segundo texto que compõe esta unidade. Dentro do eixo da descrição, observamos a presença de uma PR menina negra, que olha com um olhar de demanda diretamente para o PI. O cenário incompleto aparenta ser uma sala, na qual há um PR computador. Apesar de estar desfocado, notamos a presença de cinco PRs, sendo três negras e duas brancas. A PR branca aparece em maior destaque na tela do PR computador. Em uma paleta de cores pastel, as únicas desconexões (Kress; van Leeuwen, 2006) são as cores pretas da pele das PRs negras, principalmente da PR negra em maior saliência central.

Relacionar esse movimento com a teoria da exotização dos corpos negros, especialmente os femininos, de González (2020), é pertinente. Nesse *lócus*, ao notarmos a temperatura das cores (Gao, 2015), percebemos a escolha por cores frias, que geram passividade e falta de movimento. Acima, um balão de fala diz: “minha avó não pode me ligar mais tarde” (tradução livre).

No eixo composicional, notamos que o cenário forma uma moldura de sala, que se complementa com uma moldura de vídeo on-line, a qual está inserida dentro do PR computador. Outrossim, consideramos que há uma tentativa válida em colocar uma PR menina negra ao centro do texto, conferindo maior valor informativo (Kress; Leeuwen, 2006). Contudo, a inclinação angular favorece o lado esquerdo do seu corpo, e o cenário, artificial demais, pode causar estranhamento ao público de alunos de uma escola periférica de Fortaleza.

Sob essa perspectiva, o contexto da imagem parece um ambiente de aula virtual, especialmente porque a PR menina negra segura um objeto caneta. Notamos uma tentativa de

justificação: apesar da maioria dos PRs serem mulheres negras, a PR em destaque na tela do PR computador é branca. Essa figura, possivelmente a professora, está em maior saliência e em plano frontal. Além disso, ao recortar a moldura do PR computador, observamos que o espaço destinado às PRs negras é menor, ocupando uma posição periférica.

Evocamos, para melhor entendimento do texto, Gonzalez (2020) que relaciona o racismo ao feminismo, estabelecendo uma escala hierárquica em que a mulher negra ocupa a última posição. De modo similar, Fanon (2008) ajuda a entender esse processo, pois em sua visão, é na presença em determinados lugares que o corpo negro é linchado, como evidenciado nesta narrativa. A fonte da imagem, ao lado direito, exibe a mesma fonte das demais.

Na trajetória representacional, notamos o apagamento de alguns traços fenotípicos da PR negra “central”. Seu cabelo afro, preso, busca representar um volume menor que o natural, refletindo uma política da boa aparência (Gonzalez, 2020). O lado direito, mais importante, do seu rosto não é contemplado, enquanto o lado esquerdo é o mais visível. Afora isso, as outras PRs negras são completamente embaçadas, inviabilizando a leitura de seus traços fenotípicos.

Diante do seu rosto da PR em foco, encontramos traços de *microagressões*. O rosto da PR aparece embranquecido. Ainda por cima, o foco do texto está no cenário oposto ao da PR mulher negra. Isso também evidencia um *microinsulto* ao colocá-la sozinha na cena, representando a solidão da mulher preta (Gonzalez, 2020), que não é problematizada. A inclusão de objetos que justifiquem sua presença no cenário, como a mochila, reforça essa tentativa.

Passando ao discurso, notamos algumas inconsistências. Apesar da PR menina negra ser central e ter direito à fala através do balão, não é o cerne da ação. A presença de uma professora branca hierarquiza o saber, colocando a PR branca como detentora do poder do saber, enquanto a PR menina negra aparece como coadjuvante em um papel secundário de aluna. Neste caso, consideramos uma inclusão excludente (Gentili, 2009).

Sob essa perspectiva, Araújo (2025) problematiza esse movimento discursivo, que pode ser visto como uma forma de tratar a PR menina negra como um objeto de observação, uma estratégia comum no mundo digital. Ou seja, baseados nos fatos da análise, podemos depreender que, mesmo com uma maioria de PRs mulheres negras, essa representação é apenas quantitativa. Ademais, no contexto da interpretação da imagem, as PRs mulheres negras ocupam posições subalternizadas. Por conta disso, mesmo em um texto composto apenas por mulheres, encontramos um exemplo claro de racismo hierárquico (Gonzalez, 2020), que intersecciona preconceitos de gênero, colocando a mulher negra em último lugar.

Ainda sob o enfoque do discurso, analisamos que essa narrativa, que apresenta uma lógica de negação do ser, ao não apresentar as PRs negras como principais, se revela uma máquina de aniquilação fluida, típica de uma política de negação à vida (Mbembe, 2018), que vê nosso povo apenas como “matável” e passível de exclusão (Silva, 2022). Mantendo o nosso percurso analítico, passamos ao texto seguinte.

Figura 33 – Imagem 3 da unidade 6



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 136.

Chegamos ao terceiro texto desta unidade. No domínio da descrição, ele mostra uma PR mulher negra em um cenário que parece ser uma instituição educacional. Ao fundo, observamos grama e árvores, sugerindo um ambiente externo. À frente, a PR mulher negra aparece encostada em uma parede, completando a ambientação. Acima, há um balão de fala que diz: “Acho que as pessoas usarão várias engenhocas inteligentes no futuro” (tradução livre).

Nesse contexto, a PR mulher negra usa uma jaqueta jeans, que já foi problematizada em outras análises, conectando-a a grupos que não são de prestígio. Ela está com uma mochila e, em relação ao gesto, segura com as duas mãos um celular. Apesar do olhar da PR mulher negra ser de demanda, notamos uma “polifonia audível” (Campt, 2017), que sugere desconforto em seu olhar (hooks, 1992); pois sua postura evoca medo. Campt (2017) já indicou que, embora as imagens não tenham som, elas não são mudas; é necessário sensibilidade multissemiótica para compreendê-las.

No eixo composição, identificamos alguns obstáculos. A PR mulher negra, mesmo sendo a única humanizada, aparece à esquerda, que é uma posição de menor relevância (Kress;

van Leeuwen, 2006). Além do mais, a inclinação angular favorece também o lado esquerdo de seu corpo, e sua parte do rosto esquerdo é a mais visível.

Observamos que o contraste de cores ilumina o lado direito, oposto ao da PR, reforçando a ideia de que quanto mais claro, melhor; e quanto mais escuro, pior (Gao, 2015), deixando a PR menina negra nas sombras. Baseado nos fatos, seu posicionamento ao canto parece indicar uma periferização, como se estivesse se escondendo. Além disso, apesar da PR mulher negra estar em plano frontal, a maior saliência se encontra no clarão de luz causado pela saturação.

No eixo de representação, a imagem revela problemas. O cabelo afro da PR mulher negra aparece preso por uma fita, buscando representar um volume menor que o natural, refletindo uma suposta política da boa aparência (Gonzalez, 2020). O lado mais importante do seu rosto não é contemplado, resultando em maior visibilidade do lado esquerdo. Por conta disso, alguns dos seus traços fenotípicos são escondidos.

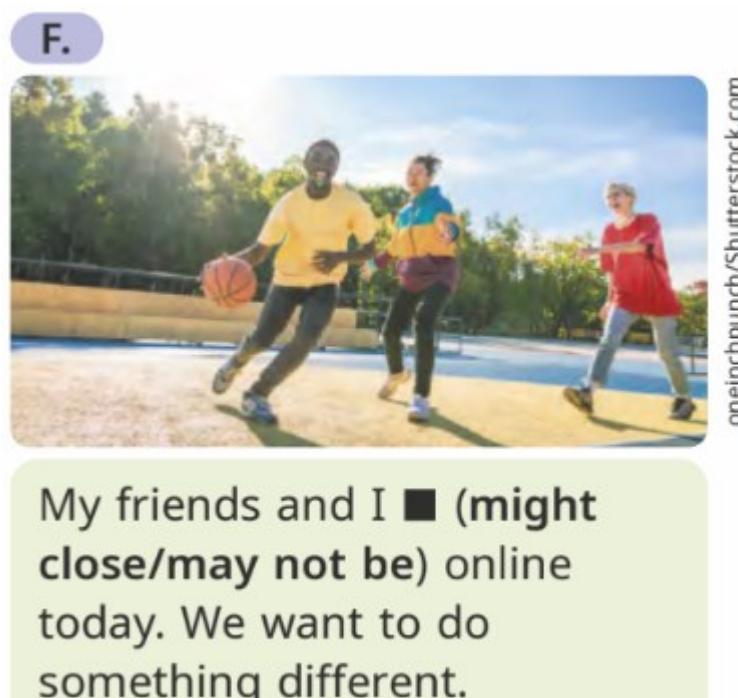
Ao observar seu rosto, notamos traços de *microagressões*. A PR mulher negra aparece embranquecida, mesmo que o foco do contraste esteja no cenário oposto ao dela. Esse movimento é um *microinsulto* ao colocá-la sozinha na cena, representando a solidão da mulher preta (Gonzalez, 2020). Além disso, a inclusão de objetos que justifiquem sua representação no cenário, como a mochila, reforça essa tentativa.

No eixo discurso, podemos identificar, a partir dos dados da análise, que a PR mulher negra, mesmo sendo a única humanizada, ocupa uma posição marginalizada na narrativa. Sua colocação no canto menos importante do texto reforça essa leitura. Para além disso, a omissão sobre o acesso ao sistema de ensino superior pode ser vista como um exemplo de racismo por omissão (Gonzalez, 2020).

Consideramos que colocá-la na sombra da escala cromática perpetua estereótipos, como se os negros estivessem associados à sombra e coisas ruins (Fanon, 2008). De forma análoga, Mbembe (2018) já apontou esse recurso discursivo de colocar na sombra como estratégia de desumanização. À luz do pensamento de Araújo (2025), o texto diminui as subjetividades da PR mulher negra, reduzindo-a a estereótipos racistas. Como o autor indica, práticas antigas são atualizadas em favor de um racismo onipresente.

Assim, ao posicionar a PR mulher negra junto à parede, consideramos que ela desempenha um papel meramente ilustrativo, uma vez mais inserida em um texto com teor preconceituoso. Ao negá-la como sujeito pleno, o texto a coloca em um entrelugar, funcionando como uma máquina de guerra que a reduz a uma existência apenas espectral (Mbembe, 2018). A seguir, encerramos a unidade investigada.

Figura 34 – Imagem 4 da unidade 6



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 138.

Chegamos ao último texto da unidade 6, no que tange ao eixo referente à descrição, podemos depreender que o conteúdo imagético mostra um PR menino negro e mais duas PR mulheres: uma mais próxima do PR menino negro, a qual chamaremos de PR mulher asiática, e outra mais ao canto, uma PR mulher branca. O cenário é externo incompleto, em uma quadra aberta, com árvores e uma paisagem natural ao fundo.

Nesse cenário, os PRs não olham diretamente para o PI, caracterizando um olhar de oferta (Kress; van Leeuwen, 2006). No movimento do jogo de basquete, o PR menino negro segura uma bola de basquete com a mão esquerda. Abaixo dos PRs, lê-se a frase: “meus amigos e eu não ficaremos online hoje, pois queremos fazer algo diferente” (tradução livre).

As cores mostram o PR menino negro em amarelo, remetendo a uma temperatura quente (Gao, 2015), evidenciado pela ação de correr ao jogar basquete. Não obstante a isso, no cenário ao fundo, há vários destaques em amarelo, inclusive o solo em que o PR joga. Por conta disso, interpretamos que a roupa amarela do PR menino negro é colocada como uma conexão ao cenário, enquanto sua pele escura estabelece uma desconexão (Kress; van Leeuwen, 2006). Em um raciocínio parecido a esse, Araújo (2025) afirma que o povo preto é frequentemente marcado como o diferente, sendo objeto de complexificação das estruturas da branquitude.

Ainda no enfoque de descrição, notamos que as outras PRs têm individualidades nas vestes, enquanto o PR menino negro aparece sem personalidade, apenas vestindo uma camisa amarela lisa. Nesse cenário, a cor laranja da bola de basquete retém a atenção do PI (Gao, 2015), indicando sua importância na leitura. Ao colocar o PR menino negro como amigo das outras PRs, podemos interpretar isso como uma tentativa de atribuir humanidade a ele, sugerindo que, apesar de sua aparência negra, é digno de proximidade com o branco (Fanon, 2008).

Ao analisar a composição, notamos que, mesmo sendo o PR menino negro o mais saliente e em primeiro plano, não ocupa o centro do valor informativo do texto. Ele está em uma posição periférica à esquerda, enquanto as outras PRs, em menor saliência, ocupam o lado direito. Outrossim, observamos uma transposição de racismo hierárquico (Gonzalez, 2020) ao posicionar primeiro a PR mulher branca, depois a PR mulher asiática e, por último, o PR menino negro.

Ainda sob essa perspectiva de composição, o contraste em forma de clarão acima dos PRs, como se fosse a luz do sol, gera projeções de sombras ao solo. Vale enfatizar que, considerando as sombras, a do PR negro é a mais saliente devido à sua posição angular. Essa observação dialoga com Fanon (2008), que critica a associação do negro à sombra; para a branquitude, é impossível que Deus seja negro, refletindo uma visão de mundo maniqueísta.

Chegamos à etapa de representação. A iluminação que emula a luz do sol incide principalmente próximo ao PR menino negro, ofuscando seus traços fenotípicos, a ponto de seu rosto ser menos visível que o da PR mulher branca, que é o centro das ações. Ao colocar o ângulo de frente para a iluminação, o texto reduz o fenótipo negro à cor da pele do PR menino negro, o que pode caracterizar-se como um traço de *microinvalidação*.

O texto também promove um *microsinsulto* ao hierarquizar o posicionamento dos PRs, aparentemente levando em conta sua racialidade. Nesse *lócus*, a presença do PR menino negro é associada à bola de basquete, encaminhando a uma despersonalização, reduzindo suas individualidades fenotípicas (Araújo, 2025).

Na leitura do eixo discursivo, o PR menino negro é colocado estrategicamente em um lugar onde não lhe pertence (Mbembe, 2018). Embora o esforço para representar a diversidade seja importante, ao reproduzir movimentos de exclusão, o texto perpetua essa problemática. Subsequente, o PR menino negro é representado apenas como uma humanidade diversa, não sendo um sujeito pleno nesta narrativa, que promove um apagamento com base em estereótipos.

Ao desempenhar dessa forma, a narrativa gera um discurso de apagamento (Gonzalez, 2020), criando um escalonamento racial e de gênero preconceituoso, que reduz o PR menino negro a uma figura exótica ou menos bestializada (Fanon, 2008). Ao interligarmos com Fanon (2008), consideramos que o autor delineia que, mesmo presente, o negro é lido como perigoso, evidenciando um processo de linchamento. De modo similar a esse pensamento, Araújo (2025) sugere que não basta uma falsa inclusão; é preciso ir além dos estereótipos que negam a individualidade e humanidade.

Por fim, achamos importante rememorar que, quando o estado não celebra a existência do PR menino negro, essa representação promove um mundo de morte a ele, criando uma estratégia discursiva de expulsão (Mbembe, 2018). A seguir, apresentamos a próxima unidade.

4.7 Unidade 8

Chegamos à última unidade que compõe o nosso *corpus*, a qual tem como título “Quando eu crescer, eu quero...” (tradução livre). Esta unidade aborda um vocabulário relacionado a profissões e ocupações. O discurso procura aproximar os alunos de reflexões sobre suas escolhas profissionais, utilizando gêneros textuais como entrevistas e infográficos. Os textos visuais devem seguir essa proposta.

Figura 35 – Imagem 1 da unidade 8



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 178.

Começamos com o eixo descrição, na página 178, o primeiro texto apresenta um PR adolescente negro em um ambiente que sugere vulnerabilidade social, marcado por uma parede desgastada, que lembra comunidades racializadas. Aqui entra Araújo (2024), pois o autor enfatiza que, no Brasil, a expressão “favela” está associada a grupos minorizados, refletindo uma racialização.

Sob essa ótica, o PR adolescente negro estabelece um olhar de demanda, embora sua expressão não denote felicidade, resultando em uma imagem que, apesar de silenciosa, não é muda (Campt, 2017). Ao segurar o celular com a mão direita, um balão de fala expressa: “Eu ficaria ansioso caso tivesse que escolher minha profissão agora” (tradução livre).

Ainda dentro da descrição, a paleta de cores empregada transmite uma sensação de frieza (Gao, 2015), com destaque para o azul escuro do moletom do PR sobreposto a uma camiseta da cor vermelha. Junto a esse fato, trazemos novamente a interpretação de Gao (2015), que associa a cor rubra à ideias negativas e ao sangue. Essa combinação dialoga com a textura deteriorada da parede, estabelecendo um contraste que torna mais evidente a cor da camiseta. Convém ressaltar também que, a harmonia entre o tom de pele do PR e o ambiente sugere uma conexão com a marginalização social.

No eixo composicional, observa-se que outros PRs brancos, presentes na mesma página, aparecem à direita, enquanto o PR adolescente negro, como único presente nesse texto, é posicionado à esquerda, demonstrando uma hierarquia de importância (Kress; van Leeuwen, 2006). Além disso, seu rosto também é inclinado ao lado esquerdo, conferindo esse lado como o dominante. Nesse cenário, o balão de fala, mesmo sem o PR adolescente abrir a boca, sugere incerteza sobre o futuro, não problematizando a questão das oportunidades limitadas enfrentadas por jovens negros (Araújo, 2025).

No eixo representação, podemos depreender que os traços físicos do PR adolescente negro são suprimidos. Nessa conjuntura, sua mão esquerda não é exibida, bem como a direita é encoberta pelo objeto celular. Por conta das vestes, também não temos acesso à visualização de seu corpo. Ademais, seu rosto encontra-se inclinado, dificultando sua plena apreciação. Sob o enfoque das *microagressões*, podemos depreender que a angulação do PR homem negro apresenta limitações. Como prova disso, a parte direita de seu rosto é menos visível, e a representação não oferece uma perspectiva de futuro, refletindo uma narrativa de *deseducação*. Nesse mesmo *lôcus*, a escolha do ambiente periférico revela um *microinsulto*.

No eixo discursivo, a perspectiva do racismo hierárquico (Gonzalez, 2020) revela um PR adolescente negro associado a um contexto de marginalização. Por conta disso, a narrativa sugere que sua presença é naturalizada na periferia, perpetuando a exclusão existencial

(Mbembe, 2018). De forma similar, Araújo (2025) também destacou o lugar onde o povo preto é colocado para morar. Em seu estudo, o autor destaca que a valorização da vida e das oportunidades varia conforme o CEP, refletindo desigualdade. De forma análoga ao que nos é mostrado, Fanon (2008) discute a construção de uma imagem negativa associada à negritude. Além do mais, de modo equivalente, Araújo (2025), ao citar Pele e Mulholland (2018), argumenta que algumas escolhas textuais podem expor realidades de vulnerabilidade enfrentadas por certas populações. Devido a estes fatos, consideramos que esse texto também promove uma ação necropolítica (Mbembe, 2018). Seguimos para o próximo texto.

Figura 36 – Imagem 2 da unidade 8



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 181.

No eixo de descrição, o segundo texto apresenta uma PR mulher negra em um ambiente que parece uma oficina de eletrônicos. O movimento gestual de seu braço esquerdo e a ausência de envolvimento direto com o PI revelam uma desconexão emocional. A PR não ousa olhar, refletindo o medo presente na diáspora africana. Sobre relação de tempo, Campt (2017) afirma que para a mulher negra não há perspectiva de futuro, estando sempre ligada ao passado, ou seja, a mulher negra sempre está ligada ao sofrimento do processo de escravização e isso pode se refletir no olhar.

Ainda no enfoque de descrição, a escala cromática apresenta como únicos pontos de desconexão (Kress; van Leeuwen, 2006) a cor da pele da PR mulher negra e os fios coloridos do PR computador, que são os únicos elementos destoantes, o que pode ser visto como uma falta de continuidade desse cenário. Abaixo, há um balão de fala que diz: “eu gosto de carros e sou muito boa em consertar máquinas” (tradução livre).

Nesse cenário, a PR mulher negra aparece mais uma vez com uma veste que lembra um jaleco branco, limpo e neutro (Gao, 2015), mas ao mesmo tempo remete ao xadrez (Neves, 2024), como já dissemos anteriormente, associada a povos caipiras. Abaixo, há uma blusa cinza que complementa o cenário, podendo ser ligada a conceitos depressivos (Gao, 2015), fato que se concretiza com a expressão não feliz da PR mulher negra.

No eixo composicional, a PR mulher negra é posicionada à esquerda, enquanto o cenário recebe maior destaque. Apesar de ser a única PR humanizada, ela aparece em segundo plano, enquanto o PR computador ocupa a posição mais proeminente. Isso lembra a maneira que Gonzalez (2020) critica a maneira como o sistema racista marginaliza a presença negra. Nesse caso, o posicionamento composicional, a partir dos dados da análise, indica esse processo.

No enfoque da representação, o cabelo afro apresenta inconsistências, pois não é colocado em evidência; além disso, a angulação do rosto reforça uma subalternização. A posição da PR mulher negra, de cabeça baixa, sugere passividade (Araújo, 2025). Por conta disso, seus traços fenóticos são abruptamente escondidos, principalmente o lado direito do seu rosto. Além do mais, a frase de seu balão de fala, que destaca sua capacidade em consertar máquinas, reflete um *microinsulto*, ao texto ter que usar artifícios para provar sua competência. Também há, pelos fatos constatados, uma exemplificação de *microinsulto*, ao tentar clarear o rosto da PR mulher negra com focos de contraste, cabe destacar que isso é feito a partir do lado esquerdo, o menos relevante.

Ao refletir sobre o discurso, encontramos alguns pontos a serem desnudados. Gonzalez (2020) também questiona o papel da mulher negra no mundo do trabalho, que, quando não é colocada em situação de produto exótico à venda, ocupa empregos subalternizados. Ademais, a profissão da mulher negra parece ser mais exacerbada do que sua racialidade. Embora o foco da unidade seja o ensino do vocabulário laboral, como diz Bento (2022), não podemos pintar a nossa comunidade com o mesmo pincel que o branco. Nesse mesmo enfoque, Araújo (2025), como podemos ler anteriormente, também problematiza os tipos de trabalho que são oferecidos à mulher negra.

Não obstante isso, devido às escolhas de posicionamento e ao contexto, podemos ler a representação da PR mulher negra como a cabeça baixa, não erguida, o que, claro, tem seus significados simbólicos também. Até porque abaixar a cabeça significa um sinal de passividade. Podemos interpretar que o texto se apresenta como uma verdadeira guilhotina que promoveu a aniquilação da PR mulher negra (Mbembe, 2018).

Ainda no que se refere a esse eixo, ao colocar a mulher negra como uma agente que não modifica a realidade, pelo contrário, parece estar moldada por ela, a narrativa promove uma ação necropolítica (Mbembe, 2018), pois, nesse caso, revela-se pelo processo de constrangimentos operados em direção à mulher negra. Desse modo, mostra uma relação de dominação a partir de uma relação desigual estabelecida (Mbembe, 2018). O texto abaixo também discute um pouco da apresentação entre mulher negra e profissão.

Figura 37 – Imagem 3 da unidade 8



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 182.

Chegamos à nossa penúltima análise dentro do nosso objeto de *corpus*. No eixo da descrição, conseguimos ler uma PR mulher negra colocada em um cenário completo, pois conseguimos ver sua amplitude. Contudo, devido à falta de características na descrição do cenário, não conseguimos identificar exatamente qual lugar está sendo retratado. Por outro lado, conseguimos perceber que se trata de um corredor de uma instituição que parece ser elitizada. Por conta disso, o local possui uma iluminação ampla e um piso em tons claros, formando um cenário bastante homogêneo.

Neste cenário, a PR mulher negra tem como gesto vetorial o ato de segurar o PR esfregão, fazendo um movimento não estático de limpeza do ambiente. As cores em tom claro indicam uma conexão; porém, mais uma vez, a PR mulher negra é um ponto destoante ao ser representada pela cor preta, utilizada em seu uniforme de trabalho, que inclusive sugere luto em um contexto ocidental (Gao, 2015). Além disso, ao fazer essa oposição maniqueísta (Fanon, 2008), podemos interpretar que o texto coloca o cenário como limpo, enquanto impõe à PR mulher negra um significado oposto a isso (Fanon, 2008). Assim, consideramos um texto realmente silencioso, mas não mudo (Campt, 2017).

Ainda sob essa perspectiva, o olhar da PR mulher negra pode ser classificado como de oferta. Além do mais, ao estar de costas e não nos encarar (hooks, 1992), também o não olhar representa dores, em especial para as mulheres pretas. Lembramos que o LD utilizado se performa em um ambiente da escola pública periférica da cidade de Fortaleza, o que faz com que estar numa frequência não precise somente ser visto, mas também sentido (Campt, 2017). Afinal, a maioria das mães dos educandos são racializadas e possuem profissões subalternas, o que pode gerar extrema dor e desconforto na comunidade escolar.

Chegamos ao eixo composicional. Apesar de a PR mulher negra estar do lado direito, mais visível, podemos interpretar uma série de problemáticas. Primeiramente, ela não está em primeiro plano, conferindo esse papel ao próprio cenário. Além disso, sua saliência é mínima; devido ao posicionamento angular, conseguimos ler a PR mulher negra menor do que seria seu tamanho em relação à proporção do cenário. Por fim, a PR mulher negra sequer está em plano de frente, estabelecendo assim uma grande distância em relação à leitura do PI.

Nessa mesma direção, o foco luminário de contraste se encontra ao fundo do cenário, dando um papel de apagamento à PR mulher negra. Para enriquecer a discussão, rememoramos que, segundo Gonzalez (2020), as mulheres negras inseridas nesse perfil de trabalho sofrem pela ausência de direitos no ambiente de trabalho, assédio por conta dos homens brancos patrões e exploração das patroas mulheres brancas. Nesse mesmo *lôcus*, Bento (2022) problematiza essa condição como racismo institucional, ao reservar um lugar desfavorecido à nossa gente. Além disso, a própria postura curvada da PR mulher negra indica passividade (Araújo, 2025). Somado a esses fatos, a imagem provém do mesmo site de todas as imagens.

Sob a perspectiva da representação, a leitura do texto sugere que os traços fenotípicos da PR mulher negra estão apagados. Devido à sua posição angular, não conseguimos sequer ver o seu rosto, que está abruptamente virado para o lado oposto do seu corpo. Podemos perceber que, além disso, seu cabelo aparece preso, recurso que é comumente usado com vistas a promover uma política da boa aparência (Gonzalez, 2020), uma vez que o cabelo afro não é lido como um padrão.

Inclusive, Bento (2022) relata que mulheres negras, mesmo em condição de elevado grau de instrução, são incentivadas a alisar ou prender seus cabelos numa tentativa de deixá-los menos descolados e mais “sóbrios”. A autora também lembra que o cabelo da mulher negra sempre gera incômodo. Nessa linha de raciocínio, o texto recapitula um *microinsulto* ao relegar a mulher negra ao papel de uma profissão socialmente desvalorizada, ao passo que representa uma *microinvalidação*, ao não mostrar suas representações faciais, colocar mais recursos de

contraste no cenário, bem como não manter seu cabelo natural ou mostrar seu corpo “preso”, promovendo assim um apagamento.

Dedicamo-nos, neste ponto, à análise do eixo discursivo. Em vista de uma realidade de racismo hierárquico (Gonzalez, 2020), conseguimos ler a PR da mulher negra em uma posição de papel servil e subalterno; por conta disso, com base nas análises, o texto reforça estereótipos de teor preconceituoso. Ao fazer esse movimento, que promove tal ridicularização (Gonzalez, 2020), o texto se mostra como um dos braços que espraia um racismo institucional (Bento, 2022).

Ainda nesse mesmo eixo de análise, segundo Bento (2022), ao colocar certas representações que apresentam um perfil monolítico desfavorável à nossa ancestralidade, já concretiza uma manifestação desse preconceito. Sob essa ótica, Bento (2022) também lembra que a lei que garantiu o direito das empregadas domésticas, profissão similar à retratada, no Brasil só foi promulgada depois de 60 anos de garantia de lutas.

Poderíamos ainda analisar a unidade toda que não coloca mulheres negras em posições de comando (Bento, 2022), mesmo o foco sendo representar diversas profissões em uma seara da diversidade. Assim, podemos ler mais uma vez um texto não neutro (Miranda, 2024), promovendo uma desqualificação de apagamento que transforma a PR da mulher negra em uma representação de um ser socialmente morto, como alguém não vista e descartável (Mbembe, 2018). A seguir, terminamos nossa jornada de investigação.

Figura 38 – Imagem 4 da unidade 8



Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 182.

Cumprindo o roteiro do *corpus*, vamos agora em direção ao último texto. No primeiro eixo da análise, que compreende a descrição, a narrativa mostra um PR homem negro e um PR cão. Como podemos ler, o cenário incompleto é a representação de uma clínica veterinária; podemos observar na sua ambientação equipamentos hospitalares. O cenário é

representado em uma escala quase monocromática, tendo como principais expoentes as cores branca e azul.

Vetorialmente, o PR homem negro tem as duas mãos sobre o PR cão, criando assim uma imagem estática. O olhar de ambos os PRs é de oferta, pois não olham diretamente para o PI. Já comentamos que o não olhar (hooks, 1992) é problemático para grupos que foram açoiados no passado e ainda o são simbolicamente (Araújo, 2025) ou de fato (Bento, 2022).

Não obstante isso, as cores em tom pastel tentam transmitir um ar de limpeza; contudo, a pele do PR homem negro e do PR cão parece estabelecer uma desconexão, chamando atenção para eles. Podemos ler, inclusive, que a roupa do PR homem negro é um uniforme azul-claro comum aos profissionais de saúde, estabelecendo uma temperatura fria (Gao, 2015). Nesse cenário, o PR homem negro também porta um estetoscópio e um crachá de identificação.

No nível composicional, podemos identificar algumas problemáticas. O PR homem negro, apesar de ser o agente principal das ações vetoriais, não está totalmente centralizado; pelo contrário, aparece levemente com seu corpo posicionado à esquerda, o lado menos importante (Kress; van Leeuwen, 2006). Seu corpo também é inclinado para esse mesmo lado, conferindo assim uma posição dominante, e sua posição de cabeça, apesar de centralizada, aparece inclinada, promovendo uma postura passiva (Araújo, 2025).

Na mesma direção de análise, o PR homem negro aparece em segundo plano; quem aparece em primeiro plano é o PR cão. Essa relação entre nossos semelhantes e os animais é problemática, pois, segundo Fanon (2008), nossa população sempre foi vista como selvagens ou sem alma e cultura. Aqui também cabe mencionar Gonzalez (2020), que mostrou preocupação em associar o corpo negro a animais, uma vez que, no evento carnaval, que é um produto folclorizado vendido, esses seres aparecem ridicularizados. Como ela disse, negros, animais e gays eram vistos como objetos de entretenimento ou coisas de outro mundo.

De modo similar, Araújo (2025) problematiza a animalização do corpo negro, inclusive no contexto do mundo digital, o qual, em alguns contextos, chegou a comparar o corpo negro a gorilas. Ainda nessa perspectiva, podemos ler também que os focos de brilho estabelecem uma desvalorização do PR homem negro, pois esses se concentram no cenário ao lado esquerdo. Paralelamente, mais uma vez, sublinhamos que o texto vem do mesmo banco de dados comercializado digitalmente.

Numa leitura representacional, encontramos alguns pontos a serem considerados. Ao esconder o rosto do PR homem negro, o texto mostra uma invisibilidade de olhos, nariz, boca e outros traços fenotípicos, promovendo assim um *microinsulto*, que também é complementado pela sua posição espacial, que aparece em plano secundário. Além disso, ao

sombrear o lado esquerdo, bem como promover mais focos de contraste desse lado, mostra-se um exemplo de *microinvalidação*. Inclusive, ao ser escondido propositalmente, o PR homem negro, porventura, também tem sua humanidade ocultada.

Chegamos à etapa de discurso. Apesar do esforço do texto em trazer o PR homem negro à posição de maior prestígio, encontramos algumas inconsistências. Em vista de um racismo hierárquico (Gonzalez, 2020), seria mais interessante que uma PR mulher negra fosse representada nessa posição de relevante status social. Nesse viés, podemos ler o texto como uma representação daquilo que Gonzalez (2020) chama de racismo por omissão, ao esconder os feitos de nossa gente, a partir de um texto que tira o PR de cena (Gonzalez, 2020). Também ressaltamos que, ao apresentar o PR em determinados ângulos, sugere-se a ele um papel de passividade.

Além disso, ao não explorar os aspectos individuais do PR homem negro, excluindo suas características próprias, o texto pode ser lido apenas como uma representação da diversidade. Já comentamos que, se o negro é considerado o diverso, o branco é, por consequência, visto como o universal, uma visão problemática construída pela branquitude (Bento, 2022). Ao exacerbar isso, também encontramos um ponto de conexão com uma teoria da inclusão excludente (Gentili, 2009), bem como podemos depreender que o PR homem negro serviu apenas como um sujeito-objeto de contemplação ao aniquilá-lo simbolicamente (Araújo, 2025).

Ainda na direção do discurso, ao colocar o PR cão como um agente de maior centralidade e em plano frontal, o texto transmite a impressão de que o PR homem negro, apesar de ocupar uma profissão não subalternizada, está posicionado em relação ao PR cão de maneira servil, conferindo-lhe uma posição de exotização (Gonzalez, 2020). Desse modo, resulta em uma leitura de um texto de morte, delegando ao PR homem negro uma humanidade dissolvida, pois ele é destituído do seu ser pleno, cumprindo, nessa narrativa, apenas um papel de entrelugar que transita entre sujeito e objeto, ou seja, um PR subversivo que tem seu ser negado, performando alguém descartável (Mbembe, 2018). Assim, concluímos nossas análises e a seguir apresentamos as reflexões de encerramento de nosso estudo.

5 CONCLUSÃO

Cumprindo o roteiro da dissertação, chegamos à conclusão de que este trabalho, inserido no campo da LAC, teve como foco a análise de imagens que representassem a comunidade negra presentes no LD Joy Starter, versão do 9º ano. Dessa forma, buscou-se compreender se, à luz da teoria da multimodalidade crítica e dos estudos da racialidade, os textos visuais apresentavam indícios de representações preconceituosas que desfavorecem grupos minorizados. A pesquisa também refletiu sobre a não neutralidade dos textos, inclusive os multimodais (Miranda, 2024), bem como a maneira como esses textos poderiam ser vistos em alguns contextos. Além disso, a presente investigação debateu um pouco sobre o papel da linguagem enquanto dispositivo multifacetado que pode transpor certos discursos preconceituosos.

Numa visão leiga, muitas vezes, os textos imagéticos são deixados de lado, tratados como meros preenchimentos de espaço nos LDs e lidos com uma suposta neutralidade, sem receber a devida atenção. No entanto, consideramos essa visão equivocada. De acordo com a perspectiva dos estudos da racialidade, a ideia de neutralidade e do “universalismo” é, em parte, vendida por um sistema que não deseja que se pense criticamente sobre temas urgentes como o racismo (Bento, 2022). De igual modo, o sistema racista nunca permitiu o pleno acesso ao ensino de LE a certos grupos desfavorecidos (Nascimento, 2019) e também limitou o acesso da população racializada a um sistema de educação precário.

Dessa forma, a pesquisa envolveu a análise de um *corpus* que compreendeu 29 textos, inseridos em uma sessão específica do LD. Nesse cenário, os estudos críticos da racialidade que envolveram essa pesquisa se mostraram como uma lupa valiosa. Ao trazer para o centro da discussão autores homens e mulheres, negros, decoloniais, podemos constatar que seus fundamentos epistêmicos e praxeológicos convergiram em uma teia de ideias que iluminaram diretamente um diálogo com os textos visuais de morte (Mbembe, 2018) que se espraíram em nossa análise.

Destarte, apesar das diferentes nuances contextuais nas quais os autores estão inseridos, consideramos que há vários pontos de contato entre suas ideias, pois nos parece, baseado nesses mesmos estudos, que o racismo adquire um *modus operandi* que gera transposições em todos os campos, sendo um dos principais o campo da linguagem. Afinal, como vimos, a linguagem, inclusive a visual, é poder (Nascimento, 2019) ou mesmo uma extensão do necropoder (Mbembe, 2018).

Tal cenário lembra o alerta de Fanon (2008), como comentamos nas análises, que postulou que os americanos substituíram o linchamento pelo preconceito, a fim de ainda assim ter uma maneira de concretizar a existência de seu ódio. Consideramos que esse preconceito também se materializou nos textos visuais escolares dissecados neste estudo.

No que diz respeito à teoria da multimodalidade crítica (Kress; van Leeuwen, 2006), vários autores nos ofereceram subsídios para decoloniar esse estudo, aplicando ao nosso contexto do Sul Global. De maneira convergente a esse *lócus*, Araújo (2025) nos alerta que devemos descrever a realidade e, após isso, num passo desafiador, propor a mudá-la. Também Fanon (2008) nos incita a não somente imitar os brancos, mas a ressignificar as ferramentas coloniais e promover rupturas no mundo hipermoderno.

Não obstante isso, Gonzalez (2020) coloca a resistência como essencial para a sobrevivência dos grupos vulneráveis, como foi feito pelo povo preto ao longo da história. A autora também comenta sobre a própria resistência a partir da linguagem, o que fez surgir o *pretuguês*. Considerando o que foi exposto, Miranda (2024) também converge ao nos incitar a promover o diálogo entre o tradicional e o novo, promovendo assim o debate entre vários gêneros da linguagem.

Bem como, os próprios Kress e van Leeuwen (2006) foram determinantes para ressignificar sua práxis, uma vez que os próprios autores enxergam os textos visuais a partir de diferentes maneiras de serem vistos. Consideramos que o viés socialmente referenciado, utilizado na presente pesquisa, desnudou representações problemáticas, o que foi uma prova de que conseguimos ressignificar essa teoria.

Quanto às conclusões referentes ao enfrentamento do *corpus*, a partir desses referenciais, temos pontos a destacar. Durante a apreciação das análises, constatou-se que o LD em questão cumpre um papel significativo ao inserir imagens de PRs negros. Cabe salientar ainda que em todas as unidades na sessão que analisamos foram encontrados PRs negros, exceto na unidade 7, que não foi analisada por não cumprir a rota que desenhamos para o percurso de análise do nosso *corpus*. Em relação a esse ponto, também reconhecemos um significativo esforço em apresentar PRs negros a partir de diferentes contextos que compõem os temas centrais das unidades do LD.

Contudo, percebeu-se que as diversas formas de preconceito também estiveram presentes em todos os textos analisados no nosso recorte. Além do racismo, inclusive foram relegadas transposições ainda menos favoráveis às PRs mulheres negras, que, como explicamos, ficam em último lugar em um escalonamento que envolve o racismo e o machismo patriarcal (Gonzalez, 2020). O que pode, inclusive, ser base para outros estudos. Desse modo,

chegamos à conclusão de que os textos visuais que compõem nosso *corpus* fazem parte de uma articulação discursiva e histórica de diminuição das pessoas negras, colocando-as em lugares subalternos.

Como prova disso, com base em todos os eixos de análise que compõem nossa matriz analítica, dentro da análise de cada texto foram encontradas transposições de conotação discriminatória, as quais já comentamos que desfavorecem grupos indesejados. Ao enfrentar nosso *corpus*, inclusive encontramos materializadas várias formas de preconceito que vão desde a forma mais sutil até as mais visíveis de transposições excludentes, que perpassaram todos os eixos analíticos do nosso quadro analítico, chamando atenção principalmente para o papel social, os posicionamentos estratégicos dos PRs negros e as *microagressões* (Silva, 2022).

No que diz respeito às regularidades observadas, constatou-se que a maioria das imagens analisadas de PRs que retratam pessoas negras ficou localizada no lado esquerdo, posição interpretada como a de menor apreço informacional (Kress; van Leeuwen, 2006). Além disso, aspectos relacionados às cores das roupas e aos adereços também desfavorecem o povo preto nessa nossa leitura. Ademais, nas poucas ocasiões em que aparecem PRs negros em posições de prestígio, elas dependem da presença de outras PRs que legitimem sua permanência naquele lugar; sem contar que são lidas como os “diversos” na obra analisada.

Nesse ponto, é importante destacar que esse padrão discriminatório não ocorreu por acaso. Araújo (2025) observa que os aparatos que formam textos visuais, ao invés de promoverem equidade, muitas vezes acabam por disseminar preconceitos e, quando questionados sobre situações racistas, costumam ser justificados como “erros técnicos”. Podemos evidenciar que um movimento semelhante ocorreu especificamente neste LD. Nas palavras de Araújo (2025, p. 109): “A representação visual torna evidente que a discriminação não é uma falha isolada, mas um fenômeno sistemático”. De maneira similar, Bento (2022) considera exclusões que perpetuam intolerâncias como um acordo pensado.

Com base nos achados de nossa investigação, provamos que todos os textos que compuseram nosso *corpus* apresentaram racismo em todos os eixos de análise. Por conta disso, consideramos que não foi algo accidental, assim como “erros” dos algoritmos mencionados por Araújo (2025), mas também não consideramos pertinente julgá-los como propositais. Contudo, refletem padrões estruturais que precisam ser analisados criticamente. De modo similar, Miranda (2024) também converge com essa perspectiva crítica dos textos, ao salientar que, para compreendê-los, é fundamental problematizá-los; Miranda (2024) elucida que, ao dialogar com diversos gêneros, é possível formar um leitor mais emancipado.

Considerando o que foi exposto, Mbembe (2018) também iluminou nossas ideias ao indicar que os discursos racistas determinam quem tem direito à vida e à morte, podendo essa morte ser inclusive social. Como vimos ao longo da dissertação, o autor já alertava, em um contexto bélico, sobre as estruturas das máquinas de destruição em massa que operam sob o necropoder. Além disso, Mbembe (2018) ressalta que essas armas de destruição em massa funcionam como “unidades fluidas”, que, como provamos nas análises do presente estudo, se encontram profundamente entranhadas no campo da linguagem visual.

Em relação às limitações do estudo, vale ressaltar que a pesquisa concentrou uma análise de *corpus* restrita de textos multimodais, de apenas uma seção do LD, o que acarreta um possível viés generalizado do material. Além do mais, o mesmo restringia apenas um LD de toda uma coleção, não fazendo assim um recorte geral de todo o material presente em outras séries da EB. Além disso, em certos momentos, foram necessários fazer recortes contextuais de cores, roupas e outras nuances, o que, em alguns casos, pode gerar uma visão não fidedigna dependendo do contexto em que o PI está inserido.

O caminho traçado pela pesquisa não se encerra aqui; pelo contrário, foi um estudo exploratório que pode desembocar em uma análise mais robusta, inclusive com maior amplitude metodológica, ampliando sua perspectiva investigativa ao papel docente e às práticas para o ensino de LE antirracistas. Diante dos desafios que cercam o campo de estudo dos textos imagéticos, bem como o tema urgente do racismo, consideramos que precisamos de mais tempo para encaminhar conclusões mais precisas.

Além disso, consideramos que provavelmente essas constatações da pesquisa aqui apresentada podem ser aplicadas em outros materiais vindouros, uma vez que a política do PNLD está sempre se atualizando, e nos anos subsequentes teremos a seleção de novos LDs. Consideramos que, inclusive, tal mecanismo que descortinou os textos multimodais racistas aqui apresentados pode ser utilizado futuramente para análise de outros materiais, inclusive do próximo quadriênio que irá compor o próximo PNLD que atenderá a EB.

Por fim, diante dos desafios e possibilidades apresentados, advogamos que é necessário fundar um novo tempo, o que implica repensar as formas como os textos multimodais são expostos nos LDs, de modo que estes não apenas deixem de reproduzir desigualdades, mas combatam discursos hegemônicos que desfavorecem grupos considerados indesejados, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Adriana; KEHL, Camila. Indie ou Sertanejo? Apropriações de dois gêneros musicais através do elemento xadrez no aplicativo Instagram. **Temática**, João Pessoa, v. 9, p. 1-18, 2013.
- ANTERO, Joedson; GOUVÊA, Daniela; SANTOS, Gisleide; PENA, Jonas; GUALBERTO, Clarice Lage. Tipografia, imagem e escrita nas tirinhas: uma proposta de análise multimodal. *In*: GUALBERTO, Clarice Lage (org.). **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.
- ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Júlio César Dantas de. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. **Revista Linguagem em Foco**, v. 16, n. 2, p. 89-109, 2024.
- ARAÚJO, Júlio; **Necroalgoritmização**: notas para definir o racismo algorítmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2025.
- ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. **Gênero meme e ensino de leitura**: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105116>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.
- BEZEMER, J; JEWITT, C. Social semiotics. *In*: ÖSTMAN J. O; VERSCHUEREN, J. (Ed.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 2009. p. 1–14.
- BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. **Edital de convocação 01/2022** – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. **Guia digital PNLD 2024** – Obras didáticas. 2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_inglesa.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nas escolas públicas de ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

CALLOW, J. I see what you mean. In: CALLOW, J. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia, 2013. p. 3-11.

CALLOW, Jon. **Show me**: principles for assessing students' visual literacy. Sydney: PETAA, 2008.

CAMPT, Tina M. **Listening to images**. Duke University Press, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CIRKELIENE, Viviane Cristina Carvalho *et al.* **Circles**: 1º ano: ensino médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção Circles).

DIAS, Jaciluz. **Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal**: análise semiótica e contribuições para a formação docente. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14010>. Acesso em: 4 set. 2022.

DIGITAL (Grupo de pesquisa). **Inteligência artificial, translinguagem e decolonialidade combativa na educação de professores de línguas**. Fortaleza: YouTube, 2025. 1 vídeo

(1h28min57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/FdpoRwXydw>. Acesso em: 21 mai. 2025.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159–177.

DONOVAN, P. Piloting: a publisher's view. In: TOMLINSON, B. (Org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.149-189.

EDICIONES SM. **It Fits**: inglês – 6º ao 9º ano: ensino fundamental II. São Paulo: Ediciones SM, 2015. Coleção em 4 volumes.

FAÇANHA, Maria Amália Vargas. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de R. Silveira. Salvador, BA: EdUFBA, v. 24, 2008.

FERDINANDO, o **Touro**. Direção de Dick Rickard. Burbank: The Walt Disney Company, 1938. 1 vídeo (7min e 39s), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9cdeDgb_XOY. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERNANDEZ, Luryan Silva. **Relações de gênero nos livros didáticos de Língua Inglesa e perspectiva de docentes da rede pública: reprodução ou superação de estereótipos?**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8635>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FONSECA, Jaciluz Dias. **Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente**. [s.l.: s. n.], 2022.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: linguagens. Vol. 3. Organização de HEREDIA, Celina Henriqueta Matos de *et al.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTALEZA. **Minuta do Convênio**. Termo de convênio que entre si celebram a prefeitura municipal de fortaleza por meio da secretaria municipal da educação e a Universidade Federal do Ceará - UFC, com interveniência da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura - FCPC. Disponível em: <https://prppg.ufc.br/wp-content/uploads/2023/05/minuta-do-convenio.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs) – 2024**. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/clula-de-avaliacao-de-iv/avalia%C3%A7%C3%A3o/adrs-avalia%C3%A7%C3%B5es-diagn%C3%B3sticas-de-rede>. Acesso em: 26 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FTD EDUCAÇÃO (org.). **Joy Starter: língua inglesa – 9.º ano: ensino fundamental – anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILMAR. **Alphaville e Alphavella, alguma diferença?**. 2020. Disponível em: <https://conteudo.imguol.com.br/blogs/89/files/2020/05/policialalphaville.jpg>. Acesso em: 20 out. 2025.

GIOVANETTI, Andréa; LIMA, Denise Nogueira. **Joy Starter: inglês – 9º ano do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia.(org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuro sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HALLIDAY, Michael A. K; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 4. ed. London; New York: Routledge, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

hooks, bell. The oppositional gaze: Black female spectators. In: hooks, bell. **Black looks: race and representation**. Boston: South End Press, 1992. p. 115–131.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de referência**. Versão 1.0. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. 70. ed. Lisboa, 2007.

KANTER, Rosabeth Moss. **Men and Women of the Corporation**. New edition. New York: Basic Books, 1993.

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA, Cícero. Por uma educação linguística emancipatória no ensino de língua estrangeira. In: MAZZARO, Daniel; MARINS-COSTA, Elzimar de (orgs.). **Discurso e Educação Linguística: Diálogos Possíveis**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 103- 120.

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

NETO, Agápio Pereira Tôres. **Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio**. 95 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, 2019.

NEVES, Eloane Olimpia dos Santos. **Estilo caipira: uma forma de expressão cultural e social**. 2024.

NOBLE, U. S. **Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo**. Trad. Felipe Damorim. SP: Rua do Sabão, 2021.

O LOBISOMEM e o coronel. Direção de Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro. Brasília: Exemplus Comunicação e Marketing, 2002. 1 vídeo (10min e 11s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bSYbOPKMAE&list=PLbBIMtSU6iyMAcCz1vsXFALlg6DWYzX9d&index=7>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, Michele Soares. **Multimodalidade e formação docente:(re) construindo saberes e práticas na escola pública**. 2020. 595 f. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168–178, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>.

RAJAGOPALAN, K. Por Uma Linguística Crítica. **Línguas & Letras**, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 13–20, 2000 Disponível em: [tps://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900](https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900). Acesso em: 22 mai. 2025.

REPÚBLICA. Após STJ decidir que brancos não podem ser vítimas de RACISMO, deputado Guto Zacarias (SP) protocola lei para garantir que todos os cidadãos... Twitter,

2025. Disponível em:

https://x.com/republiqueBRA/status/1887294058529263752?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 20 out. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Gisele Gama. **As imagens no ensino de Língua Estrangeira**: um estudo da sala de aula por uma perspectiva multimodal. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Renato Caixeta da. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. *In*: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês promotor de letramentos múltiplos. São Paulo: Pontes, 2015. p. 35-62.

SILVA, T. **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições SESC, 2022.

SOUSA, Clauber Nascimento de; FERREIRA NETO, José Olímpio. Aula de inglês antirracista: uma reflexão sobre as africanidades brasileiras e norte-americanas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v4i1.7897>. Acesso em: 27 jan. 2025.

TARDIFF, M. **Saberes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

TÔRRES NETO, Agápio Pereira. **Multiletramentos no Livro Didático**: Análise de uma coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), 2019.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VELOSO, Francisco Osvaldo. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociosemiótica. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 155-180.

ANEXO A – LD JOY STARTER



Time to study the language

Should

1. Read the following sentences.

A.

B.

C.

D.

2. Analyze the sentences from the previous activity and, in your notebook, write down the correct option about them. *Resposta: A.*

- A.** In the sentences, **should** and **shouldn't** are used to give or ask for advice and recommendations.
- B.** In the sentences, **have** and **should** are used to express possible consequences.

twenty-nine 29

Orientações

• Ao longo desta seção, os estudantes vão desenvolver a habilidade EF09LI16 ao utilizar o verbo modal **should** para expressar conselho e recomendação. Além disso, eles vão desenvolver a **competência específica de Língua Inglesa 2** ao usar diferentes linguagens para se comunicar em língua inglesa.

• Nesta seção, os estudantes aprenderão a utilizar o verbo modal **should** nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

• Na atividade 1, solicite aos estudantes que analisem as imagens e descrevam o que elas representam. Em seguida, leia as frases em voz alta e oriente-os a repeti-las, corrigindo a pronúncia quando necessário. Então, peça aos estudantes que formem duplas e dramatizem as cenas. Nesse momento, caminhe pela sala de aula, analisando o desempenho das duplas e a pronúncia individual. Ao final, verifique se há palavras que não conhecem e oriente-os a buscá-las no dicionário.

• Para a atividade 2, organize a turma em duplas de estudantes com diferentes tipos de conhecimentos e habilidades. Então, peça que leiam o enunciado e as frases com atenção e discutam as informações, a fim de responder à atividade. No momento da correção, peça aos estudantes que justifiquem como chegaram à resposta.

• Outra opção para a apresentação do conteúdo, é iniciar a seção lendo o quadro complementar na página 32. Isso pode ser feito se julgar que é uma estratégia válida para os estudantes, considerando seu nível de compreensão e suas dificuldades. Nesse caso, faça a leitura do quadro com a turma, explique e escreva, na lousa, todas as situações em que o verbo modal **should** é usado e, a cada uma delas (conselho e recomendações), peça-lhes que citem outros exemplos, além dos apresentados no quadro.

4. In your notebook, write down pieces of advice using **should** or **shouldn't** for these people's problems.

A. Sugestão de resposta:
You should see a doctor.



I have an earache.

B.

I have a cough.



Sugestão de resposta: You should take some syrup.

C.

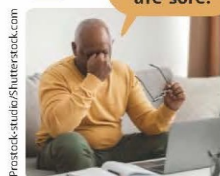
I cut my finger.



Sugestão de resposta: You should put a bandage on it.

D.

My eyes are sore.



Sugestão de resposta: You should use some eye drops.

E.

I have a runny nose.



Sugestão de resposta: You should use some tissues.

F.

I have insomnia.



Sugestão de resposta: You shouldn't drink too much coffee.

5. In your notebook, write down the sentences completing them with **should** or **shouldn't** according to your opinion. *Respostas pessoais.*

- A. When you have a headache, you ■ watch TV.
- B. When you have a rash, you ■ use an ointment.
- C. When you have a sore throat, you ■ eat ice cream.
- D. When you have a fever, you ■ take some medicine.
- E. When you have a backache, you ■ take a pain relief.
- F. When you have symptoms of covid-19, you ■ leave your house.

thirty-one 31

• Na atividade 4, os estudantes vão desenvolver, parcialmente, o nível **A2** ao escrever frases curtas de uso cotidiano. Oriente-os a analisar as imagens, ler as frases e refletir se o conselho será na afirmativa ou na negativa, de acordo com o contexto. Solicite a eles que comparem suas respostas com as de um colega. Faça a correção e tire as dúvidas, quando necessário.

• Na atividade 5, utilize a estratégia *Turn and talk*. Oriente cada estudante a virar para o colega ao lado, ler o enunciado e as afirmações da atividade, a fim de responder e justificar cada resposta. Após alguns minutos, peça a eles que reportem o que conversaram para a turma. Faça as correções necessárias.

Time to study the language

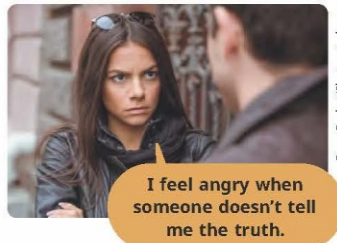
Present real conditional situation

1. Read the following sentences.

A.



B.



C.



D.



2. Analyze the sentences from the previous activity and, in your notebook, write down the following sentences completing them with the correct expressions.

comma • if and when • conditions • simple present

- The sentences express things that happen under certain ■.
Resposta: Conditions.
- They are formed by two clauses with verbs in the ■ tense.
Resposta: Simple present.
- The clauses can be connected by the words ■.
Resposta: If and when.
- They have a ■ when the sentence starts with the if-/when-clause.
Resposta: Comma.

forty-seven 47

Orientações

• As atividades desta seção desenvolvem a **competência específica de Língua Inglesa 2**, pois permitem a comunicação em língua inglesa por meio do uso de diferentes linguagens e mídias digitais. A seção desenvolve também a **competência específica de Linguagens 3** e as **competências gerais 4 e 9**, pois, por meio do uso de diferentes linguagens, promove a comunicação, o diálogo, a empatia e a cooperação.

• Na atividade 1, faça a leitura das falas e peça aos estudantes que repitam em voz alta. Para facilitar a compreensão das frases, oriente-os a identificar palavras cognatas e palavras que já conhecem, além de se apoiarem nas imagens. Se necessário, os estudantes podem ainda consultar um dicionário.

• Para a correção da atividade 2, peça aos estudantes que justifiquem suas respostas, a fim de verificar se de fato compreenderam as características desse tipo de oração (*present real conditional situation*).

6. In your notebook, write down the sentences completing them with the most adequate option.

a. If someone is dissatisfied because there is nothing to do, ■.

Resposta: They feel bored.

they feel bored

they feel exhausted

b. When someone is surprised by an unexpected event, ■.

Resposta: They feel shocked.

they feel hungry

they feel shocked

c. When someone envies another person's possessions or success, ■.

Resposta: They feel jealous.

they feel happy

they feel jealous

d. If someone is extremely afraid of something, ■.

Resposta: They feel terrified.

they feel terrified

they feel thrilled

e. If someone is uncomfortable or ashamed of something, ■.

Resposta: They feel embarrassed.

they feel grateful

they feel embarrassed

f. When someone doubts or distrusts another person or something, ■.

Resposta: They feel suspicious.

they feel suspicious

they feel excited

Now, match the sentences to the following pictures.

1.



Krakenimages/Shutterstock.com

2.



Roman Samborskiy/Shutterstock.com

3.



Mix and Match Studio/Shutterstock.com

4.



Roman Samborskiy/Shutterstock.com

5.



Aster Romero/Shutterstock.com

6.



Cost Of Thousands/Shutterstock.com

Resposta: a - 3; b - 5; c - 4; d - 1; e - 6; f - 2.

forty-nine 49

• Para a atividade 6, separe a turma em duplas, unindo estudantes com diferentes tipos de conhecimentos e habilidades, e peça-lhes que façam a atividade juntos. Oriente-os a discutir as questões e incentive-os a utilizar a língua inglesa para isso. Depois, peça que discutam suas respostas com outra dupla e, se constatarem que há diferenças, oriente-os a discutir a respeito e buscar um consenso. Para finalizar, faça a correção com toda a turma.

• Para a atividade 7, mantenha as duplas formadas durante a atividade anterior e oriente-os a, novamente, discutir e responder aos itens da atividade juntos. Se for necessário, oriente-os a antecipar a leitura do boxe complementar da página seguinte, para auxiliá-los nesta atividade.

7. In your notebook, write down sentences expressing present real conditional situations according to the pictures.

Tip

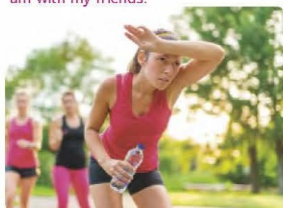
Conjugue os verbos adequadamente no tempo verbal *simple present*.



Dean Drobot/Shutterstock.com

a. I / be happy / I / be with my friends.

Resposta: I am happy if/when I am with my friends.



ESB Basic/Shutterstock.com

c. She / get tired / she / work out.

Resposta: She gets tired if/when she works out.



Wavefamilies/Shutterstock.com

e. He / get disappointed / his friends / be late.

Resposta: He gets disappointed if/when his friends are late.



Tom Wang/Shutterstock.com

b. He / feel worried / he / have a test.

Resposta: He feels worried if/when he has a test.



Fotokostur/Shutterstock.com

d. They / feel excited / they / win.

Resposta: They feel excited if/when they win.



Krakenimages/Shutterstock.com

f. I / feel grateful / something good / happen.

Resposta: I feel grateful if/when something good happens.

Orientações

• Ao longo da seção, os estudantes vão desenvolver, parcialmente, o nível **A2** ao adaptar frases memorizadas e simples em circunstâncias particulares. Eles vão desenvolver também a habilidade **EF09LI15** ao empregar as formas verbais em orações condicionais.

• Nesse momento, os estudantes aprenderão sobre estruturas que expressam *possible future conditional situations*. Se julgar relevante, dependendo de seu planejamento e das necessidades dos estudantes, uma opção é iniciar a seção lendo o boxe complementar da página 78 e explicando à turma as regras para o uso dessa estrutura. Explique que ela expressa uma ação ou situação provável de acontecer no futuro, que será responsável por um resultado e com real possibilidade de ocorrer. Na lousa, escreva a estrutura dessa oração condicional e peça aos estudantes que copiem no caderno, para consultas posteriores (*If + Simple Present + Simple Future*). Entretanto, destaque que a "if-clause" pode aparecer no início ou no meio da frase, por exemplo: "If I have money, I will buy a car." ou "I will buy a car if I have money.". Após a explicação, peça aos estudantes que falem exemplos, de modo a avaliar a compreensão deles, e, se necessário, explique novamente em caso de dúvidas ou dificuldades.

• Na atividade 1, oriente os estudantes a analisar as imagens e descrever o que elas estão representando. Em seguida, leia as frases em voz alta e peça a eles que repitam, corrigindo a pronúncia quando necessário.

• Para a atividade 2, divida a turma em duplas de estudantes com diferentes tipos de conhecimentos e habilidades e oriente-os a ler o enunciado e as frases com atenção. Instrua-os a, se necessário, consultar as frases da ativi-

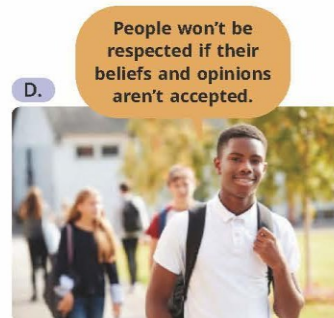
74



Time to study the language

Possible future conditional situation

1. Read the following sentences.



2. Analyze the words from the previous activity and, in your notebook, write down the option that answers each question.

a. What do these sentences express?

Resposta: A condition that is likely to happen.

A condition that is impossible to happen.

A condition that is likely to happen.

74 seventy-four

dade anterior e discuti-las, a fim de responder à atividade corretamente.

• Ao propor a atividade 5, leia o boxe **Tip** com os estudantes. Em seguida, oriente-os a analisar as imagens e comentar o que elas representam. Peça a eles que, depois que completarem as frases, escrevam outras duas frases sobre o tema, seguindo os exemplos da atividade. Faça a correção coletivamente e, depois, peça a voluntários que leiam suas frases.

5. In your notebook, write down the sentences using the verbs in parentheses to complete them.

Tip Conjugue os verbos adequadamente nos tempos verbais *simple present* e *simple future*.

A.



Vh-studio/Shutterstock.com

If families ■ children about tolerance and respect, they ■ the importance of these concepts. (educate – understand)

Resposta: Educate; will understand.

B.



Disobey/Art/Shutterstock.com

The world ■ a good place to live if we ■ to respect all the differences. (not be – not learn)

Resposta: Won't be; don't learn.

C.



Lisa F. Young/Shutterstock.com

If we ■ prejudice and intolerance, we ■ together in peace. (combat – live)

Resposta: Combat; will live.

D.



BenFoto/Shutterstock.com

Children ■ school more if there ■ no bullying. (enjoy – be)

Resposta: Will enjoy; is.

E.



TheVisualsYouNeed/Shutterstock.com

If people ■ together, they ■ discrimination and racism. (work – stop)

Resposta: Work; will stop.

F.

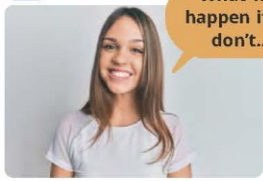


Jamie Hooper/Shutterstock.com

People ■ equal opportunities if their rights ■ respected. (have – be)

Resposta: Will have; are.

6. In your notebook, match the beginnings with the endings of the sentences. *Resposta: A - 4; B - 1; C - 5; D - 6; E - 2; F - 3.*

A.  What will happen if we don't...	B.  If we are nice and gentle to other people,...
C.  If adults respect children's individuality,...	D.  It will be better for everyone if we...
E.  What will be the consequences if we don't learn...	F.  If he talks to people with different points of view,...

1. we will have a better society.	2. to respect everyone's differences?	3. he will learn new ideas.
4. become a more just and respectful society?	5. they will be more creative and independent.	6. promote equality of opportunity for all.

seventy-seven **77**

• Na atividade 6, peça aos estudantes que leiam atentamente as falas e tentem relacionar os balões. Dê um tempo para que respondam e, ao final, faça a correção coletiva. Após a correção, peça à turma que se junte em duplas e, juntos, treinem a leitura das frases formadas. Nesse momento, caminhe pela sala, avaliando a pronúncia individual dos estudantes e fazendo correções, se necessário.

Orientações

• Nesta seção, os estudantes vão desenvolver aspectos da habilidade **EF09LI16**, ao utilizar *must* e *have to* nas formas afirmativa e negativa. Uma sugestão para iniciar o estudo dessa seção, caso julgue apropriado partir da sistematização do conteúdo, é realizar com os estudantes a leitura do quadro da página 95. Explique os usos de *must* e *have to* e peça a voluntários que leiam os exemplos. Ao final, peça aos estudantes que, no caderno, escrevam duas frases, uma para cada expressão apresentada. Nesse momento, caminhe pela sala avaliando se todos compreenderam o conteúdo e tirando dúvidas caso necessário. Se possível, corrija as frases individualmente, verificando se há estudantes com dificuldades. Nesse caso, explique novamente os pontos de dúvidas antes de iniciar as atividades.

• Na atividade 1, solicite aos estudantes que analisem as imagens e descrevam o que está representado em cada uma delas. Em seguida, peça a voluntários que leiam as frases em voz alta e verifique se há dúvidas quanto ao vocabulário. Em caso positivo, ajude-os a, por meio do contexto, compreender o significado dos termos que causarem dúvidas. Então, peça que analisem as frases e indiquem se são afirmativas ou negativas, justificando suas respostas.

• Na atividade 2, os estudantes vão desenvolver a **competência geral 4** ao compartilhar informação, conhecimento e experiências por meio da linguagem escrita. Para essa atividade, organize a turma em duplas de estudantes com diferentes tipos de conhecimentos e habilidades, a fim de que ocorra troca de conhecimentos. Oriente-os a ler o enunciado, as expressões e, se necessário, a recorrer ao quadro da página 95 para responder à atividade. Ao fazer a correção coletiva, peça



Time to study the language

Have to, must

1. Read the following sentences.

A.

Children have to learn how to read and write.



DGimages/Shutterstock.com

B.

You must obey the law.



Lightfield Studios/Shutterstock.com

C.

My older brother is 18 years old. He has to vote in the next elections.



Dean Drobar/Shutterstock.com

D.

My youngest sister is 2 years old. She doesn't have to attend school yet.



Lightfield Studios/Shutterstock.com

E.

In our school, we don't have to wear uniforms.



M. Business Images/Shutterstock.com

F.

We mustn't talk during the teacher's explanation.



M. Business Images/Shutterstock.com

2. Analyze the following words and expressions from the previous activity and, in your notebook, answer the questions.

have to • don't have to • has to • doesn't have to • must • mustn't

a. Which word is used to talk about an obligation? **Resposta: Must.**

92 ninety-two

aos estudantes que justifiquem as respostas e, se considerar oportuno, que falem exemplos de frases para isso.

• Na atividade 5, relembre com os estudantes as regras de uso do *have to* no *simple present*. Enfatize que a forma para a terceira pessoa do singular (*he/she/it*) é *has to*. Peça a eles que deem exemplos e escreva-os na lousa. Faça a correção da atividade e tire as dúvidas.

• Na atividade 6, retome com os estudantes o uso do *have to* em frases negativas. Escreva exemplos na lousa na forma afirmativa e peça a eles que as reescrevam na forma negativa. Oriente-os a ler as frases com atenção para responder à atividade. Antes da correção coletiva, instrua-os a discutir as respostas com o colega ao lado e anotar as dúvidas, a fim de discuti-las com a turma.

5. In your notebook, write down sentences with **have to** or **has to** to express responsibilities for the following situations.

A. Sugestão de resposta: A father has to take care of his child.



shiau_ku/Shutterstock.com

A father's responsibility towards his child.

B. Sugestão de resposta: People have to protect the environment.



Viktoria Hruha/Shutterstock.com

People's responsibility towards the environment.

C. Sugestão de resposta: A doctor has to treat patients carefully.



Daniel M Ernst/Shutterstock.com

A doctor's responsibility towards a patient.

D. Sugestão de resposta: Politicians have to defend citizens' interest and pass laws in favor of them.



BAZA Production/Shutterstock.com

Politicians' responsibility towards the population.

6. In your notebook, rewrite the following sentences using **don't have to** or **doesn't have to**.

- a. It's not necessarily my sister's responsibility to take care of our house. Resposta: My sister doesn't have to take care of our house.
- b. It's not your obligation to tell other people about their responsibilities. Resposta: You don't have to tell other people about their responsibilities.
- c. It's not mandatory for my mother to work in the company because she can work remotely. Resposta: My mother doesn't have to work in the company because she can work remotely.
- d. It's not necessary for students in my class to pay for their lunch because the school offers it for free. Resposta: Students in my class don't have to pay for their lunch because the school offers it for free.

Time to study the language

May and might

1. Read the following conversations.

A.

Why don't you call Mary to give her the teacher's message?

I might not do that. I might send her a text message.



B.

Ian may post pictures of his trip on his social network.

I think he may not do that. He is shy and likes privacy.



C.

Might I borrow your cell phone to make a call, sir?

Yes, no problem.



D.

May I video call you later?

Sure.



2. Analyze the sentences from the previous activity and, in your notebook, write down **T** for the true statements and **F** for the false ones. Then, correct the false statements.

- a. **May and might** in affirmative sentences refer to actions that are not likely to happen. Resposta: F. **May** and **might** in affirmative sentences refer to actions that are likely to happen.
- b. **May not and might not** in negative sentences refer to actions that are likely to happen. Resposta: F. **May not** and **might not** in negative sentences refer to actions that are not likely to happen.

one hundred and seventeen **117**

Orientações

• Ao longo da seção, os estudantes vão desenvolver a habilidade **EF09LI16** ao aprender e utilizar os verbos modais **may** e **might** para indicar probabilidade.

• Se julgar apropriado, uma sugestão é iniciar a seção lendo com a turma o boxe complementar da página 120. Explique aos estudantes que os verbos modais **may** e **might** são sucedidos do verbo principal no infinitivo sem a partícula **to** e não são flexionados na terceira pessoa do singular. Ao final da explicação, para avaliar a compreensão a respeito do conteúdo, solicite à turma mais exemplos de frases utilizando **may** e **might** e, de acordo com as respostas, verifique a necessidade de retomar a explicação.

• Na atividade 1, leia as frases em voz alta e peça aos estudantes que as repitam, corrigindo a pronúncia quando necessário. Oriente-os a sinalizar o tipo de frase em que os verbos modais **may** e **might** foram utilizados nos exemplos (afirmativa, negativa ou interrogativa) e a justificar o sentido que expressam em cada frase (probabilidade e permissão).

• Para realizar a atividade 2, utilize a metodologia ativa *Turn and talk*. Para isso, oriente os estudantes a virar para o colega ao lado, reler as frases da atividade anterior e discutir se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Após alguns minutos, peça a voluntários que compartilhem com a turma o que conversaram com os colegas. Aproveite a correção para avaliar a compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo, retomando a explicação do boxe da página 120, caso essas informações já tenham sido apresentadas.

5. In your notebook, match the two parts of the sentences.

Respostas: A - 2; B - 1; C - 3.



- A.** Kelly and Jenny are friends, but they live in different cities. It's Kelly's birthday today.



- 1.** I might send him a letter. I think he'll like it.



- B.** My grandfather likes the older forms of communication.



- 2.** She may receive a birthday card from her friend.



- C.** I need to leave the house, but my mom is not here.



- 3.** I may leave a note for her.

• Na atividade 5, oriente os estudantes a analisar as imagens e comentar o que cada uma delas representa. Se considerar oportuno, faça a atividade com a turma. Para isso, leia as afirmações de cada item e solicite aos estudantes que identifiquem seu complemento, justificando suas respostas.

Orientações

• Ao longo desta seção, desenvolve-se, parcialmente, o nível **A2**, pois os estudantes mobilizarão vocabulário básico para fins comunicativos. Além disso, as atividades propostas na seção desenvolvem aspectos da competência geral 4 e da competência específica de Linguagens 3, na medida em que os estudantes vão utilizar diferentes linguagens (entre elas, a oral, visual, escrita etc.) para se expressar e partilhar informações. A seção também desenvolve aspectos da habilidade **EF09LI16**, pois apresentará os verbos **may** e **might** para indicar probabilidade.

• Na atividade 1, faça a leitura das frases em voz alta e peça aos estudantes que repitam depois de você. Repita esse processo ou faça intervenções se achar necessário (para corrigir pronúncia, por exemplo). Se eles encontrarem palavras desconhecidas, oriente-os a buscar seu sentido com base nas palavras que conhecem e na imagem que acompanha cada frase.



Time to study the language

May, might and will

1. Read the following sentences.

A.

I may buy a new laptop tomorrow.



M. Business Images/Shutterstock.com

B.

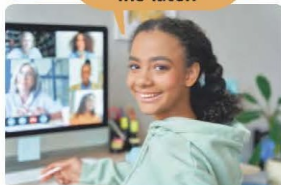
My friend and I might play a computer game on the weekend.



Prostock-studio/Shutterstock.com

C.

My grandmother may not video call me later.



Ground Picture/Shutterstock.com

D.

I might not be online tonight because I have to study for a test.



Tatyana Soares/Shutterstock.com

E.

I think people will have a lot of smart gadgets in the future.



Lopolo/Shutterstock.com

F.

I think we won't use complete words to write online messages in the future, only acronyms.



Candybox Images/Shutterstock.com

136 one hundred and thirty-six

• Na atividade 6, oriente os estudantes a atentar também aos elementos visuais que acompanham as frases, para auxiliá-los na construção de sentido e escolha da resposta correta.

6. In your notebook, write down the sentences completing them with the best option.

A.



I think people ■ (might dislike/will spend) more time online in the future.

Resposta: Will spend.

B.



Computers ■ (may be/won't have) smaller in the future.

Resposta: May be.

C.



My friends ■ (might chat/may not like) online tonight. They're interested in that.

Resposta: Might chat.

D.



I believe online dating ■ (might not happen/will be) more common in the future.

Resposta: Will be.

E.



I believe new online games ■ (will be/won't download) invented. They are very popular among teens.

Resposta: Will be.

F.



My friends and I ■ (might close/may not be) online today. We want to do something different.

Resposta: May not be.

Orientações

• As atividades desta seção levam os estudantes a desenvolver a **competência específica de Língua Inglesa 2**, pois permitem a comunicação em língua inglesa por meio do uso de diferentes linguagens e mídias digitais. A seção desenvolve também a **competência específica de Linguagens 3** e a **competência geral 4**, pois promove a comunicação, o diálogo, a empatia e a cooperação por meio do uso de diferentes linguagens. Ao longo da seção, os estudantes desenvolverão, ainda, parcialmente, o nível **A2** ao adaptar frases memorizadas e simples em circunstâncias particulares, e a habilidade **EF09LI15** ao empregar as formas verbais em orações condicionais.

• Na atividade 1, leia as falas com a turma e peça aos estudantes que repitam em voz alta. Para facilitar a compreensão, oriente-os a identificar as palavras cognatas e as palavras que já conhecem, além de se apoiarem nas imagens. Se necessário, os estudantes podem ainda consultar um dicionário.

• Na atividade 2, leia as questões com os estudantes e, em duplas, peça-lhes que analisem novamente as frases da atividade 1 e discutam para chegar a um consenso com relação às respostas. Depois, peça a voluntários que compartilhem as respostas com a turma, justificando-as. Alternativamente, dependendo de seu planejamento e das necessidades dos estudantes, você pode iniciar o estudo da seção lendo as informações do boxe complementar apresentado na página 182 e pedindo aos estudantes que deem outros exemplos, a fim de verificar se de fato compreenderam as características desse tipo de oração (*present unreal conditional situation*). Explique que essas orações condicionais expressam uma ação ou situação hipotética, improvável de ser concretizada no presente. Na lousa,

178



Time to study the language

Present unreal conditional situation

1. Read and repeat the following sentences out loud.

A.

If I worked
in my dream job,
I would be very
happy.



NikoPhotography/Shutterstock.com

B.

I would feel
anxious if I had to
choose my future
profession now.



Speedking/Shutterstock.com

C.

If I didn't
like computers, I
wouldn't work as a
web designer.



megaflop/Shutterstock.com

D.

What would
people do if they
didn't have to work 8
hours a day?



Evgeny Artyukov/Shutterstock.com

I think they would
spend more time with their
family and friends.

2. Analyze the words from the previous activity and, in your notebook, write down the option that answers each question.

a. What do these sentences express?

Resposta: Imaginary situations that are not true in reality.

Imaginary situations that are not true in reality.

Real situations that happened in the past.

178 one hundred and seventy-eight

escreva a estrutura e peça à turma que copie no caderno para consultas posteriores: "If + simple past + would + verb".

7. In your notebook, match these people's testimonials to the pieces of advice. Resposta: A - 3; B - 1; C - 4; D - 2.

A.



I'm not happy at my job because I don't get along with my workmates.

1.

If I were you, I'd work as a chef or a baker.

B.



I really like cooking. I want to find an occupation in which I can cook.

2.

If I were you, I'd find a job as a mechanic.

C.



I hope one day I'll be a famous actor.

3.

If I were you, I'd look for another job.

D.



I like cars and I'm very good at fixing machines.

4.

If I were you, I'd start taking acting classes.

one hundred and eighty-one 181

• Na atividade 7, peça aos estudantes que respondam individualmente e, depois, que se juntem a um colega para comparar suas respostas. Instrua-os a utilizar a metodologia ativa *Turn and talk*, a fim de discuti-las. Durante a atividade, caminhe pela sala de aula para auxiliá-los com possíveis dificuldades e fazer intervenções necessárias. Depois, corrija a atividade na lousa e sane as dúvidas que surgirem.

• Na atividade 8, aproveite para aplicar uma avaliação formativa e, se necessário, propor estratégias de remediações acerca do conteúdo estudado. Peça aos estudantes que façam a atividade individualmente enquanto você caminha pela sala de aula para acompanhar o desempenho da turma. Explique que eles deverão fazer as atividades sem sua intervenção para identificar se têm dúvidas ou dificuldades, mas esclareça que você vai explicá-la e retomá-la coletivamente ao final. Ao corrigi-la, verifique se há dúvidas e retome a explicação das orações condicionais que expressam *present unreal conditional situations*, a fim de sanar possíveis defasagens de aprendizagem.

8. In your notebook, write down the sentences completing them with the correct form of the verbs in parentheses.

- a. If I ■ a job as a tour guide, I ■ to many different places. (find – travel) Resposta: found; would travel.
 b. If Anthony ■ as a vet, he ■ care of different animals. (work – take) Resposta: worked; would take.
 c. Nancy ■ very happy if she ■ a job as a janitor in our school. (be – get) Resposta: would be; got.

Now, in your notebook, match the sentences to the following pictures. Resposta: a – 3; b – 2; c – 1.



A **present unreal conditional situation** talks about an imaginary situation that is unlikely to happen in reality. It has an if-clause with a verb in the **simple past** form and a main clause with **would** followed by a verb in the base form.

If I worked as a carpenter, I would make a nice chair.

If my sister became a hairdresser, she would cut my hair.

When we start the sentence with an if-clause, we use a comma. If the if-clause comes second, it's not necessary.

If we worked more, we would have more money.

We would have more money if we worked more.

The contracted form of **would** is 'd.

If he studied hard, he'd get a better job.

We can use the expression **If I were you** to give advice.

If I were you, I would find a job in an office.

182 one hundred and eighty-two