

A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS EM UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA*

Thiago de Melo Cardoso Santos**

Ana Karina de Oliveira Nascimento***

RESUMO

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, documental e interpretativista, conduzido no contexto local do estado de Sergipe, tem como objetivo analisar os materiais didáticos digitais voltados para o ensino de inglês em um aplicativo lançado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe durante a pandemia do vírus da covid-19. A pesquisa focaliza a maneira como esses recursos incorporam ou possibilitam práticas de letramento racial crítico e analisa a representação de mulheres negras, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente o ODS número 5, que advoga pela igualdade de gênero. As análises revelaram uma sub-representação de mulheres negras nos materiais, ilustrando a persistente invisibilidade e marginalização dessas figuras.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico, Inglês, Linguística Aplicada.

* Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado (Santos, 2024) do primeiro autor, realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, com bolsa de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a orientação de Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento. Agradecemos a (CAPES) a bolsa de mestrado concedida ao primeiro autor, no período de 2023 a 2024; bem como agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a atual bolsa de doutorado também concedida ao primeiro autor.

** É doutorando e mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e bolsista CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5231-0006>. E-mail: 99thiagocardoso@gmail.com

***É doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-graduação em Letras. Bolsista de Pós-doutorado no Exterior do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>. E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br

THE REPRESENTATION OF BLACK WOMEN IN AN EDUCATIONAL APPLICATION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

This bibliographic, documentary, and interpretive study, conducted in the local context of the state of Sergipe, aims to analyze the digital didactic resources aimed at English teaching in an application launched by the Secretary of State for Education and Culture of Sergipe during the COVID-19 pandemic. The research focuses on how these resources incorporate or enable critical racial literacy practices and analyzes the representation of black women, in line with the Sustainable Development Goals (SDGs), specifically SDG number 5, which advocates for gender equality. The analyses revealed an underrepresentation of black women in the materials, illustrating the persistent invisibility and marginalization of these figures.

Keywords: Critical Racial Literacy, English, Applied Linguistics.

LA REPRESENTACIÓN DE MUJERES NEGRAS EN UNA APLICACIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

RESUMEN

Este trabajo de carácter bibliográfico, documental e interpretativo, guiado en el contexto del estado de Sergipe, tiene como meta analizar los recursos didácticos digitales producidos para la enseñanza de inglés en una aplicación promovida por la Secretaría de Estado de la Educación y de la Cultura de Sergipe a lo largo de la pandemia del covid-19. La investigación está enfocada en la manera que estos recursos incorporan o posibilitan las prácticas de literacidad racial crítica, además de analizar la representación de las mujeres negras, según los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS número 5, que aboga por la igualdad de género. Los análisis revelaron una subrepresentación de las mujeres negras en los materiales que invisibiliza y margina su persona.

Palabras clave: Literacidad Racial Crítica, Inglés, Lingüística Aplicada.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado (Santos, 2024) que teve como objeto de análise os materiais didáticos digitais voltados para o ensino de inglês em um aplicativo lançado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (doravante SEDUC) de Sergipe durante a pandemia do vírus da covid-19. Esta pesquisa bibliográfica, documental e interpretativista (Paiva, 2019; Moita Lopes, 1994; Saldaña, 2009), teve como objetivo geral: Analisar de que forma os materiais didáticos digitais presentes no aplicativo “Estude em Casa” abordam práticas e/ou potencialidades de desenvolvimento de letramentos digitais e letramento racial crítico no ensino de inglês. Para este trabalho, focaremos apenas nas práticas de letramento racial crítico, especialmente na representação de mulheres negras, pautados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especificamente o objetivo número 5, que reconhece que a igualdade de gênero é fundamental para alcançar um desenvolvimento sustentável e aborda questões relacionadas à eliminação de todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas, bem como ao empoderamento econômico, participação política e acesso igualitário a recursos e oportunidades (United Nations, 2015).

Trata-se de uma pesquisa de base interpretativista, pois consideramos a linguagem como fator que proporciona a construção do mundo social e que os significados construídos por meio da linguagem partem desse mundo social, ou seja, é a partir da compreensão da pluralidade de vozes, sejam elas silenciadas ou ativas, que agem em nossa sociedade que os significados são construídos, e a investigação de base interpretativista considera essa realidade e as questões de poder presentes nesse mundo social (Moita Lopes, 1994). É bibliográfica por ter como objetivo a contextualização da pesquisa levando em conta o que já foi investigado sobre os temas aqui abordados, porém não se limitando apenas a uma mera revisão, mas propondo também uma organização de forma coesa e com olhar crítico sobre as discussões levantadas, buscando relacioná-las, encontrando possíveis interseções (Paiva, 2019). É documental por investigar uma fonte primária, no caso específico, o aplicativo “Estude em Casa” da SEDUC.

Entendemos o Letramento Racial Crítico como uma prática social que abrange reflexões críticas sobre raça e os diversos contextos influenciados por esse conceito; na perspectiva de que, através dessas reflexões, sejam proporcionados espaços de desconstrução e reconstrução das estruturas e discursos opressivos na sociedade, para que assim seja possível caminharmos para a construção da equidade. Porém, é importante reconhecer a necessidade de empatia nesse processo de desconstrução dos antigos modos de pensar a sociedade. À medida que os alunos desenvolvem uma visão crítica sobre raça, classe social e gênero e passam a observar o mundo ao seu redor através dessa perspectiva, é natural que eles possam se deparar com a dor de perceber comportamentos retrógrados em familiares e pessoas próximas. Isso pode gerar distanciamentos em espaços que antes não eram imaginados (Ladson-Billings, 1998; hooks, 2013; Ferreira, 2014). Analisamos neste trabalho as práticas de Letramento Racial Crítico por um viés interseccional.

A interseccionalidade parte da compreensão de que existem pessoas que fazem parte de diversos tipos de grupos marginalizados e que ao invés de analisar cada forma de discriminação separadamente, a

interseccionalidade considera como essas diferentes identidades e sistemas de opressão se entrelaçam. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar discriminação de gênero, racismo e possivelmente também questões relacionadas à classe social. Essas formas de discriminação não podem ser separadas umas das outras, como frequentemente ocorre na visão tradicional dos direitos civis. A experiência vivida por essas pessoas precisa também ser considerada e as envolvidas protegidas pelos direitos civis e humanos (Crenshaw, 2004; Akotirene, 2019).

A interseccionalidade destaca a necessidade de reconhecer e compreender essas interseções para promover uma luta mais inclusiva contra diversas formas de opressão. Isso envolve o reconhecimento das várias camadas de desvantagens enfrentadas por algumas pessoas devido à interação entre diferentes identidades e sistemas de opressão (Crenshaw, 2004; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019). Devido à falta de reconhecimento da interseccionalidade, as políticas direcionadas às mulheres foram construídas sob a perspectiva da mulher branca heterossexual, enquanto as políticas direcionadas à comunidade negra focaram no sujeito negro e heterossexual (Kilomba, 2019). Consequentemente, segundo a mesma autora, as mulheres negras e pessoas LGBTQIAPN¹ foram excluídas na construção dessa cidadania, resultando na invisibilidade de seus problemas e reivindicações. Esse contexto contribuiu para geração do racismo genderizado, relegando esses grupos a um espaço vazio, um vácuo de apagamento e contradição.

Em termos metodológicos, no que concerne à análise de dados, optamos, na pesquisa, por adotar a proposta de codificação de dados qualitativos de primeiro e segundo ciclo, conforme proposto por Saldaña (2009). O primeiro ciclo de análises trata da coleta e análise dos dados brutos, no caso desta pesquisa, os materiais didáticos digitais voltados para o ensino de língua inglesa disponibilizados pelo aplicativo “Estude em Casa”. É nesta etapa em que ocorre a atribuição inicial de códigos aos dados de acordo com os temas que emergem e se revelam de forma orgânica durante a análise das similaridades, discrepâncias, ausências e presenças. Os códigos que são designados aos dados podem ser palavras-chave, frases, conceitos ou símbolos que descrevem os temas que o pesquisador encontrou naqueles dados (Saldaña, 2009). Ao seguir para o segundo ciclo de análises, em que os pesquisadores devem ter um olhar mais teórico e reflexivo, há a revisão dos dados e códigos atribuídos inicialmente, podendo resultar em um número menor de códigos, visto que os códigos são flexíveis e podem ser refinados, combinados ou divididos ao longo das análises, acompanhando o processo de apropriação e compreensão do pesquisador perante os dados e códigos reunidos; contribuindo, assim, para a construção de narrativas e análises mais aprofundadas no segundo ciclo (Saldaña, 2009). Nesse sentido, analisamos de que forma os materiais didáticos digitais presentes no aplicativo “Estude em Casa” abordam práticas de letramento racial crítico no ensino de inglês, com foco na representação de mulheres negras.

Ao abordarmos o racismo neste trabalho, alinhamos nossa concepção às discussões de Almeida (2018), que identifica três concepções de racismo. O racismo individual, manifestado em ações pessoais e que

1 A sigla “LGBTQIAPN+” abrange diversas identidades de gênero e orientações sexuais, com o intuito de promover inclusão e visibilidade à comunidade. Cada letra representa uma identidade ou orientação sexual: Lésbicas (L), Gays (G), Bissexuais (B), Transgêneros (T), Queer ou Questionando (Q), Intersexuais (I), Assexuais (A), Pansexuais (P) e Não-binários (N). O símbolo “+” é utilizado para abranger quaisquer outras identidades e orientações que ainda não foram incluídas na sigla.

considera o racismo como algo restrito a certos grupos agindo de maneira preconceituosa, limitando-se a fenômenos observáveis como agressões físicas e verbais explícitas. O segundo é o racismo institucional, que se apresenta na forma como as instituições se organizam e estabelecem regras e padrões que dificultam ao máximo a presença de pessoas negras em espaços de poder, anulando, assim, qualquer discussão e posicionamentos antirracistas nessas áreas, sendo fenômenos mais invisíveis, pois são convenções socialmente normalizadas. Por fim, o terceiro é o racismo estrutural, que reconhece que por trás das formas de racismo mencionadas anteriormente, há uma estrutura social que tem o racismo como parte fundamental e indispensável em seu funcionamento (Almeida, 2018).

A perversidade do racismo não deve ser tratada de forma isolada, como um desvio moral, ou considerar que apenas as instituições em si são o problema. Todos os atos de racismo são sempre estruturais; a violência estrutural é vista como a raiz de toda a violência. Se pessoas e instituições são racistas, é porque a sociedade e sua estrutura são racistas. Portanto, qualquer instituição ou pessoa que não assuma uma postura antirracista pode facilmente reproduzir atos de racismo, desde microagressões até macroagressões (Almeida, 2018).

Para o desenvolvimento deste trabalho, selecionamos os materiais voltados para o ensino de língua inglesa do aplicativo “Estude em Casa”, direcionados para os alunos da rede pública de Sergipe durante o período de ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do vírus da covid-19², que perdurou entre maio de 2020 a novembro de 2021. Selecionamos os materiais didáticos digitais voltados para os anos finais do ensino fundamental por ser um dos níveis de ensino que a formação em licenciatura em Letras- Inglês abrange, além de ser nossa área de atuação. Inicialmente, tínhamos a intenção de analisar também os materiais do ensino médio; no entanto, acabamos restringindo a análise aos materiais dos anos finais do ensino fundamental. Essa decisão foi motivada pelo maior número de materiais encontrados nesse nível de ensino, para fins de análise.

Como instrumentos de levantamento e análise de dados, foi realizado o levantamento bibliográfico de textos relacionados ao objeto de pesquisa, análise documental dos materiais didáticos digitais para ensino de língua inglesa disponibilizados pela SEDUC de Sergipe, compilados no aplicativo para celular “Estude em Casa” e registros ao longo da realização da pesquisa nos diários de campo dos pesquisadores. Segundo Pardo (2019), o processo de criação e alimentação dos registros em diário de campo, se mostra como uma oportunidade para que nós como pesquisadores possamos ter o controle e nos apropriarmos das experiências que vivenciamos e registramos durante a investigação científica, possibilitando uma oportunidade de construção de sentidos a partir desses registros, podendo ser um espaço de reflexão sobre as diferentes etapas da pesquisa.

Na escrita deste artigo, optamos por dividi-lo em quatro seções. Na primeira, esta introdução, explicamos nosso objetivo, aspectos metodológicos, contexto pesquisado e principais construtos teóricos com os quais trabalhamos. Na segunda seção, abordamos as lutas dos movimentos sociais negros em busca do devido reconhecimento da contribuição de pessoas negras para a construção da identidade

2 A covid-19 é uma enfermidade respiratória originada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Ela se destaca por sua gravidade e capacidade de contágio elevada. (Brasil, [s.d.])

nacional nos currículos escolares, bem como as conquistas alcançadas por meio dessas lutas. Na terceira seção, realizamos uma análise da representação de mulheres negras nas atividades do aplicativo “Estude em Casa”, direcionadas ao ensino de língua inglesa no nível fundamental, estabelecendo um diálogo com as teorias e exigências previstas pela legislação brasileira. Finalmente, na quarta e última seção, apresentamos algumas considerações decorrentes das análises realizadas.

2; LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978, em colaboração com intelectuais negros, iniciou-se uma demanda em suas agendas de ativismo visando ao estudo da história africana, à valorização das expressões culturais e das lutas afro-brasileiras e africanas, bem como ao reconhecimento da contribuição dos negros para a construção da identidade nacional brasileira no currículo das escolas. Toda essa movimentação e as reivindicações dos movimentos sociais negros influenciaram o chefe de Estado e governo da República Federativa do Brasil em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a reconhecer a relevância destas pautas, o que culminou na promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, conhecida como a lei responsável por incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com a referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 2003, p. 1).

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), representa um dos resultados de décadas de reivindicações dos movimentos sociais negros. A pressão dos movimentos sociais negros também conduziu à promulgação da Lei Nº 11.645, em março de 2008, que estendeu a exigência de ensino para abranger não apenas a história, cultura e lutas dos afro-brasileiros, mas também as perspectivas, culturas, lutas e contribuições dos povos indígenas na formação da identidade nacional brasileira, fruto das lutas do movimento indígena brasileiro:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no

Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008, p.1).

Apesar de constituir processos de grandes conquistas, é importante destacar que essas leis apresentam algumas limitações. De acordo com as observações de Santos (2005), a Lei nº 10.639/2003 mostra-se menos abrangente em comparação com as leis municipais, pois elas estabelecem a necessidade da reformulação curricular para que se alinhem às leis, o papel fundamental da formação de professores para serem qualificados para lidar com questões étnico-raciais em sala de aula, visando à abordagem pedagógica dos conteúdos apontados pela lei e indicam qual o órgão que vai ficar responsável pela organização, fiscalização e implantação da legislação. Em comparação, a lei federal delega às escolas e ao corpo docente a responsabilidade pela adaptação e aplicação para cumprir a lei e não apresenta os outros detalhes destacados, diferenciando-se das leis municipais (Santos, 2005; Brasil, 2004). Além disso, Santos (2005) observa que mesmo com a consideração desses aspectos pelas leis municipais, até 2005, pouco progresso havia sido alcançado quanto à implementação das normativas mencionadas.

Em 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER). Essas diretrizes tinham como objetivo orientar as instituições educacionais sobre os possíveis caminhos para cumprir a Lei nº 10.639/2003. O conteúdo dessas diretrizes fornece um contexto sobre os acontecimentos que levaram à criação tanto da lei quanto das próprias diretrizes. Esses eventos foram marcados pelas lutas dos movimentos sociais negros e intelectuais negros em busca do fim da discriminação racial no Brasil. Além disso, ressaltam o papel do Estado em garantir uma educação plena e os direitos humanos para o desenvolvimento de todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 2004).

O texto das diretrizes também inclui a compreensão da raça e da identidade negra como construções sociais influenciadas pela discriminação racial, que depreciam a imagem, cultura e contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira. Porém, ao considerá-la como uma construção social, o texto ressalta a reversibilidade dessa visão por meio da desconstrução e reconstrução a partir de uma formação crítica embasada em práticas e discussões que contemplam as teorias étnico-raciais, ao que relacionamos aos estudos do letramento racial crítico (Brasil, 2004; Ferreira, 2014).

Além das legislações e diretrizes, há também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2018), que estabelece critérios para a aprovação de livros didáticos, incluindo a necessidade de representar de forma positiva a cultura, imagem e história afro-brasileira, povos indígenas brasileiros e povos do campo, evitando estereótipos, conforme preconizado pela Lei Nº 11.645/2008.

Apesar de o aplicativo “Estude em Casa”, objeto desta análise, não ter passado pela avaliação do PNLD por não ser um livro didático e por mais que tenha sido construído de forma emergencial para atender à demanda do ensino remoto emergencial, devido à pandemia do vírus da covid-19, é necessário que

ele esteja em conformidade com as leis e diretrizes mencionadas, por se tratar de um material criado para o ensino, e, principalmente, a ser utilizado na educação básica pública.

Ao analisarmos os materiais didáticos digitais voltados para o ensino fundamental, os quais totalizavam 5.098 páginas, encontramos 417 delas dedicadas ao ensino de língua inglesa, contendo um total de 198 atividades. Durante a análise, ao examinarmos o desenvolvimento de letramento racial crítico no ensino de inglês, focamos também na representação das mulheres negras. Assim, observamos como elas eram retratadas nesses materiais e quais temas eram abordados por meio dessas representações. Para conduzir essa análise, seguimos a metodologia de codificação de ciclos proposta por Saldaña (2009), conforme descrito na seção anterior.

3. A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO APLICATIVO “ESTUDE EM CASA”

Refletir sobre a representação de pessoas negras nos remete aos anos 2000, quando assistíamos a filmes de ação, desenhos animados e séries de TV. Em muitas dessas obras, quando uma pessoa negra aparecia na televisão, era retratada em posição de subserviência, criminalidade, marginalização, pobreza, fome e miséria. Isso era especialmente comum nas diversas telenovelas brasileiras de época, que retratavam o período da escravidão com certa frequência. Essas novelas mostravam de forma gráfica a violência sofrida por pessoas escravizadas, mas negligenciavam a história de resistência, luta por direitos civis e humanos, assim como a resiliência de pessoas negras.

O racismo no Brasil é algo tão enraizado e normalizado na estrutura da nossa sociedade (Almeida, 2018) que se manifesta de diversas formas, desde microagressões até manifestações mais amplas. Às vezes, leva tempo para que pessoas negras percebam que foram vítimas de racismo. Algumas pessoas, como um dos autores deste artigo, só foram capazes de perceber e compreender alguns desconfortos que tiveram durante a vida, após se aprofundar em leituras e discussões sobre questões étnico-raciais durante a graduação e pós-graduação (Almeida, 2018).

Na rotina das pessoas negras, elas enfrentam o racismo de várias maneiras e em diferentes intensidades. Nas macroagressões, em que o racismo ocorre de forma explícita, a compreensão para as pessoas que sofrem é mais perceptível. No entanto, as microagressões são ataques sutis demais para serem explicitamente identificadas como racismo, embora não sejam menos dolorosas. Um exemplo dessas microagressões requer uma breve contextualização sobre o mito disseminado acerca da beleza da miscigenação brasileira.

A miscigenação no Brasil tem origem nos tempos de colonização em que, na chegada dos colonizadores em nossas terras, além do genocídio e etnocídio causados, várias mulheres indígenas foram sexualmente violentadas pelos colonizadores, assim como as mulheres negras que chegavam no Brasil para serem escravizadas, advindas da diáspora africana. Isso ocorreu pois, diferentemente de outras colônias ao redor do mundo, as colônias portuguesas no Brasil não segregavam os escravizados dos brancos e estupravam mulheres pretas e mulheres indígenas (Souza & Santos, 2012).

A partir deste contexto, surgiu o plano de apagamento das identidades negras e indígenas do país por meio da tese de branqueamento do Brasil, apresentada por João Baptista de Lacerda no Primeiro Congresso Universal de Raças, realizado em Londres em 1911, que dizia que com a miscigenação de raças, em poucas décadas o Brasil se veria livre de pessoas negras e poderia se tornar um país mais desenvolvido economicamente (Souza & Santos, 2012). É desse contexto histórico tão violento e doloroso que surge a tão romantizada miscigenação brasileira.

Atualmente, encontramos pessoas de pele branca com traços fenotípicos negros e pessoas negras com traços fenotípicos brancos. Retomando alguns parágrafos atrás, nos quais mencionamos que apresentaríamos um exemplo de microagressão, uma delas ocorre quando pessoas elogiam os cabelos alisados de mulheres negras. Essa é uma agressão sutil disfarçada de elogio a um processo ao qual as mulheres negras se submetem para alisar seus cabelos. Esse processo envolve o uso de diversos produtos químicos de alisamento, além de uma prancha alisadora, um aparelho elétrico com placas de metal aquecidas que são passadas sobre os fios do cabelo para alisá-los com calor. Esses procedimentos podem causar danos, como irritações, queda de cabelo, e em casos mais graves, queimaduras no couro cabeludo.

Todo esse processo agressivo em relação ao próprio corpo visa fabricar sinais de branquitude. Isso ocorre porque, devido ao racismo estrutural (Almeida, 2018), os brancos exercem controle sobre o corpo dos negros, que, por sua vez, sentem-se compelidos a apagar características de sua negritude para se adequarem aos “padrões brancos de beleza” (Kilomba, 2019, p. 128).

Essas microagressões são intensificadas quando se relacionam a mulheres negras, pois por conta de fazerem parte de mais de um grupo minoritário, sofrem tipos específicos de discriminação de racismo, gênero e com frequência classe social, devido ao processo de colonização do Brasil que aproximou estas identidades no nosso país (Nascimento, 2016). Essa aproximação destaca a necessidade de reconhecer a forma como essas identidades se sobrepõem e se interseccionam e como isso agrava a situação dessas pessoas de forma diferente das que afetam as que participam de um grupo menor de minorias. É necessário proporcionar espaços para que as reivindicações e dores dessas pessoas sejam ouvidas e que elas também possam ser protegidas (Crenshaw, 2004; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019).

Um exemplo de discriminação específica que um homem negro nunca sentirá é a solidão da mulher negra. Ela enfrenta estereótipos e representações negativas sobre suas atitudes, amplamente difundidas nas mídias, retratando mulheres negras como agressivas e promíscuas. Além disso, há toda uma indústria de moda e beleza moldada em torno da imagem da mulher branca, estabelecendo padrões de beleza que se alinham com características fenotípicas das mulheres brancas. Esse cenário torna rara a visibilidade das mulheres negras como parceiras ideais em relacionamentos. Essas questões são discutidas com pouca frequência nos movimentos feministas, que, em sua maioria, priorizam debates de gênero, assim como nos movimentos sociais negros, cujas reivindicações de direitos civis estão mais centradas nas necessidades do homem negro (Crenshaw, 2004; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019).

Esses são apenas alguns exemplos dentre a vasta gama de discriminações enfrentadas diariamente por pessoas negras, de forma interseccional (Crenshaw, 2004), e grande parte delas é atribuída às representações de pessoas negras nas mídias.

Ao propor uma análise sobre a representação de pessoas negras, sob a ótica do letramento racial crítico, consideramos o conceito de raça e da identidade negra como construções sociais que foram influenciadas pela discriminação racial que deprecia a imagem, cultura e as contribuições sociais de pessoas negras na construção do Brasil, a favor da lógica colonial, com o intuito de inferiorizar essas características como uma ferramenta de opressão (Quijano, 2005; Muniz, 2016). O racismo funciona como parte fundamental na maneira como a sociedade se estrutura. A desigualdade racial existe para a criação da impotência, geração de pobreza e para a criação do circuito fechado que faz com que pessoas negras tenham o acesso ao e permanência no sistema educacional dificultado, limitando suas oportunidades de emprego e levando-os a aceitar subempregos. Isso garante mão de obra barata essencial para a sustentação do capitalismo (Almeida, 2018), aumentando a disparidade entre os mais pobres e os mais ricos. É apenas uma das formas pelas quais esse sistema, resultante do colonialismo e da globalização que impulsiona o capitalismo, estabelece a associação no imaginário social de que negros não são adequados para ocupar posições intelectuais (Santos, 2001; Almeida, 2018).

Esse imaginário social, construído através do racismo, é fortalecido pela representação de pessoas negras tanto nas mídias quanto nas salas de aula, contribuindo para o processo de inferiorização e desumanização desses indivíduos na sociedade. Como mencionado anteriormente, as telenovelas durante anos contribuíram para associar a pobreza, miséria, marginalização e falta de escolaridade às pessoas negras. Além disso, no caso específico das mulheres negras, essas produções reforçavam a ideia de que elas possuíam dons naturais de servidão às pessoas brancas, entre vários outros estereótipos e representações que impactaram e ainda impactam negativamente a vida dos indivíduos negros. E a escola é um dos locais onde essas ideias são fortalecidas (Almeida, 2018).

Embora essa miséria seja uma realidade, ela é estereotipada para perpetuar no imaginário social a imagem das pessoas negras, repetindo incessantemente o mesmo discurso e transformando-o em realidade através do racismo estrutural, que mantém essa narrativa como uma verdade inquestionável, moldando não só a forma como nos vemos, mas também como o mundo nos enxerga (Adichie, 2009; Almeida, 2018). Segundo Almeida (2018), se hoje persiste a visão no imaginário social do homem negro como criminoso, é porque existe um sistema de justiça burguês; se existe o estereótipo no imaginário social da mulher negra como uma trabalhadora doméstica que serve famílias brancas, é porque ela sofre uma série de discriminações de forma interseccional, conforme mencionado por Crenshaw (2004), que descreve a subordinação estrutural marcada pela interseção das identidades de gênero, classe social, raça e globalização. Esse contexto globalizado, ao agravar as condições de trabalho nos países do Sul global, reduz as oportunidades de emprego para as pessoas em situação de pobreza, levando as mulheres a aceitarem trabalhos domésticos e de cuidado de jovens e idosos. Por sua vez, mulheres brancas, que possuem boas condições socioeconômicas, contratam mulheres marginalizadas economicamente e racialmente para ocuparem essas posições.

Todas essas representações racistas levam as pessoas negras a crescerem ouvindo que ser negro é algo inteiramente negativo, o que faz com que internalizem essa ideia. Isso leva algumas pessoas negras a quererem negar suas identidades, não se identificando como parte desse grupo ou até mesmo reproduzindo o mesmo racismo que sofrem (Almeida, 2018; Ferreira, 2023).

Conforme abordado por Ferreira (2022), nesse contexto em que o racismo se enraíza socialmente, destaca-se o letramento racial crítico como uma prática pedagógica viável para fortalecer a luta por uma sociedade mais justa. Essa abordagem se revela como uma oportunidade para confrontar o entendimento difundido sobre raça e racismo na sociedade. Ela nos incita a refletir criticamente sobre como esses conceitos impactam profundamente a vida das pessoas negras em várias esferas, incluindo o âmbito familiar, acadêmico, o mundo do trabalho, as nossas relações sociais, dentre outras, e que possamos por meio dessas práticas sociais, caminhar para a equidade racial.

Ao considerar a construção da identidade negra como uma construção social, é possível desconstruir essa identidade negra negativa e reconstruí-la em direção a uma identidade negra positiva, pautada pelos documentos oficiais, tais como a Lei Nº 10.639 (Brasil, 2003), a Lei Nº 11.645 (Brasil, 2008) e as DCN-ERER (Brasil, 2004). Todos esses documentos estabelecem a obrigatoriedade e a necessidade do reconhecimento, valorização e disseminação ampla das contribuições, lutas, realizações e produções nas esferas culturais, artísticas, tecnológicas, acadêmicas e literárias, destacando as formas, por meio das quais as pessoas negras, a cultura africana, a cultura afro-brasileira, a cultura indígena e a cultura do campo contribuíram ativamente para a construção da nação brasileira. Essas diretrizes visam evitar representações estereotipadas, violentas e prejudiciais, bem como combater a disseminação da discriminação racial desses povos. O PNLD (Brasil, 2018) desempenha um papel de relevância nesse processo ao avaliar e regular os materiais didáticos considerando essas questões.

Ferreira (2022), no entanto, aponta que, apesar do avanço das lutas dos movimentos sociais negros e das conquistas legais, como as legislações e o PNLD, ainda é possível identificar exemplos nos quais a identidade racial branca ganha mais destaque nos livros didáticos. Isso ocorre porque, historicamente e socioeconomicamente, pessoas brancas ocupam os espaços de privilégio e têm o poder de representação. Silva (2000, p. 91) afirma que essa representação está estreitamente ligada à formação da identidade e da diferença. De acordo com o autor:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade.

Não se trata apenas de substituir representações negativas por outras positivas. É fundamental, por meio do letramento racial crítico, proporcionar momentos de reflexão crítica sobre a razão por trás dessas representações negativas. Compreender que a predominância de pessoas brancas em livros e materiais didáticos é uma escolha política (hooks, 2013), beneficiando um grupo específico enquanto marginaliza outro. Essa escolha estabelece uma relação de oposição entre “Nós”, com um viés positivo, e a criação dessa identidade como norma a ser seguida, representando a hegemonia do Norte global

dos colonizadores. Enquanto isso, associa valores negativos ao “Outro”, definindo que tudo que foge da norma deve ser marginalizado e discriminado (Silva, 2000). A reflexão crítica promovida pelo letramento racial crítico, tanto dentro quanto fora da sala de aula, abrange esses questionamentos, além da análise das estruturas dominantes e racistas presentes em nossa sociedade (Silva, 2000; Ferreira, 2014; 2022).

Essa necessidade é ressaltada também porque quando crianças, jovens e adolescentes negros se deparam com essas representações negativas, e essa reflexão crítica sobre raça não é abordada em sala de aula, o que pode levar os alunos negros à negação de suas próprias identidades. Ferreira (2023) também destaca a necessidade de reformulação dos currículos de cursos de formação de professores e da oferta de cursos de formação continuada que abordem as discussões sobre o letramento racial crítico. Para que a abordagem de questões étnico-raciais em sala de aula tenha efeito, é necessário que os docentes estejam preparados, mas isso ainda não é uma realidade. Mesmo que as leis e diretrizes federais apontem para essas necessidades, elas não estabelecem metas claras e não indicam o órgão ou órgãos federais responsáveis pela garantia do cumprimento dos requisitos legais. Assim, a responsabilidade recai sobre as escolas, universidades e professores (Santos, 2005; Ferreira, 2023).

Ferreira (2019; 2023) aponta ainda para a necessidade de alinhar os estudos de interseccionalidade (Crenshaw, 2004) às práticas sociais de letramento racial crítico. Apesar de o número de estudos sobre livros didáticos de língua inglesa ter aumentado significativamente, ainda são poucos os que abrangem discussões sobre interseccionalidade, pois ignoram a maneira como mulheres negras são representadas nestes materiais didáticos. Em suas investigações, ao analisar e comparar livros didáticos para o ensino de língua inglesa do Brasil e de Camarões, Ferreira (2019) notou que, por conta dos avanços nas lutas dos movimentos feministas, houve um desenvolvimento na representação de mulheres brancas. Agora, elas apareciam nos livros didáticos desempenhando diversos tipos de profissões e atividades, tanto relacionadas ao desempenho físico quanto ao intelectual, demonstrando também a interseção entre classe social ao representá-las como mulheres brancas de classe média alta.

Porém, as mulheres negras ainda continuam representadas de forma estereotipada, desempenhando papéis de cuidadoras de jovens e idosos, sendo a mulher responsável pelos filhos. Nas poucas oportunidades em que são mostradas em posições de sucesso, destacam-se nos esportes, reforçando o imaginário social de que a única forma que pessoas negras podem ser bem-sucedidas é seguindo carreiras em áreas não intelectuais (Ferreira, 2019).

Foi considerando esses pontos e reflexões que construímos um quadro inspirado na tabela de análise de Ferreira (2019) sobre a representação de imagens no material didático *Alive! 6*, da coleção de 2012. Neste quadro, trazemos os critérios que a autora considerou como relevantes na análise da representação no material citado. Além de demonstrar a frequência de aparição, a autora também considera o tipo de representação: se retrata as pessoas em diversas atividades profissionais, incluindo atividades intelectuais, e se as representa em atividades familiares ou de lazer. Entretanto, adicionamos ao nosso quadro, seguindo as DCN-ERER (Brasil, 2004), a representação em temas diversos. O quadro a seguir demonstra a representação de imagens no material didático digital do aplicativo “Estude em Casa”

voltados para o ensino fundamental, composto por 32 materiais, que englobam 198 atividades voltadas para o ensino de língua inglesa, presentes no material.

Quadro 1: Representação de pessoas negras e brancas no material didático digital do aplicativo “Estude em Casa”.

Atividades	Mulheres negras	Homens negros	Mulheres brancas	Homens brancos	Total
Atividades profissionais/ intelectuais	2 (5,88%) Repórter, estudante.	6 (17,65%) Ator, Engenheiro ambiental, Empreendedor.	11 (32,35%) Atriz, professora, ativista.	15 (44,12%) Ator, escritor, fotógrafo, ativista.	34 (100%)
Atividades familiares	-	-	1 (100%) Mãe.	-	1 (100%)
Atividades de lazer	-	-	2 (100%) Meditando, jogando com óculos de realidade virtual.	-	2 (100%)
Representação em temas diversos	20 (28,57%)	16 (22,86%)	12 (17,14%)	22 (31,43%)	70 (100%)
Total	22 (20,56%)	22 (20,56%)	26 (24,3%)	37 (34,58%)	107 (100%)

Fonte: Quadro inspirado na tabela de Ferreira (2019) em sua análise sobre a representação de imagens no material didático Alive! 6 da coleção de 2012.

Ao analisar os materiais, percebemos que as mulheres negras representam o grupo com menor protagonismo em ocupações e posições de destaque, sendo apenas apresentadas como repórter e em atividade intelectual como uma estudante, como apresentamos nas figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 - Representação de uma mulher negra como repórter em uma atividade para o 6º ano com o tema “Consumo responsável”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

Figura 2 - Representação de uma mulher negra como estudante em uma atividade para o 7º ano com o tema “Sustentabilidade”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

Ferreira (2019) aponta para a necessidade das discussões sobre a interseccionalidade na construção de materiais didáticos. Em seu estudo, a pesquisadora notou desenvolvimentos significativos nas representações de homens negros e de mulheres brancas. Contudo, as mulheres negras persistiam sendo representadas em profissões estereotipadas de subserviência como domésticas, cuidadoras de idosos e mães solteiras. Mesmo quando retratadas em posições de sucesso profissional, isso ainda se relacionava ao estereótipo de profissões ligadas ao desempenho físico, como esportes, reforçando a ideia de que pessoas negras são mais aptas a ter sucesso em trabalhos não intelectuais. Crenshaw (2004) aponta que, nos estudos interseccionais, esse tipo de representação reproduz as discriminações da subordinação estrutural, contribuindo para o sistema fechado mencionado por Almeida (2018), por meio do qual a discriminação gera mais discriminação e reforça o imaginário social de que mulheres negras não podem ocupar espaços predominantemente intelectuais.

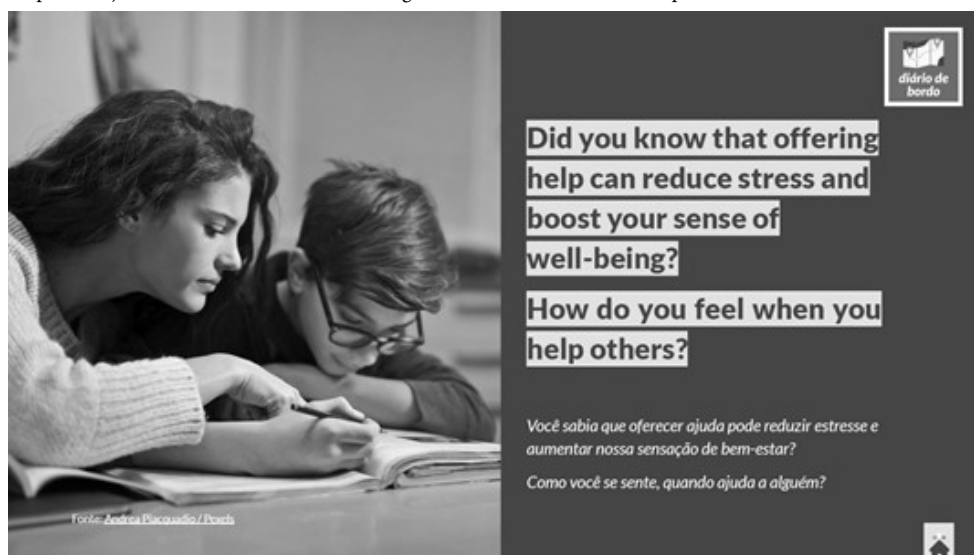
Porém, as atividades do material didático digital do “Trilhas Simplifica”, uma das seções do aplicativo analisado, optam por uma abordagem diferente: não representam mulheres desempenhando essas funções estereotipadas e tampouco oferecem representações em diversas ocupações e posições de destaque na sociedade. Essa decisão de não ter nenhuma das representações que são consideradas como estereotipadas, consideramos como um equívoco, pois como Chimamanda Adichie (2009) descreve, o problema dos estereótipos não é que eles representem algo que não é real, essas pessoas que exercem essas funções existem e têm de ser representadas também, o problema é quando o foco é somente voltado para estas representações, criando assim a história única de um povo que é repercutida e contribui para a criação do imaginário social sobre mulheres negras.

O material poderia manter essas representações nas atividades e adicionar mais representações que apresentassem uma diversidade de profissões e opções para mulheres negras, além de promover oportunidades para o desenvolvimento de letramento racial crítico por um viés interseccional ao refletir criticamente sobre a influência da raça, classe social e gênero na normalização dessas representações de

mulheres negras ocupando esses espaços de subserviência em nossa sociedade, questionando se essas representações seriam diferentes se fosse uma mulher branca de classe média, ou um homem branco (Ferreira, 2014; 2019; 2023; Crenshaw, 2004; Davis, 2016; Akotirene, 2019; Kilomba, 2019).

Em relação às representações de atividades familiares, apenas uma mulher branca é mostrada como uma figura familiar, podendo ser uma irmã, mãe, prima, dentre outras possibilidades (ver Figura 3). Nas atividades do material não há representações de famílias negras. Isso reflete uma postura política do material didático digital, na aba “Trilhas Simplifica” ao optar por não retratar famílias negras em um país que, segundo o levantamento da PNAD Contínua de 2022, 56% da população é formada por pessoas que se declaram como pretas ou pardas, o que se agrava mais quando se considera o contexto do estado de Sergipe, em que esse número aumenta para 77,7% da sua população que se declara como pretos ou pardos (IBGE, 2022a; 2022b).

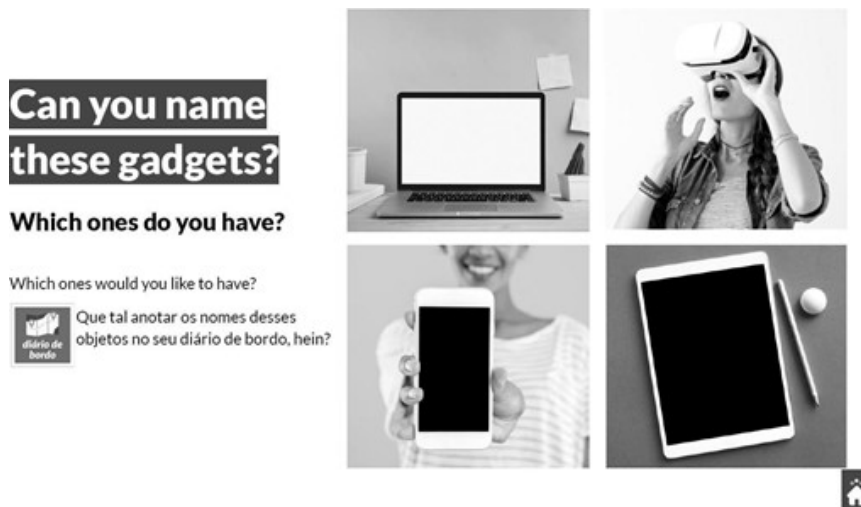
Figura 3 - Representação de uma mulher branca como figura familiar em uma atividade para o 8º ano com o tema “Saúde e Bem-estar”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

Essa escolha pode criar um certo distanciamento dos alunos em relação às atividades e discussões, já que, de acordo com bell hooks (2013), os alunos geralmente se envolvem mais com atividades e debates que têm relevância com seus próprios contextos. Essa tendência se repete na representação das atividades de lazer, mostrando novamente apenas mulheres brancas: uma meditando e a outra usando óculos de realidade virtual (ver Figuras 4 e 5). Apesar de haver uma mulher negra na Figura 4, é perceptível que ela está desfocada na imagem, enquanto o destaque está no celular.

Figura 4 - Representação de uma mulher branca em momento de lazer em uma atividade para o 8º ano com o tema “Viver em comunidade”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

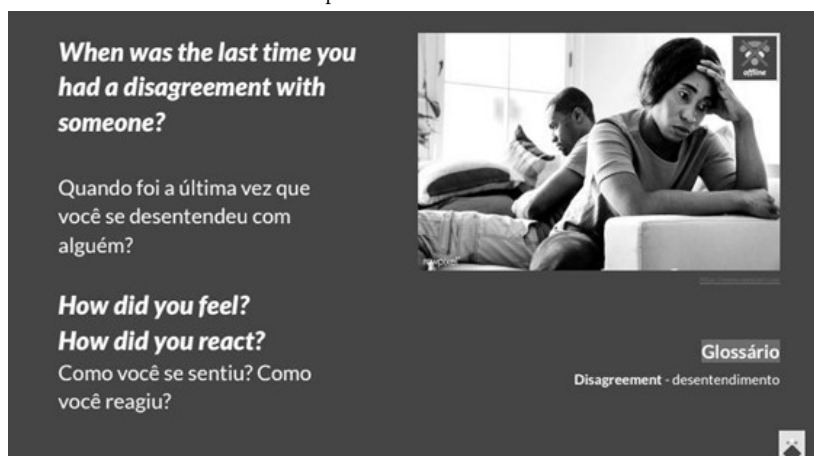
Figura 5 - Representação de uma mulher branca em momento de lazer em uma atividade para o 8º ano com o tema “Viver em comunidade”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

Na figura 5, há uma representação de uma mulher branca meditando, sugerindo uma opção para lidar com o estresse causado por alguém. Essa sugestão faz parte de uma atividade que visa ampliar o vocabulário dos alunos sobre sentimentos e emoções. Antes da figura 5, há uma imagem anterior que destacamos a seguir na figura 6.

Figura 6 - Representação de uma mulher negra e um homem negro após uma discussão em uma atividade para o 8º ano com o tema “Viver em comunidade”



Fonte: Captura de tela do PDF do material do aplicativo “Estude em Casa”, realizada pelos autores.

Compreendemos que a representação contrastante entre uma mulher negra discutindo com seu parceiro ou amigo, como mostrado na imagem 6, e uma mulher branca representada como uma pessoa calma, que controla suas emoções na imagem 5, não é de forma alguma uma escolha inocente. Crenshaw (2004) categoriza esse tipo de discriminação enfrentada por mulheres racializadas como propaganda estereotipada. Essas representações negativas e estereotipadas alimentam a ideia no imaginário social de que raça e gênero definem os comportamentos e tendências dessas mulheres. Tais propagandas podem limitar as oportunidades de emprego para elas e reforçar a associação constante entre mulheres negras e a agressividade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após analisar e refletir sobre a representação de mulheres negras no material didático digital para o ensino de inglês presente no aplicativo “Estude em Casa”, os resultados da análise demonstram como as atividades dos materiais falham ou cumprem apenas parcialmente as obrigações dos documentos oficiais em vigor, que preconizam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Essa inclusão visa combater o racismo e promover uma educação antirracista e inclusiva, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as DCN-ERER.

Caso as atividades do material fossem analisadas pelo PNLD (Brasil, 2018) apenas com base na representação de mulheres negras, ele poderia ser rejeitado devido à falta de representatividade. No entanto, como destacado por Akotirene (2019), as mulheres negras ocupam um lugar invisível nas lutas por direitos civis e de cidadania, tanto nos movimentos feministas quanto nos movimentos sociais negros. Isso fez com que, de acordo com Crenshaw (2004), a visão tradicional dos direitos civis, marcada pelas reivindicações e lutas desses movimentos, não reconheça as necessidades específicas de proteção e atenção às reivindicações das mulheres negras.

Diversos temas abordados no material didático analisado, como Saúde e Bem-estar, Seres Vivos, Consumo Responsável, Igualdade, entre outros temas integradores, poderiam conter representações das

contribuições de pessoas negras, com um foco específico na contribuição das mulheres negras. As representações de homens e mulheres negras nas atividades do material, voltadas para atividades profissionais e intelectuais, juntas representam apenas 23,53%, enquanto apenas homens brancos sozinhos representam 44,12% dessas representações, e quando somadas às representações de mulheres brancas, totalizam 76,47%.

Compreendemos que o contexto da pandemia do vírus da covid-19 não foi favorável ao desenvolvimento dos materiais que analisamos. No entanto, acreditamos que, mesmo diante desse desafio, os materiais didáticos digitais do aplicativo “Estude em Casa”, direcionados ao ensino de língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental, deveriam respeitar as exigências dos documentos legais em vigor.

Com base nos dados aqui apresentados, é evidente que há um longo caminho a percorrer para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5, que visa promover a igualdade de gênero. Esse desafio se torna ainda mais complexo quando consideramos a situação das mulheres negras, cuja representatividade e visibilidade continuam sendo negligenciadas em muitos contextos. A análise realizada sobre a representação de mulheres negras nos materiais didáticos digitais do aplicativo “Estude em Casa” revela lacunas significativas que precisam ser abordadas para garantir uma educação mais inclusiva e representativa. Diante disso, compreendemos as teorias étnico-raciais e os estudos do letramento racial crítico como caminhos para a incorporação de reflexões críticas sobre raça nas práticas sociais dos alunos, abrindo assim possibilidades para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e consciente das questões raciais presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. (2009, Julho). The danger of a single story. (18m34s). **TedTalk**. Acessado em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Akotirene, C. (2019). Cruzando o Atlântico em memória da interseccionalidade. In C. Akotirene (Ed.), **Interseccionalidade** (p. 13-33). São Paulo, SP: Pólen.
- Almeida, S. L. de. (2018). **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Brasil. (2003). Lei Nº 10.639, de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008). Lei Nº 11.645, de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. [s.d.]. **Covid-19**. Ministério da Saúde. Acessado em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>
- Crenshaw, K. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In VV.AA, **Cruzamento: raça e gênero** (p.7-16). Brasília, DF: Unifem.
- Davis, A. (2016). Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres. In A. Davis (Ed.), **Mulheres, raça e classe** (p. 65-87). São Paulo, SP: Boitempo.
- Ferreira, A. J. (2014). **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da ABPN, 6(14), 236-263.
- Ferreira, A. J. (2019). Identidades sociais de mulheres negras nos livros didáticos de língua inglesa do Brasil e de Camarões: interseccionalidades de raça, gênero, classe social e letramento racial crítico. **Revista X**, 14(4), 20-40.

- Ferreira, A. J. (2022). Letramento Racial Crítico. In C. Landulfo; D. Matos (Eds.), **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** (p. 207-214). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Ferreira, A. J. (2023). Narrativas autobiográficas da raça e do racismo no Brasil: Teoria Racial Crítica e educação linguística crítica. In G. Melo, C. V. (Ed.), **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade** (p. 22-58). Rio de Janeiro, RJ: Mórula editorial.
- hooks, b. (2013). **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes.
- IBGE. (2022a). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. ed. 2ª, nº 48 Rio de Janeiro, RJ: IBGE. Acessado em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>.
- IBGE. (2022b). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- Kilomba, G. (2019). **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. **Qualitative Studies in Education**, 11(1), 7-24.
- Moita Lopes, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10(2), 329-383.
- Muniz, K. (2016). Ainda sobre a possibilidade de uma lingüística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 32(3), 767-786.
- Nascimento, G. (2016). As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Palimpsesto**, 15(23), 535-552.
- Pardo, F. S. (2019). A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 18(2), 15-40.
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). Métodos de Pesquisa Qualitativa. In V. Paiva, L. M. de O. (Ed.), **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos** (p. 59-103). São Paulo, SP: Parábola.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais** (p. 107-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Saldaña, J. (2009). **The coding manual for qualitative researchers**. Londres, UK: SAGE Publications Ltd.
- Santos, S. A. dos. (2005). A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** (p. 21-38). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Santos, T. M. C. (2024). **Letramentos Digitais e Letramento Racial Crítico: Uma análise dos materiais didáticos de língua inglesa do aplicativo “Estude em casa”** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva, T. (Ed.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** (p. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Souza, V. S. & Santos, R. V. (2012). O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, 7(3), 745-760.
- United Nations. (2015). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. UN. Acessado em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>

