



IDEOLOGIAS E MARCADORES SOCIAIS:

Uma leitura crítica do livro didático de língua portuguesa

IDEOLOGIES AND SOCIAL MARKERS:

A critical reading of the portuguese language textbook

Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 10/09/2025

Aprovação do trabalho: 15/09/2026

Publicação do trabalho: 13/10/2026

Fabíola Jerônimo Duarte de Lira  
fabiollla-mf@hotmail.com

Universidade Federal da Paraíba

Henrique Miguel de Lima Da Silva  
henrique.miguel.91@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

COMO CITAR

DE LIRA, Fabíola Jerônimo Duarte; DA SILVA, Henrique Miguel de Lima. IDEOLOGIAS E MARCADORES SOCIAIS : Uma leitura crítica do livro didático de língua portuguesa. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 81-95, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1160>.

Resumo

Este artigo, derivado da dissertação de Duarte (2023), propõe uma reflexão sobre o papel da linguagem na constituição das relações sociais, com ênfase no ensino crítico da língua portuguesa. Partindo da concepção da linguagem como prática social, o estudo busca evidenciar como uma leitura crítica do livro didático de Língua Portuguesa revela que o ensino da língua pode ultrapassar os limites da gramática normativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer, questionar e transformar as representações que perpetuam desigualdades e preconceitos. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamenta-se em autores como Fiorin (2007), Hall (2016), Hooks (2013; 2019), Collins (2019) e Munanga (2005). Ao final das análises, conclui-se que, ao compreenderem a linguagem como prática social e como espaço de disputa simbólica, os estudantes começaram a questionar representações antes naturalizadas, demonstram que o processo não apenas ampliou a consciência crítica, mas também fortaleceu a capacidade de resistência.

Palavras-chave: marcadores sociais da diferença; imagens de controle; racismo.

Abstract:

This article, derived from the dissertation by Author (2023), offers a reflection on the role of language in shaping social relations, with an emphasis on the critical teaching of Portuguese. Grounded in the understanding of language as a social practice, the study aims to demonstrate how a critical reading of Portuguese language textbooks reveals that language instruction can go beyond normative grammar and contribute to the formation of critical subjects—individuals capable of recognizing, questioning, and transforming representations that sustain inequality and prejudice. This qualitative research draws on theorists such as Fiorin (2007), Hall (2016), Hooks (2013; 2019), Collins (2019), and Munanga (2005). At the end of the analyses, it is concluded that, by understanding language as a social practice and as a space of symbolic dispute, the students began to question previously naturalized representations, showing that the process not only broadened critical awareness but also strengthened their capacity for resistance.

Keywords: social markers of difference; controlling images; racism.

Introdução

A linguagem, mais do que simples meio de comunicação, constitui-se como prática social e política, permeada por relações de poder e por disputas simbólicas (Hall, 2016). Por meio dela, identidades são produzidas (Pennycook, 2006), representações são cristalizadas e desigualdades são legitimadas (Hooks, 2019). Logo, percebe-se que “a linguagem é uma construção humana, que não apenas molda a concepção do homem sobre a sua própria realidade, mas também favorece os processos de subordinações sociais” (Duarte, 2023, p. 18).

No contexto educacional, esse caráter político da linguagem assume contornos ainda mais significativos, posto que, a escola, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, desempenha papel fundamental na constituição das subjetividades e na formação de cidadãos. Entretanto, as práticas pedagógicas tradicionais muitas vezes reduzem o ensino da língua portuguesa à memorização de regras normativas e ao exercício mecânico da gramática, desconsiderando a dimensão social e ideológica dos discursos.

Além disso, os livros didáticos, amplamente utilizados como suporte pedagógico, carregam representações que nem sempre correspondem a uma visão plural e democrática da sociedade. Estudos como o de Duarte (2023) evidenciam como imagens e textos em coleções de língua portuguesa reproduzem estereótipos sobre pessoas negras, associando-as à pobreza, ao fracasso ou à marginalidade. Tais representações, longe de serem meramente ilustrativas, funcionam como imagens de controle (Collins, 2019), isto é, narrativas que buscam legitimar desigualdades e naturalizar lugares sociais de subalternidade.

Diante desse cenário, este artigo apresenta um recorte das ações desenvolvidas durante a pesquisa de mestrado de Duarte (2023), na qual se refletiu sobre o ensino crítico da língua portuguesa sob uma perspectiva decolonial. A investigação considerou como os marcadores sociais da diferença, tais como raça, gênero, classe e nacionalidade, e as imagens de controle se manifestam nos materiais didáticos e no discurso escolar, contribuindo para a reprodução de estereótipos e desigualdades. O objetivo é demonstrar que a adoção de uma abordagem crítica do livro didático constitui um caminho essencial para transformar a sala de aula em um espaço de resistência, emancipação e construção de subjetividades mais conscientes e plurais.

Para tanto, o texto organiza-se em cinco partes: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando a relação entre semiótica, os marcadores sociais da diferença e o conceito de imagens de controle; em seguida, discute-se a metodologia de análise; na quarta seção, desenvolve-se a análise e discussão sobre as representações presentes nos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens*; por fim, apresentam-se as considerações finais, apontando como as ações realizadas contribuíram para a construção de um olhar mais crítico sobre o material didático utilizado pelos discentes.

1 A interligação entre semiótica, marcadores sociais e imagens de controle

Como destacado anteriormente, a linguagem ocupa um lugar central na construção das identidades e das relações sociais, pois, longe de ser um instrumento neutro de comunicação, ela constitui-se como prática social carregada de valores, crenças e ideologias. Por isso, Hall (2016) salienta que os signos funcionam como mapas conceituais que organizam o mundo e orientam a forma como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros. Dessa maneira, a linguagem não apenas descreve realidades, mas as constrói, configurando posições de pertencimento e de exclusão.

Assim, compreender a linguagem implica reconhecer que os discursos são atravessados por disputas de poder e por lógicas sociais que legitimam determinadas narrativas em detrimento de outras. É neste sentido que a semiótica peirceana oferece um instrumental robusto para analisar os processos de significação, posto que, para Peirce, como o signo é sempre uma relação triádica entre representamen, objeto e interpretante, ele se articula em níveis de experiência distintos: a primeiridade, ligada ao sensível e ao possível; a secundidade, relacionada ao factual e ao confronto com a realidade; e a terceiridade, que remete à lei, à convenção e à generalização. Esse enquadramento permite compreender como os signos não carregam significados fixos, mas se atualizam na prática social e cultural, abrindo-se à interpretação (Santaella, 2002).

Um exemplo, pode ser observado em uma imagem que aparece na coleção na qual há uma campanha contra o racismo que utiliza a simbologia do futebol para transmitir sua mensagem. Nela, uma mão segura um cartão vermelho, acompanhado da frase "*Cartão vermelho para o racismo*", seguida do reforço "*A regra é clara: preconceito não faz parte do jogo*". A campanha é realizada pela OAB Santa Catarina e sua Comissão da Igualdade Racial, com apoio de entidades voltadas à promoção da igualdade racial. A mensagem central é clara e direta: o preconceito deve ser excluído da sociedade, assim como comportamentos antiesportivos são punidos no futebol.

Assim, o cartaz, ao articular elementos como a cor da pele da pessoa que ergue o cartão vermelho e a frase em destaque "*A regra é clara: preconceito não faz parte do jogo*", constrói-se como um signo cujo objeto em discussão é o racismo, sendo o interpretante o caráter combativo da mensagem, voltado à conscientização de que o racismo não deve existir. No nível da primeiridade, observa-se a cor vermelha do cartão, que se apresenta inicialmente como mera qualidade sensível. Em seguida, pela secundidade, esse vermelho adquire valor simbólico, remetendo à proibição e à expulsão no contexto esportivo. Por fim, na terceiridade, estabelece-se a mediação interpretativa visto que o leitor associa o racismo a uma infração grave, algo que precisa ser imediatamente combatido sempre que se manifestar.

Diante disso, o cartão vermelho, ao dialogar com o texto e os outros elementos da imagem, opera como uma metáfora, uma vez que remete à presença do racismo não apenas no campo de futebol, mas, sobretudo, no cotidiano de inúmeras pessoas. Ele simboliza tanto a luta das vítimas, que precisam resistir e enfrentar essa violência, quanto a necessidade de conscientizar a sociedade

para que tais práticas sejam rejeitadas e, conseqüentemente, eliminadas.

Logo, percebe-se que, “ao aproximar o significado de duas coisas distintas, a metáfora produz uma faísca de sentido que nasce de uma identidade posta à mostra”. (Santaella, 2002, p. 18), ou melhor, um indicativo que conduz o leitor a ir até sentidos que podem ultrapassar o que foi dito e serem atualizados conforme o momento social no qual o cartaz foi publicado. Portanto,

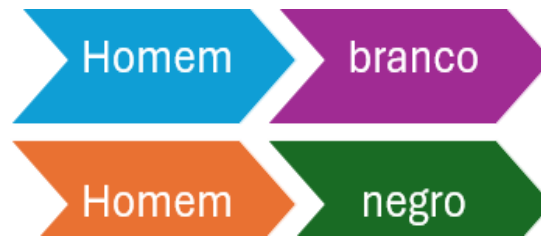
a semiose, ou seja, o pensamento e ao mesmo tempo a interpretação, não se pautam apenas no exame que fazemos do signo, e sim, tanto pelo seu aspecto sugestivo, indicial ou referencial, quanto pelo fato das nossas singularidades que nos conduzem ao entendimento de questões de nossas realidades expostas por meio dos diversos signos que existem (Duarte, 2023, p. 30).

Neste caso, a imagem apresenta signos que não foram empregados de maneira aleatória, mas sim escolhidos estrategicamente para remeter a aspectos já consolidados no imaginário social. Esses signos ganham novos significados quando analisados de forma articulada, revelando camadas simbólicas que vão além da superfície visual. Elementos como as cores, a mão e o cartão vermelho, por exemplo, passam a ser compreendidos como representações carregadas de sentido, evocando ideias de advertência, poder, exclusão ou denúncia, e contribuem para a construção de uma narrativa que dialoga diretamente com questões sociais e políticas.

Do mesmo modo, os marcadores sociais da diferença, definidos como “signos linguísticos que, no meio social, carregam em si a capacidade, tanto de forma isolada quanto em conjunto, de produzir e reproduzir tipos de representações sociais baseadas em diferenciações entre os seres [...]” (Duarte, 2023, p. 44), quando um deles é acionado, como no caso do marcador de raça, automaticamente, diversos sentidos são retomados sobre determinado marcador.

A exemplo, na Figura 1, observa-se que, quando os marcadores sociais “branco” e “negro” são associados ao marcador de gênero “homem”, emergem inúmeros sentidos historicamente construídos no meio social que configuram o que se entende por “homem branco” e “homem negro”. Ao contextualizar esse marcador racial no período escravagista, nota-se que, embora o papel masculino fosse, em geral, o de gerir os negócios e prover o sustento da família, apenas aos homens brancos foi delegado o direito de ocupar posições de prestígio e superioridade. Isso se deve ao fato de que a ordem social da época não apenas os diferenciava pela pertença racial, mas também vinculava o homem branco ao ideal de civilização, enquanto o homem negro era associado à imagem de selvageria.

Figura 1 – Associação entre marcadores sociais



Fonte: Elaboração própria (2025).

Assim, as diferenças que envolvem cada marcador social decorrem dos sentidos construídos a partir do meio social, os quais são instantaneamente acionados sempre que um marcador é associado, ao outro sobre os marcadores sociais da diferença são atualizados ou retomados em conformidade com a época e o interesse social. E a oposição entre os marcadores é utilizada para construção de hierarquias que, além de mexer com as identidades dos sujeitos, alarga as desigualdades sociais (Bueno, 2019). E, embora as identidades se constituem na relação com o outro, ou seja, a diferença é condição constitutiva do sujeito (Hall, 2016), em sociedades estruturadas pela colonialidade, essa diferença se apresenta como hierarquia, pois o projeto colonial instituiu classificações que inferiorizaram determinados grupos.

Para Hirano (2009) e Schwarcz (2009) categorias como raça, gênero, classe, geração e sexualidade são capazes de organizarem os sujeitos e os posicionarem em lugares sociais desiguais. E quando esses marcadores são entrecruzados, produzem opressões específicas e complexas, que não podem ser compreendidas de forma isolada (Collins, 2009).

Na figura 3, por ao relacionarmos os marcadores de gênero e raça a outro marcador social, como o de sexualidade, por exemplo, a identidade “gay”, percebemos que as formas de opressão não são homogêneas. Elas se manifestam de maneira distinta quando falamos de “homens brancos gays” ou de “homens negros gays”. Isso ocorre porque os marcadores não atuam de forma isolada, mas se cruzam, produzindo experiências específicas de discriminação, cada vez mais violentas, a depender dos sentidos sobre os marcadores sociais que perpassam determinado sujeito. Nesse cruzamento, o marcador de raça tende a se sobressair, uma vez que as violências e estigmas associados a ele costumam ser mais intensos (Collins, 2019). Quando esse marcador se articula ao de sexualidade, as opressões tornam-se ainda mais complexas e violentas, revelando a lógica interseccional que estrutura as desigualdades sociais.

Figura 2 – Interseccionalidade entre marcadores sociais da diferença



Fonte: Elaboração própria (2025).

Diante disso, compreende-se que os marcadores sociais da diferença não devem ser entendidos apenas como categorias de classificação necessárias ao ordenamento social (Hall, 2016). Na verdade, eles funcionam, principalmente, como signos linguísticos que, ao serem acionados, produzem diferentes formas de discriminação, cada vez mais intensas e violentas. Isso porque, quanto maior o número de marcadores que atravessam a identidade de um sujeito, mais complexas e violentas tendem a ser as opressões vivenciadas, pois tais marcadores não são neutros, mas sim, são construções históricas e sociais que operam para garantir a manutenção de grupos dominantes no poder, reforçando e ampliando a circulação das chamadas imagens de controle¹ (Duarte, 2023)

As imagens de controle podem ser compreendidas como formas de opressão que são operacionalizadas por meio dos marcadores sociais da diferença. Elas se sustentam em estereótipos e representações que ampliam as desigualdades e reforçam inúmeras iniquidades sociais (Collins, 2019). Logo, os marcadores sociais são mobilizados para construir determinadas identidades e naturalizar sua reprodução no meio social, de modo que as opressões passem a ser vistas como algo “normal” ou inevitável. Desse modo, o conceito de imagens de controle, que surge no âmbito do feminismo negro, tem sido frequentemente estudado em relação à raça e ao gênero, entretanto, ele abarca também outras dimensões de diferenciação social, revelando como múltiplas formas de opressão podem ser articuladas e perpetuadas.

No caso dos marcadores sociais de raça e gênero, as imagens de controle incidem fortemente sobre as mulheres negras, construindo representações estigmatizantes que as retratam como dependentes do assistencialismo, hipersexualizadas, destinadas à servidão ou, ainda, como mulheres consideradas “violentas” e responsáveis por intimidar seus companheiros ao assumirem o papel de provedoras do lar (Collins, 2009; Bueno, 2020). Essa última representação, além de reforçar concepções distorcidas sobre as mulheres negras, atua de forma paralela para aniquilar a masculinidade negra, associando-a à fragilidade e à inferioridade em relação à masculinidade branca.

Essas imagens de controle constituem um sistema de representações que não apenas estereotipa grupos historicamente oprimidos, mas também molda a percepção social sobre eles, legitimando práticas de exclusão e marginalização. Por serem internalizadas (Collins, 2019), essas imagens afetam a maneira como os sujeitos subalternizados se narram e se percebem. Em outras palavras, as imagens de controle não se restringem ao olhar externo, mas podem atravessar a própria subjetividade, emergindo em diferentes espaços, como os livros didáticos. Nesses materiais, tais construções podem ser reproduzidas tanto por pessoas brancas que não se desvincularam de uma postura racista quanto por pessoas negras que, ao internalizarem o racismo, passam a rejeitar sua própria identidade racial (Hooks, 2019).

Os livros didáticos, ao cristalizarem determinadas formas de representação (Munanga, 2005),

¹ Conceito criado por Patrícia Hill Collins e descrito no livro *Black feminist thought: knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* publicado em 1990.

transformam-se em instrumentos eficazes de manutenção de visões hegemônicas. Por isso, é fundamental compreender que, quando os marcadores sociais da diferença são mobilizados em um texto ou em uma imagem, eles passam a atuar como signos linguísticos carregados de sentidos e capazes de reforçar desigualdades. Nesse contexto, torna-se urgente que tais signos sejam analisados criticamente e desarticulados, a fim de evitar que a escola se converta em mais um espaço de reprodução de práticas discriminatórias, como o racismo.

Por isso, através da interligação entre semiótica, marcadores sociais da diferença e imagens de controle, a coleção de livros didáticos *Tecendo linguagens* passa a ser considerada como dispositivos discursivos que constroem sentidos e reforçam hierarquias, tornando-se possível desvelar não apenas o que é dito de forma explícita, como também as naturalizações e contradições que estão por traz da escolha de determinadas imagens para ilustrar textos ou de aspectos como cores, metáforas e escolhas linguísticas que passam a ser observadas como não sendo desprezíveis, uma vez que esses signos são impregnados de ideologia capazes de produzir efeitos de sentido que se tornam naturalizados quando não problematizados.

2 Metodologia

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, tendo como principal eixo metodológico a pesquisa-ação. Esse método, conforme discute Thiollent (2022), não se restringe à produção de conhecimento, mas implica uma intervenção direta na realidade, envolvendo os sujeitos de modo ativo e buscando transformar práticas sociais. A escolha da pesquisa-ação decorre do fato de, ao trabalhar com livros didáticos e com as percepções de alunos de uma escola pública, tornou-se fundamental pensar em uma metodologia que não apenas observasse, mas também mobilizasse reflexões críticas capazes de gerar deslocamentos concretos.

O espaço no qual a pesquisa foi realizada consiste em uma escola pública da rede estadual de educação do estado do RN, isto é, a Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, localizada em Montanhas, no estado do Rio Grande do Norte. A turma participante foi um 9º ano do Ensino Fundamental II, composta majoritariamente por estudantes negros e de baixa renda, realidade que reforça a pertinência da análise dos marcadores sociais da diferença no contexto escolar. Sendo que os alunos, sujeitos da pesquisa, não foram considerados meros informantes, mas protagonistas ativos do processo, uma vez que as atividades propostas exigiam posicionamento, interpretação e construção coletiva de sentidos.

O material central de análise foi a coleção *Tecendo Linguagens*, adotada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2020). Embora reconhecida como uma coleção atualizada e utilizada em diferentes contextos escolares, ela se constituiu como objeto de investigação justamente por sua centralidade na prática pedagógica cotidiana e pela possibilidade de revelar, em sua materialidade, os modos sutis pelos quais desigualdades raciais e sociais são perpetuadas.

A análise da coleção não foi conduzida apenas pelo olhar da pesquisadora, que notou, logo no

primeiro contato que teve com a coleção, situações que instigavam imagens de controle, mas também pelo olhar dos alunos, que, mediados pela semiótica peirceana, puderam perceber e problematizar as escolhas discursivas presentes no material.

Para operacionalizar a intervenção, a professora selecionou as situações nas quais havia a presença de marcadores sociais da diferença e possíveis imagens de controle e elaborou-se um guia didático intitulado “Performando Linguagens”, fundamentado nos princípios da semiótica. Esse guia foi estruturado em quatro unidades que abordavam, de maneira integrada, linguagem, representação, comunicação e identidade, sempre com o objetivo de tensionar naturalizações e ampliar a percepção crítica dos estudantes. As atividades propostas exigiam leitura, interpretação e debate, sendo registradas em quadros que continham tanto as perguntas mobilizadoras quanto as respostas dos discentes.

A coleta de informações ocorreu de modo processual, durante as aulas em que o guia foi aplicado e ao longo dos 7 encontros, sendo cada aula de 50 minutos. O registro das falas, as anotações coletivas e as produções escritas dos alunos constituíram o corpus da pesquisa, que foi analisado à luz da semiótica peirceana e das contribuições teóricas de autores como Hall (2016), Hirano (2009), Schwarcz (2009), Collins (2009) e hooks (2019).

Para facilitar a análise e manter o sigilo sobre a identidade dos discentes, os 10 alunos participantes foram nomeados com letras do alfabeto de A até J. Neste caso, este artigo apresenta a análise de apenas duas das 16 questões que os alunos responderam ao longo da pesquisa, além do detalhamento de alguns momentos da intervenção que contribuíram diretamente para uma melhor análise por parte dos alunos ao longo da pesquisa.

3 Marcadores sociais e imagens de controle no livro didático

No primeiro momento, os alunos foram convidados a refletir sobre como os símbolos carregam significados e como esses sentidos podem ser fixados socialmente. Para isso, analisaram símbolos mundialmente conhecidos, como os anéis olímpicos, a logomarca da Nike, o cifrão, o sinal de perigo e a cruz sagrada. Em seguida, os alunos desenharam símbolos que para eles representavam algo específico, como um comportamento, a fé, dentre outros.

No segundo momento, buscou-se aprofundar a compreensão das cores como forma de expressão a partir da obra *Noite Estrelada* (1889), de Vincent Van Gogh. Primeiramente, os alunos observaram a pintura de modo individual e responderam a uma questão sobre suas impressões iniciais, identificando cores, elementos do primeiro e do segundo plano e possíveis sentidos transmitidos pela tela. Após esse acesso a informações sobre o uso das cores como recurso de comunicação, utilizou-se a obra o grito de Van Gogh para que os discentes pudessem refletir sobre as representações de pessoas e estados emocionais por meio de gestos, expressões e cores.

A exploração de aspectos como a construção de sentidos por meio das cores e dos gestos aprofundou a compreensão de que existem múltiplas possibilidades de linguagem. Por meio delas,

não apenas se promove a comunicação, mas também se torna possível persuadir e reproduzir determinadas concepções sobre pessoas, grupos ou fenômenos sociais.

Partindo da compreensão de que é essencial observar com mais atenção os múltiplos aspectos das imagens e textos que nos cercam diariamente, a docente responsável pela pesquisa apresentou aos alunos o conceito de marcadores sociais da diferença e imagens de controle. Seu objetivo era ir além da superfície linguística, destacando que tais marcadores não se limitam a signos ou expressões, mas carregam consigo uma rede complexa de significados construídos e ressignificados no tecido social. Ao enfatizar essa perspectiva, buscou promover entre os discentes uma leitura crítica e sensível das representações que moldam nossa percepção do mundo e das relações sociais por meio da análise da imagem que aparece na figura 3.

Figura 3 – Cartaz da campanha “Verdades infantis”



Fonte: Coleção *Tecendo Linguagens* - Livro didático do 9º ano (2020).

Ao serem questionados sobre quais marcadores sociais e possíveis significados eram observados na imagem, os discentes afirmaram que:

Quadro 1 – Respostas dos alunos

Aluno A	Os marcadores crianças e infantis. Os marcadores que nos fazem pensar que criança não trabalha e os cartazes tentam incentivar os leitores a pensarem nisso por de situações que nos fazem pensar nisso.
Aluno B	Pelo que aprendi sobre marcadores, percebo as do gênero por ver meninos e meninas, geração e criança. Essas palavras indicam pessoas que não podem e não devem trabalhar.
Aluno C	O marcador criança que juntamente com infância nos faz pensarmos que a criança não trabalha.

Aluno D	Nas duas imagens tem crianças, mas dois meninos e duas meninas. O sentido que aparece no texto, é que seja menino ou menina, o trabalho infantil acontece com qualquer um.
Aluno E	A palavra menina, por ser alguém que brinca de casinha, lembra que meninas começam a trabalhar varrendo casa, como se fosse uma brincadeira, mas é uma forma de explorar desde pequenas.
Aluno F	Os marcadores criança, menina e menino. O cartaz, quando usou essas palavras, era para os leitores pensarem quem são as crianças obrigadas a trabalhar.
Aluno G	Há alguns marcadores, mas o principal é criança, pois é o assunto da propaganda.
Aluno H	Como o cartaz tenta combater o trabalho infantil, usam “crianças” (um marcador de fase) em trabalho para que chamasse a atenção de quem ver o cartaz.
Aluno I	Crianças e o propósito da palavra no texto era dizer que criança não deve fazer nenhum trabalho, mesmo que para ajudar a família, como a venda de balas ou limpar a casa.
Aluno J	Meninas e meninos, que são crianças e que trabalham por ter necessidades.

Fonte: Duarte (2023).

As respostas indicam que os discentes identificaram marcadores sociais como geração (criança) e gênero (menino e menina), além de outros como classe social (a ideia de que, por trabalharem, são crianças de baixa renda ou em situação de pobreza) e cor (pele parda). Os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” reconheceram o marcador de geração (criança) e, de forma geral, apontaram que o principal sentido associado a esse signo no cartaz reforça a denúncia do trabalho infantil como uma prática que não deve ocorrer.

Quanto ao marcador de gênero, entre os alunos citados, apenas “B”, “C”, “D”, “E” e “F” destacaram os termos “*menino*” e “*menina*” em suas análises, associando-os a indivíduos que não deveriam estar inseridos no mundo do trabalho – uma leitura ainda vinculada à ideia de infância.

Dentre esses, somente o aluno “E” trouxe à tona a “brincadeira de casinha”, compreendida como uma atividade voltada às meninas e que, segundo ele, tem origem no próprio ambiente familiar. Embora nem sempre as famílias coloquem diretamente as crianças em situação de trabalho doméstico, muitas meninas crescem com a noção de que cuidar do lar é seu dever. Assim, a “brincadeira de casinha” ultrapassa o universo lúdico da infância e se projeta como uma das primeiras formas de trabalho que essas meninas vivenciam, revelando um sentido que se conecta à construção social da mulher como responsável pelos cuidados com a casa e o lar.

Em relação ao marcador de idade “*infantil*”, apenas os alunos “A” e “C” mencionaram os termos “*infantis*” e “*infância*”, reconhecendo que esse marcador é essencial para compreender a associação entre os signos “trabalho” e “infantil”. Juntos, esses signos remetem à ideia de proibição, pois o trabalho é socialmente e legalmente destinado aos adultos. Quando vinculado às crianças, gera repulsa e reforça a necessidade de combate à prática. Além disso, é esse marcador que atua como objeto dinâmico, conferindo sentido ao signo cartaz para quem o interpreta.

Dando continuidade, os alunos analisaram as duas capas de livros. A primeira é a capa do

livro *Melhores dias virão*, de Giselda Laporta Nicolelis, na qual há a ilustração de um jovem negro, sorridente, vestido com roupas casuais e acessórios como boné e colar. Ao fundo, vê-se um cenário de casas coloridas que remetem a uma comunidade. O céu, pintado em tons fortes de vermelho e roxo, sugere intensidade e esperança. O título em destaque, com letras grandes e brancas, reforça a ideia de otimismo e de superação diante das dificuldades. Por outro lado, a capa do livro *De mãos atadas*, de Álvaro Cardoso Gomes, traz cores mais sóbrias. A parte superior é amarela, com o título em destaque. Na parte inferior, uma ilustração mostra personagens em situação de tensão: um jovem, em primeiro plano, usa um capuz vermelho e tem expressão séria; atrás dele, aparecem figuras humanas presas e acorrentadas, sugerindo sofrimento, opressão ou violência. A imagem transmite um tom dramático, reforçando a ideia de conflitos sociais e emocionais.

Com base nesses aspectos, os alunos responderam à seguinte pergunta: Você consegue observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforcem uma visão racista sobre os jovens negros? Como respostas, obteve-se o seguinte:

Quadro 2 – Respostas dos alunos

Aluno A	A cor e a representação de pessoas negras como marginalizadas.
Aluno B	Sim. Estão mal vestidos, tem cara de malandro, como se fossem do crime e são negros, mostrando que os jovens negros são assim.
Aluno C	A favela no texto I e as roupas de pessoas humildes no texto II, e cor dos personagens de ambos.
Aluno D	O lugar onde eles estão e a cor deles.
Aluno E	A cor dos dois jovens.
Aluno F	O uso de pessoas negras como representantes do texto.
Aluno G	Sim. A cor.
Aluno H	Tem vários, mas o principal é a cor.
Aluno I	As expressões dos personagens, roupas e a cor deles.
Aluno J	Sim, os títulos que foram criados pensando em pessoas negras.

Fonte: Duarte (2023).

Conforme detalhado nas respostas, os signos presentes nos dois textos contribuem para a construção de significados baseados em estereótipos, sobretudo relacionados ao marcador raça. Considerando que os textos apresentam elementos que remetem a construções racistas, todos os alunos, “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J”, identificaram a cor como o signo que mais evidencia o racismo.

A cor, como marcador social, é, segundo Hall (2003), o elemento recorrente quando se pensa em racismo. De fato, é o signo que se destaca com maior intensidade nas imagens analisadas e na percepção dos alunos. Além dos signos já mencionados por eles, como a favela e as roupas, observa-se na imagem do texto II a presença de duas crianças brancas que aparentam estar apavoradas.

Esse signo contribui para a construção de dois sentidos importantes em torno da cor: primeiro, estabelece uma oposição entre branco e negro, invertendo os papéis tradicionais – o negro como subjugador e o branco como subjugado. Segundo, reforça a ideia de que favelas, comunidades e

periferias são espaços predominantemente ocupados por pessoas negras. A presença das crianças brancas funciona, assim, como símbolo da exceção e da coerção, sugerindo que elas estão naquele espaço não por pertencimento, mas por imposição, já que não é um lugar comumente associado a pessoas brancas.

Os signos presentes nas duas imagens colaboram não apenas para a compreensão dos títulos dos textos, mas também para a intensificação de estereótipos sobre pessoas negras, jovens negros e moradores de favelas. Dessa forma, os marcadores de geração (jovem), raça (negro) e vestimenta (roupas) são atravessados por conotações racistas e pela produção de opressões.

Essas interpretações, por serem mediadas por um conhecimento mais amplo e por associações entre marcadores sociais, estereótipos e imagens de controle, revelam que os alunos se concentraram naquilo que lhes é mais familiar e significativo: a cor. A partir dessa atribuição de sentido racista à cor dos personagens, é possível constatar que era previsível que os alunos fizessem tal escolha com base em suas vivências e observações sobre o racismo. Afinal, é a experiência pessoal que os leva a impor “sobre o signo uma interpretação já pronta extraída de um repertório prévio” (Santaella, 2002, p. 37), ou seja, eles reconhecem que o racismo é marcado, principalmente, pela cor.

Os registros produzidos durante a intervenção evidenciaram também que a raça, enquanto marcador social, raramente aparecia isolada. Em praticamente todos os exemplos analisados, ela surgia combinada à classe social e, em alguns casos, ao gênero. Os alunos perceberam, por exemplo, que os personagens negros retratados eram majoritariamente homens, associados à força física, ao corpo em movimento ou a trabalhos manuais de baixa remuneração. As mulheres negras, por sua vez, apareciam em menor número e, quando figuravam, estavam ligadas a tarefas domésticas ou a funções de cuidado. Essa percepção dialoga diretamente com as reflexões de Hirano (2009) e Schwarcz (2009), que destacam o entrecruzamento dos marcadores sociais da diferença, demonstrando que os processos de opressão não se dão de forma isolada, mas articulada. Assim, a desigualdade racial, quando combinada à desigualdade de gênero e de classe, intensifica-se e ganha contornos ainda mais profundos.

Um dado relevante emergiu das falas dos próprios estudantes: em alguns momentos, eles mesmos reproduziram as imagens de controle internalizadas ao longo de suas trajetórias escolares e sociais. Ao discutirem textos relacionados à juventude e ao trabalho, surgiram comentários como “muitos jovens não estudam porque não querem” ou “quem é pobre precisa aceitar qualquer emprego”. Essas falas revelam como as representações hegemônicas de preguiça, incapacidade ou falta de interesse descritas por Collins (2009), como imagens de controle históricas, não apenas circulam nos livros, mas são apropriadas pelos sujeitos, que as reproduzem como verdades evidentes. Esse fenômeno, longe de ser casual, evidencia a força do racismo estrutural, que se manifesta de maneira insidiosa nos discursos aparentemente espontâneos. O espaço da sala de aula, no entanto, permitiu que essas visões fossem tensionadas: ao trazer à tona a origem social e cultural dessas representações, a intervenção revelou que não se tratava de juízos individuais, mas de ideias cristalizadas em discursos sociais amplos e reproduzidas cotidianamente.

À medida que a sequência didática avançava, os alunos começaram a desenvolver uma postura mais crítica diante dos signos. A compreensão de que cada cor, imagem ou palavra pode funcionar como signo carregado de ideologia foi transformadora, pois deslocou os estudantes de uma leitura literal para uma leitura crítica. Esse exercício mostrou-lhes que os livros didáticos, ao selecionar imagens e recursos, não atuam de maneira neutra: cada escolha produz efeitos de sentido, que podem reforçar ou questionar desigualdades.

Outro aspecto relevante da intervenção foi a capacidade dos alunos de identificar contradições internas no próprio material didático. Em um capítulo específico, por exemplo, o texto verbal defendia explicitamente a igualdade racial, mas a ilustração que o acompanhava retratava sujeitos negros em um cenário periférico, associado à pobreza. Essa incongruência foi percebida pelos discentes, que comentaram que se tratava de “um jeito de falar bonito, mas mostrar outra coisa”. Essa percepção demonstra que a semiótica, ao possibilitar a análise integrada de diferentes linguagens, permite identificar dissonâncias entre o que é dito e o que é mostrado. Trata-se de uma competência essencial para a leitura crítica dos discursos contemporâneos, em que a mensagem não se limita ao texto, mas se constrói em múltiplos modos semióticos (Santaella, 2007).

Ao final da sequência didática, os depoimentos dos alunos evidenciaram deslocamentos significativos em suas formas de leitura. Comentários como “*agora eu percebo quando eles querem mostrar o negro só de um jeito*” ou “*antes eu não ligava, agora vejo que eles escolhem o que mostrar*” demonstram que passaram a se perceber como intérpretes ativos dos signos, e não apenas como receptores passivos de informações. Essa mudança é fundamental porque desloca os estudantes da posição de consumidores de discursos para a de analistas críticos, capazes de questionar as representações que lhes são oferecidas. Nesse processo, emergiu também um movimento de ressignificação identitária: alunos negros, que antes se sentiam invisibilizados nos livros, passaram a reivindicar maior representatividade, enquanto alunos brancos puderam refletir sobre a branquitude e os privilégios que ela carrega.

Em síntese, os resultados demonstram que, embora os livros didáticos continuem a reproduzir marcadores sociais da diferença e imagens de controle que sustentam o racismo estrutural, a abordagem semiótica mostrou-se eficaz para tensionar tais discursos. A experiência pedagógica não apenas expôs as contradições presentes nos materiais, mas também promoveu uma ampliação da consciência crítica dos alunos, que passaram a enxergar a linguagem como espaço de disputa de sentidos. Mais do que uma prática acadêmica, a intervenção configurou-se como uma prática política, na medida em que fomentou a resistência às formas históricas de opressão e abriu possibilidades para a construção de novas narrativas sobre si e sobre o outro.

Considerações finais

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa evidenciou que os livros didáticos continuam a ser espaços privilegiados de reprodução de desigualdades sociais e raciais. A coleção

Tecendo Linguagens, embora atualizada e respaldada por políticas públicas como o PNLD, mostrou-se permeada por representações que invisibilizam sujeitos negros ou os situam em papéis estereotipados, associados à pobreza, ao trabalho braçal ou à marginalidade. Essas representações não são meros detalhes gráficos ou escolhas inocentes: constituem signos carregados de ideologia, que reforçam hierarquias históricas e contribuem para a manutenção do racismo estrutural.

Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstrou que é possível tensionar tais discursos e produzir deslocamentos significativos por meio de práticas pedagógicas críticas. A aplicação do guia *Performando Linguagens*, fundamentada na semiótica peirceana, possibilitou que os alunos desenvolvessem uma postura mais atenta diante das imagens e textos presentes nos livros. O exercício de leitura semiótica, ao desvelar os efeitos de sentido produzidos por signos aparentemente banais, permitiu que percebessem não apenas a presença de estereótipos, mas também as contradições entre o discurso verbal e o visual, entre aquilo que o texto afirma e aquilo que a imagem insinua.

Os resultados indicam que, ao compreenderem a linguagem como prática social e como espaço de disputa simbólica, os estudantes começaram a questionar representações antes naturalizadas. Depoimentos como “*agora eu percebo quando eles querem mostrar o negro só de um jeito*” demonstram que o processo não apenas ampliou a consciência crítica, mas também fortaleceu a capacidade de resistência. Nesse sentido, a pesquisa confirma que o ensino de Língua Portuguesa pode ser mais do que a transmissão de conteúdos formais: pode constituir-se como prática política, voltada para a emancipação e para a construção de novos modos de significar o mundo.

Conclui-se que a semiótica, quando aplicada de maneira pedagógica, oferece ferramentas poderosas para o enfrentamento das opressões discursivas. Ao revelar como os signos funcionam e quais sentidos produzem, ela desnaturaliza desigualdades e possibilita que os sujeitos se posicionem de forma crítica diante dos discursos que os interpelam. Mais do que uma teoria de análise, a semiótica torna-se, nesse contexto, uma prática de resistência.

Por fim, cabe destacar que o estudo aqui apresentado não se encerra em si mesmo, mas aponta caminhos para novas investigações e práticas pedagógicas. Outros materiais didáticos, de diferentes áreas do conhecimento, também merecem ser analisados sob essa perspectiva, assim como outras turmas e contextos escolares podem se beneficiar de intervenções semelhantes. O compromisso ético e político da educação exige que continuemos a problematizar as representações que circulam no espaço escolar e que busquemos, por meio da crítica e da ação, construir práticas que valorizem a diversidade, questionem desigualdades e fortaleçam identidades historicamente marginalizadas.

Referências

BUENO, W. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 1 nov. 2025.

COLLINS, Patricia. Hill. **O pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DUARTE, Fabíola. J. **Leitura e semiótica**: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023, f. 211.

FIORIN, José. L. (org). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4 ed, São Paulo: Contexto, 2007.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC - Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HIRANO, L. F. **Marcadores sociais das diferenças**: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções / HIRANO, Luís. Felipe K.; ACUÑA, Maurício.; MACHADO, Bernardo. Fonseca. (Org.). - Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. E-book. Disponível em: file:///C:/Users/admmmin/Downloads/Marcadores_sociais_das_diferencas_rastre.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 - 37.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

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

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. Coleções Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Prefácio. In: HIRANO, Luís Felipe K.; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019a. p. 8-19.