

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LIDIA MACHADO GOMES

**INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVO-INTERSECCIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (2003-
2023)**

**UBERLÂNDIA
2024**

LIDIA MACHADO GOMES

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVO-INTERSECCIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (2003-2023)

Monografia apresentada ao Curso de Letras:
Inglês e Literaturas de Língua Inglesa do
Instituto de Letras e Linguística da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito para
aprovação no componente curricular Trabalho
de Conclusão de Curso II.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rafaela
Batista Silva Peixoto

UBERLÂNDIA
2024

Ao meu irmão, Douglas. A quem busco interlocução nas brechas dos sonhos, nas rachaduras das feridas abertas, nos tortuosos galhos das Gameleiras.

AGRADECIMENTOS

À professora Mariana, por ter me apresentado às veredas da Linguística Aplicada e às entrelinhas do discurso, confiando que este trabalho seria possível;

À minha família e amigos, pela fé na minha trajetória e compreensão com as minhas inconsistências;

Às professoras Cíntia Vianna e Cristiane Brito, pelo esforço para análise e apreciação deste trabalho;

Ao Misterioso, pelo movimento, força e avidez, ainda que por vezes me falte o ímpeto.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica emerge no âmbito do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, com o propósito de investigar a mobilização linguístico-discursiva dos marcadores sociais de raça, classe e gênero em pesquisas realizadas no contexto brasileiro. Guiando-se pelas lentes da Interseccionalidade (Gonzalez, 1984; Akotirene, 2019; Collins, 2022) e da Análise do Discurso (Pêcheux, 1990; Orlandi, 1997, 2005), este estudo objetivou analisar teses e dissertações que abordaram a educação linguística em língua inglesa sob uma perspectiva interseccional. Para tanto, foram mapeadas as representações de educação linguística e identidade em dezoito estudos defendidos no período de 2003 a 2023. Os resultados de análise apontam para ecos de uma memória discursiva que atribui à educação linguística um papel central na formação crítica dos alunos, todavia, sem atentar para as contradições constitutivas que permeiam as práticas discursivas do ambiente escolar. Além disso, apesar da adesão teórico-metodológica à área da Linguística Aplicada, alguns estudos perpetuam visões binaristas das identidades de raça, classe e gênero. Tais conclusões podem ser relevantes para compreender como a interseccionalidade vem sendo abordada nas pesquisas brasileiras e podem sugerir novos caminhos para a Linguística Aplicada no contexto nacional.

Palavras-chave: interseccionalidade; análise do discurso; educação linguística em língua inglesa.

ABSTRACT

This bibliographic research emerges within the scope of English language teaching and learning as a foreign language, aiming to investigate the linguistic-discursive mobilization of social markers of race, class, and gender in research conducted in the Brazilian context. Guided by the lenses of Intersectionality (Gonzalez, 1984; Akotirene, 2019; Collins, 2022) and Discourse Analysis (Pêcheux, 1990; Orlandi, 1997, 2005), this study aimed at analyzing theses and dissertations that addressed language education in English from an intersectional perspective. To this end, representations of language education and identity were mapped in eighteen studies defended between 2003 and 2023. The analysis results point to echoes of a discursive memory that attributes a central role to language education in the critical formation of students, however, without considering the constitutive contradictions that permeate discursive practices in the school environment. Furthermore, despite the theoretical and methodological adherence to the field of Applied Linguistics, some studies perpetuate binary views of race, class, and gender identities. Such conclusions may be relevant for understanding how intersectionality is being addressed in Brazilian research and may suggest new pathways for Applied Linguistics in the national context.

Keywords: intersectionality; discourse analysis; English language teaching-learning.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	08
2. Abordagens teórico-metodológicas.....	10
2.1. Estudos feministas interseccionais.....	10
2.2. Análise do discurso.....	16
3. Constituição e análise quantitativa do corpus.....	19
4. Resultados de análise qualitativa.....	22
4.1. Representações de educação linguística.....	22
4.2. Representações de identidade.....	27
5. Considerações finais.....	32
6. Referências bibliográficas.....	34
7. Anexos.....	33

1. Introdução

O ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo se deu com o meu interesse pela Linguística Aplicada (doravante LA), quando cursei uma disciplina obrigatória no curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, ministrada pela Profa. Mariana Peixoto. A identificação com a LA foi repentina, ou melhor, à primeira vista. E ainda que naquele momento eu não tenha tido contato com a análise do discurso e os estudos feministas interseccionais, enquanto campos teórico-metodológicos, já estava certa de que o campo da LA era o que mais me despertava interesse no curso. Já o encontro com a análise do discurso e os estudos feministas interseccionais veio depois, quando comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudos sobre Discurso, Interseccionalidade e Subjetividade (GEDIS – UFU/CNPq), liderado pelas Profas. Mariana Peixoto e Giulia Gambassi, movida pelo ímpeto de aprofundar os estudos na/da LA. E após alguns movimentos, teci e concretizei as questões que me levaram a realizar esta pesquisa.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se insere, então, na área de concentração da Linguística Aplicada, aqui tomada a partir de seu caráter transgressivo ou indisciplinar. Essa perspectiva é fundamentada nas proposições de Pennycook (2006), que ressalta que “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.” (Pennycook, 2006, p. 72). Assim, os postulados da Linguística Aplicada transgressora ou indisciplinar primam pela criação de inteligibilidades sobre a linguagem na vida social (Moita Lopes, 2006), em detrimento da busca por estabelecer novas epistemologias normativas. Neste trabalho, não buscamos, portanto, inaugurar novas gramáticas teóricas, tampouco somente aplicar as teorias linguísticas existentes, mas buscar entendimentos outros, a partir do funcionamento da língua(gem), acerca dos modos como a interseccionalidade, enquanto ferramenta teórico-metodológica, vem sendo mobilizada em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Isto posto, o presente estudo teve por objetivo geral contribuir para o escopo das pesquisas, no campo da Linguística Aplicada, sobre interseccionalidade e educação linguística em língua inglesa, a partir de uma análise discursivo-interseccional de teses e dissertações que investigaram esta temática. Especificamente, este TCC objetivou: i) realizar um mapeamento das teses e dissertações defendidas, nos últimos vinte anos,

sobre interseccionalidade e ensino-aprendizagem de língua inglesa; ii) investigar os modos como a interseccionalidade vem sendo mobilizada em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa; e iii) estudar as representações de língua e identidade em pesquisas que mobilizam a interseccionalidade no contexto da educação linguística em língua inglesa.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) nos últimos vinte anos, quantas teses e dissertações sobre interseccionalidade e ensino-aprendizagem de língua inglesa foram defendidas no Brasil? Em que regiões e tipos de instituições de ensino superior foram realizadas?; ii) de que maneira a interseccionalidade vem sendo mobilizada em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa? e; iii) de que maneira a educação linguística e a identidade são representadas em pesquisas que tomam a interseccionalidade como instrumento teórico-analítico para estudar a educação linguística em língua inglesa? No que concerne ao corpus de análise desta pesquisa, este se constituiu a partir das teses e dissertações sobre interseccionalidade e ensino-aprendizagem de língua inglesa que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esta monografia está organizada em cinco capítulos. No primeiro, abordamos os postulados teórico-metodológicos dos estudos feministas interseccionais e da análise de discurso. O objetivo desse capítulo é introduzir ao(à) leitor(a) os conceitos que embasaram a análise do corpus. Em seguida, no segundo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos adotados durante a construção e análise do corpus. Além de descrevermos o material analisado, também conduzimos uma breve análise quantitativa, com base no levantamento realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise qualitativa, destacando os grupos de representações identificados, a partir de uma análise de excertos extraídos das pesquisas selecionadas. No quinto capítulo, tecemos algumas considerações sobre a realização deste estudo e suas possíveis contribuições para o campo da Linguística Aplicada no Brasil.

2. Abordagens teórico-metodológicas

Esta pesquisa bibliográfica parte do contexto do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, de forma a reconhecer o papel das identidades de raça, classe e gênero na educação linguística. Motivada pelo interesse em aliar a ferramenta da Interseccionalidade (Crenshaw, 2022; Davis 2016, González 1984, 2020) e Análise do Discurso (Orlandi, 2005) ao ensino de LI, proponho estes estudos haja vista a necessidade de se promover uma educação linguística socialmente situada, a fim de reconhecer as imbricações entre racismo, sexismo e desigualdade de classe. Através dessas ferramentas teórico-metodológicas, busca-se analisar quais são as concepções de língua e sujeito presentes nos trabalhos que se propõem a abordar os processos de identificação na aprendizagem de língua inglesa.

2.1. Estudos feministas interseccionais

Em seu artigo de 1989, intitulado "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", Kimberlé Crenshaw cunha o conceito de interseccionalidade a partir da sobreposição das opressões de raça e gênero, reconhecendo as experiências específicas de mulheres negras. Neste trabalho, Crenshaw argumenta que as múltiplas categorias de opressões não podem ser interpretadas isoladamente devido às particularidades da intersecção de raça e gênero na marginalização de mulheres negras.

Nesse sentido, a autora critica abordagens políticas e legais que não consideram efetivamente a relação entre diversas opressões, como a teoria feminista e na política antirracista. Segundo a autora,

[d]ado que a experiência interseccional é mais do que a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve em consideração a interseccionalidade não pode abordar suficientemente a forma particular como as mulheres negras são subordinadas. Assim, para que a teoria feminista e o discurso político antirracista considerem as experiências e preocupações das mulheres negras, todo o esquema que tem sido usado como base para traduzir a "experiência das mulheres" ou "a experiência

negra” nas exigências políticas concretas devem ser repensadas e reformuladas (Crenshaw, 1989, p. 149, tradução nossa).¹

Para justificar a necessidade de uma abordagem interseccional, Crenshaw recorre a três casos legais – DeGraffenreid v. General Motors, Vance v. Bradley e Michel v. Anderson – nos quais não há o reconhecimento de raça e gênero, expondo a falha das abordagens tradicionais nas violências sofridas por mulheres negras. Para a autora, a análise dos marcadores de raça e gênero sem considerar a interseccionalidade não necessariamente se torna inclusiva ou pressupõe as complexidades de ambas, apenas oculta as especificidades dessas identidades, restringindo-se às experiências de mulheres brancas e homens negros.

Ainda que Crenshaw tenha cunhado o termo “interseccionalidade” em 1989, esta abordagem já era articulada pelas feministas negras, podendo ser observado pelas discussões feitas por Angela Davis (2016) e Lélia González (1984), nas diversas denúncias das representações raciais nos contextos latino-americanos e estadunidenses.

Angela Davis, no livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), no capítulo “Estupro, Racismo e o Mito do Estuprador Negro”, ao fazer a retrospectiva histórica das acusações de estupro nos Estados Unidos, denuncia como essas acusações fraudulentas serviam como um mecanismo racista. A autora demonstra que as acusações de estupro eram indiscriminadamente dirigidas aos homens negros através do seguinte dado: dos 455 homens condenados por estupro que foram executados entre 1930 e 1967, 405 eram negros. Ao trazer esses números, Davis constata que

[o] mito do estuprador negro tem sido invocado sistematicamente sempre que as recorrentes ondas de violência e terror contra a comunidade negra exigem justificativas convincentes. Se as mulheres negras têm estado visivelmente ausentes das fileiras do movimento antiestupro da atualidade, isso pode se dever, em parte, à postura de indiferença desse movimento em relação ao uso da falsa acusação de estupro como forma de incitar agressões racistas (Davis, 2016, p. 177-178).

¹ Tradução para: “Because the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism, any analysis that does not take intersectionality into account cannot sufficiently address the particular manner in which Black women are subordinated. Thus, for feminist theory and antiracist policy discourse to embrace the experiences and concerns of Black women, the entire framework that has been used as a basis for translating “women’s experience” or “the Black experience” into concrete policy demands must be rethought and recast”.

A autora expõe dois artifícios racistas que são articulados em conjunto: o mito do estuprador negro e o mito da mulher negra má; sendo ambos amparados pela bestialização de pessoas negras. Se, por um lado, um grande número de homens negros eram criminalizados, por outro, mulheres negras enfrentavam dificuldades para denunciar abusadores brancos e eram duplamente violentadas por policiais. Nesse sentido, a autora evidencia que a institucionalização do estupro continuou a perpetuar as relações de senhor e escravo no contexto pós-abolição. Em suas palavras,

[a] escravidão se sustentava tanto na rotina do abuso sexual quanto no tronco e no açoite. Impulsos sexuais excessivos, existentes ou não entre os homens brancos como indivíduos, não tinham nenhuma relação com essa verdadeira institucionalização do estupro. A coerção sexual, em vez disso, era uma dimensão essencial das relações sociais entre o senhor e a escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas era uma expressão direta de seu suposto direito de propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão (Davis, 2016, p. 180).

No entanto, ainda que o estupro institucionalizado afetasse negros e negras de tal modo, o movimento antiestupro era indiferente às falsas acusações contra os homens negros, o que levou ao distanciamento de mulheres negras do movimento feminista para a mobilização de suas próprias lutas. Conforme discutido pela autora,

[o] fato de as mulheres negras não terem se juntado em massa ao movimento antiestupro não significa, portanto, que se opusessem a medidas gerais de combate ao estupro. Antes do fim do século XIX, mulheres negras pioneiras do movimento associativo orquestraram um dos primeiros protestos públicos organizados contra o abuso sexual. Sua tradição de oitenta anos na luta organizada contra o estupro reflete como as mulheres negras têm sofrido, de modo amplo e exagerado, a ameaça de violência sexual (Davis, 2016, p. 179-180).

Além disso, neste mesmo livro, a autora discorre sobre o racismo presente nos movimentos sufragistas que lutavam – parcialmente – pela extensão dos direitos civis. No primeiro encontro anual da Associação pela Igualdade de Direitos, em maio de 1867, a questão do voto aos homens negros foi criticada por ativistas feministas progressistas como Elizabeth Cady Stanton, e Susan B. Anthony. Para essas mulheres brancas, que lutavam

por igualdade na época, a concessão do voto aos homens negros criaria antagonismo de gênero entre homens negros e mulheres brancas, e mais ainda, seria uma afronta à condição das mulheres. No entanto, o que subjaz esse pensamento é a

[a] suposição de que a emancipação tornava os ex-escravos iguais às mulheres brancas – sendo que os dois grupos precisavam conquistar o voto para completar sua igualdade social – ignorava a total precariedade da recém-conquistada “liberdade” da população negra após a Guerra Civil. Embora as correntes da escravidão tivessem sido rompidas, a população negra ainda sofria as dores da privação econômica e enfrentava a violência terrorista de gangues racistas, cuja intensidade não se comparava nem mesmo à da escravidão (Davis, 2016, p. 85).

Nesse sentido, Davis expõe as disparidades entre a luta de feministas brancas, e o feminismo negro. Enquanto o feminismo branco enxergava apenas a dicotomia de gênero, hierarquizando a desigualdade de gênero acima de classe e raça, o feminismo negro estava unido aos homens negros, enxergando raça e classe em uma perspectiva interseccional – antes mesmo do termo ter sido cunhado. Desse modo, apesar do apelo em torno de unidade em prol da extensão do sufrágio, o feminismo negro se distanciou das feministas brancas devido ao teor burguês e racista presente nos discursos a favor do sufrágio feminino, além da indiferença em relação às falsas acusações de estupro.

Do mesmo modo, feministas negras brasileiras discorreram acerca das violências vividas por negros e negras no país. Lélia González, em seu ensaio “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, publicado originalmente em 1984, aborda as representações de negritude no contexto da pós-escravatura. González ([1984] 2020)² discute tais representações, apontando como afetam homens e mulheres, abordando as múltiplas camadas da subjetividade da mulher negra.

Para isso, González ([1984] 2020) expõe a contradição encenada no rito carnavalesco. A autora afirma que é no carnaval que o mito da democracia racial é atualizado em sua máxima, pois ao transformar negras em rainhas, adoradas e desejadas por brancos, a cultura brasileira oculta o duro cotidiano em trabalhos subalternizados. Essa violência simbólica está nas diversas nomeações atribuídas, que se diferem a depender do

² A primeira data refere-se à da primeira publicação do artigo, enquanto a segunda à da edição consultada.

contexto em que estas mulheres são vistas – ora no espetáculo dos desfiles, ora no trabalho como doméstica. Desse modo, a autora aponta a doméstica no contexto pós-escravatura como a mucama permitida – sendo ocultada cotidianamente, e manifesta no carnaval. A autora não apenas aborda a condição da mulher negra, como também expõe as violências às quais homens negros são submetidos. Segundo a autora,

é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isso porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte e “mãos brancas” estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país) (González [1984] 2020), p. 83).

Assim, González ([1984] 2020) reconhece o sexismo e racismo imbricados na experiência da mulher negra, que tem sua sexualidade explorada, como ocorre no carnaval, e sua força de trabalho, como em trabalhos servis. Além disso, a autora reconhece a brutalidade policial que cerceia e interrompe a vida de jovens homens negros, força responsável pelo encarceramento em massa.

No entanto, mesmo que esteja claro para as mulheres negras a relação entre racismo e sexismo “nos encontros e congressos feministas brancos, mulheres negras eram frequentemente consideradas “agressivas” ou “não feministas” por conta de sua insistência em que o racismo precisava ser parte da luta feminista” (González, [1984] 2020, p. 164,). E ainda, “se a violência policial perpetrada contra homens negros era denunciada, a resposta era que a violência da repressão contra organizações políticas de esquerda era muito mais importante” (González, [1984] 2020, p. 164). Percebemos, desse modo, como a experiência das feministas negras é semelhante no Brasil e nos Estados Unidos, não apenas em termos de reconhecimento das estruturas de poder de classe e raça, mas na dificuldade de diálogo com o feminismo branco burguês, devido ao seu alheamento às desigualdades de classe e raça.

Em suma, é preciso reconhecer o trabalho do feminismo e ativismo negro em prol da intersecção de raça, classe e gênero, com seus esforços em denunciar as implicações da escravidão nas condições de negros e negras subalternizados. Nesse sentido, é importante

reconhecer que a abordagem interseccional, embora cunhada em 1989 por Kimberlé Crenshaw, já estava sendo mobilizada por feministas negras ao denunciar racismo e sexismo nas representações e práticas sociais, inclusive no que se refere às práticas do feminismo branco e progressista, tanto no contexto estadunidense (Davis, 2016), quanto brasileiro (González, [1984] 2020)

Nesse sentido, este estudo parte de uma compreensão de interseccionalidade enquanto lente analítica, como definido por Akotirene (2019):

[...] a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (Akotirene, 2019, p.63).

Como lente analítica, a interseccionalidade permite analisar as convergências de estruturas de poder e oferecer formas de ação, através de seus dispositivos de teorização social. A interseccionalidade é, portanto, uma teoria social crítica que desafia binarismos e essencialismos na compreensão das experiências interseccionadas. Para tal, Collins (2022) fornece três premissas orientadoras para o campo, a saber, os pensamentos metafórico, heurístico e paradigmático.

Em primeiro, a metáfora da interseccionalidade possibilita compreender de forma tangível as estruturas sociais, fornecendo meios de teorização acerca de raça, classe e gênero. Collins recorre a Hall (1990), ao reconhecer o valor analítico das metáforas, para o autor “elas devem, de alguma forma, fornecer maneiras de pensar sobre a relação entre os domínios social e simbólico nesse processo de transformação [social]” (Hall apud Collins, 2022, p. 45). Dessa forma, a metáfora se torna fundamental para compreensão de conceitos abstratos em termos concretos, propiciando novos ângulos de visão dos fenômenos sociais.

O pensamento heurístico, por sua vez, “aponta para estratégias de ação sobre como avançar na resolução de problemas sociais e na luta contra os enigmas existentes” (Collins, 2022, p. 55). Desse modo, a heurística se estabelece na/pela ação política, visando orientar novas abordagens em prol do ativismo e das políticas públicas. Através deste aspecto,

Collins nos informa que a interseccionalidade não é, portanto, uma teoria da identidade, mas uma práxis.

Por fim, o pensamento paradigmático refere-se aos padrões de pensamento que orientam campos de investigação. Costumam ser implícitos, vistos como certezas, de forma a amparar as disciplinas científicas. Collins (2022) conceitua três pontos fundamentais para a mudança de paradigma, o novo paradigma: resolve problemas anteriormente identificados; fornece enigmas para novas investigações e atrai especialistas. Isto é, novos paradigmas surgem quando os paradigmas tradicionais se tornam ineficazes para resolução de problemas, fornecendo novos caminhos para a teorização e práxis sociais.

Sendo assim, a autora reconhece que a metáfora, a heurística e paradigma se tornam fundamentais para a construção da interseccionalidade enquanto teoria social crítica, visto que

a interseccionalidade lida, de forma convincente, com reconhecidos problemas sociais relativos à desigualdade e aos problemas sociais que ela engendra; que suas heurísticas fornecem novos caminhos de investigação para estudar a desigualdade social; e que ela atraiu uma constelação vibrante de intelectuais e profissionais que a reconhecem como uma forma de investigação crítica e de práxis (Collins, 2022, p. 66).

Em vista disso, a autora enfatiza o papel da interseccionalidade na mudança de paradigma referente às desigualdades sociais. Tanto o feminismo, quanto o antirracismo, tratados isoladamente, deixam lacunas devido às concepções binárias e falta de dispositivos teóricos. A interseccionalidade, portanto, torna-se crucial para novas investigações, pois busca romper com padrões de pensamento que já não respondem aos fenômenos sociais de forma adequada, valendo-se de seus próprios construtos centrais – como relacionalidade, poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social – partindo da metáfora, heurística e paradigmas interseccionais na análise das estruturas de poder (Collins, 2022).

2.2. Análise do discurso

A análise do discurso (doravante AD) é constituída pela relação entre três domínios disciplinares, a saber: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Rompendo com o século XIX, e por conseguinte, com a noção de sujeito centrado, une o real da história – legado do

materialismo histórico – ao funcionamento da linguagem e noção de sujeito. A AD, desse modo, não se fideliza a nenhum desses campos, mas propõe estudos que demarcam a historicidade de sujeito e língua, atravessados pelo simbólico, inconsciente e ideológico. (Orlandi, 2005).

Orlandi (2005), ao fazer uma retomada de estudos preliminares, lista alguns estudos precursores da AD. Inicialmente, a autora pontua os estudos do texto no século XIX, com M. Bréal. Em seguida, os formalistas russos, no século XX, que visavam encontrar a lógica interna do texto, sem focalizar no conteúdo. E por fim, os estudos estruturalistas de Z. Harris e de M.A.K. Halliday; o primeiro, com o método distribucional, partia da análise de unidades linguísticas menores, para maiores; já o segundo, invertia a perspectiva linguística, partindo da noção de que o texto – unidade fundamental da análise da linguagem – é realizado por sentenças (Orlandi, 2005). Somente com os estudos da AD, a forma material e ideologia se tornam centrais para a análise, tendo entre seus principais influentes, Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin.

Considerando os propósitos deste trabalho, tomamos a Análise do Discurso como um dispositivo teórico-metodológico para análise das concepções de língua, sujeito e identidade presente nos trabalhos selecionados. Para isso, é preciso compreender como a própria AD, enquanto um instrumento de análise, concebe língua e sujeito.

Para Orlandi (2005), a AD materialista inaugura, nos estudos da linguagem, um campo de saber que volta para a relação entre sujeito, língua e o contexto de produção dos enunciados. Nesta relação, está imbricada uma concepção de língua que extrapola os signos e o sistema de regras formais. O interesse da AD materialista, nesse sentido, recai não na gramática da língua, ou na língua em si mesma, mas na “[...] linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2005, p.15. Essa mediação se configura, precisamente, o que é chamado de discurso para essa perspectiva.

No discurso, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (Orlandi, 2005, p. 20). Ou seja, a língua, enquanto materialidade do discurso, é tomada como um objeto sócio-histórico no espaço das práticas sociais, não podendo ser vista isoladamente das suas condições de produção. Essa proposta de conhecimento

confronta o simbólico e o político, ao refletir como a linguagem está materializada na ideologia e vice-versa. Em sendo assim, reconhece a opacidade da linguagem, visto que “não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia (Pêcheux *apud* Orlandi, 2005 p. 17). Logo, o que difere a AD dos estudos estruturalistas é a premissa de que a língua, enquanto instância material do discurso, é um acontecimento, sendo a ideologia parte indissociável (Pêcheux, 1990).

Para a AD, há um complexo processo de constituição do sujeito no funcionamento da linguagem, pelo qual a subjetivação e construção da realidade se tornam possível. Essa relação rompe com a noção de língua como código entre emissor e receptor, sendo concebida como um processo de produção de sentidos. Os sentidos, por sua vez, “não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (Orlandi, 2005, p.30). Nesse sentido, entende-se o sujeito pela interpelação de sentidos ideológicos e sócio-historicamente construídos, o qual se diz, isto é, se constitui, nos e pelos dizeres anteriores, recorrendo ao já-dito.

Essa relação do sujeito com o dito e o já-dito é o que chamamos, precisamente, de intradiscurso e interdiscurso. O interdiscurso é o que sustenta a possibilidade do dizer, remetendo a uma filiação de dizeres (memória) inscrita em uma historicidade. Já o intradiscurso é o eixo da formulação, da atualidade em que se diz (Orlandi, 2005). Sendo assim, os enunciados são historicizados e marcados pelas relações de poder, trazendo em sua materialidade efeitos de sentido independentes da intenção do enunciador. Por isso, entende-se que “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2005, p. 32,). Dessa relação, fluem os sentidos, em um movimento constante entre historicidade e formulação.

Tendo em vista a relação estabelecida entre linguagem e ideologia, a AD foi relacionada com a interseccionalidade, devido às implicações das relações de poder com os processos de identificação. Tanto a AD quanto a interseccionalidade fornecem arcabouços teórico-metodológicos para investigação da intersecção entre raça, classe, gênero e outros sistemas de poder, possibilitando pensar como ideologias excludentes estão imbricadas nos discursos acerca das identidades. Uma questão importante para ambas é o silêncio constitutivo desses discursos; sendo entendido não como um acidente

ocasional, mas necessário ao processo de significação (Orlandi, 1997). Nesse sentido, além do confronto com o já-dito, torna-se necessário refletir o não-dito e como opera para o apagamento e marginalização de determinadas identidades, como da mulher negra e de povos indígenas. Assim, a AD e os estudos feministas interseccionais nos ajudam a identificar lacunas deixadas pelos binarismos de raça, classe e gênero, compreendendo essas implicações na construção de projetos políticos hegemônicos.

3. Constituição e análise quantitativa do corpus

O corpus desta pesquisa constituiu-se de teses e dissertações, selecionadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que investigaram três marcadores sociais de identidade-diferença no ensino-aprendizagem de língua inglesa; quais sejam: gênero, raça e classe social. Para a coleta do material, o período escolhido foi de 2003 a 2023 e as palavras-chave utilizadas para a busca no banco de dados foram: “raça”, “gênero”, “classe social”, “interseccionalidade”, “língua inglesa” e “inglês”. Após o levantamento, dezoito estudos foram selecionados.

É importante elucidar que há uma ampla gama de trabalhos que se dedicam aos estudos sobre marcadores sociais de identidade-diferença no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, por exemplo, tais estudos são numerosos e adotam uma multiplicidade de ferramentas teórico-metodológicas, por exemplo, as produções sobre identidade e subjetividade na aprendizagem de língua estrangeira, e trabalhos com foco no Letramento Crítico. Além da diversidade de ferramentas teórico-metodológicas, há também grande quantidade de produções em gêneros acadêmicos diversos, principalmente artigos de periódicos científicos, monografias e livros. Desse modo, para os propósitos teórico-metodológicos deste trabalho, optou-se por considerar apenas as teses e dissertações que tratassem expressamente dos marcadores sociais de identidade-diferença de gênero, raça e/ou classe social no ensino de Língua Inglesa. Tal escolha se justifica pela necessidade de aprofundamento da temática e relevância dada no campo da LA brasileira.

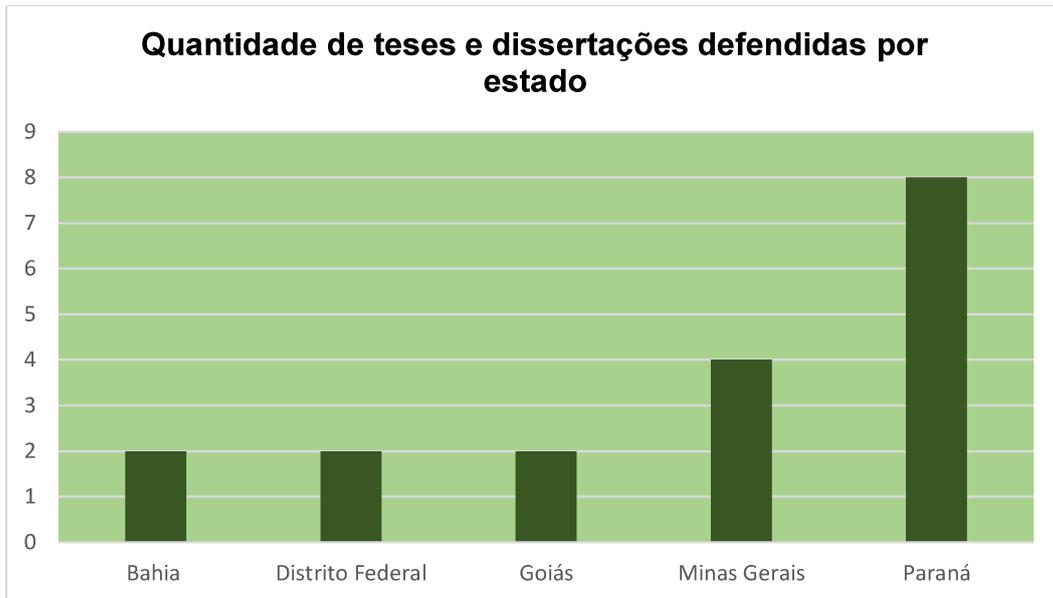
Considerando o propósito de situar as pesquisas que se dedicam à interseccionalidade de raça, classe e gênero no ensino de língua inglesa, foram considerados dois critérios para melhor visualização dos dezoito trabalhos encontrados: por ano e por estado. A tabela a seguir permite melhor percepção das produções no período de 2003 a 2023.

Quantidade de teses e dissertações defendidas por ano								
2009	2011	2012	2016	2017	2019	2020	2021	2022
1	1	1	2	2	2	3	4	2

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Percebe-se um aumento de trabalhos a partir de 2020. Em nossa leitura, entendemos que isso pode estar relacionado à criação da Frente Parlamentar Mista Antirracismo, pela Resolução 10/2021, que teve o intuito de debater e acompanhar ações que relacionadas ao combate do racismo e à desigualdade racial no país. Consideramos também importante ter em vista os efeitos da pandemia no que se refere às crescentes discussões para conscientização do racismo. A maior preocupação em estabelecer o recorte racial e das desigualdades de classe, entre outros marcadores sociais na compreensão do impacto da pandemia, foram cruciais para os avanços dessa discussão no Brasil, desde então. Essas discussões também se alinham ao cenário internacional, podendo estar relacionadas, por exemplo, às grandes mobilizações em torno do Movimento Black Lives Matter, com a morte de George Floyd em 25 de maio de 2020.

Na distribuição de trabalhos por estado, o seguinte gráfico apresenta a distribuição geográfica das produções realizadas em cinco estados brasileiros: Bahia, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais e Paraná. As universidades identificadas nesses estados são: UEPG, UFPR e UNIOESTE no Paraná, UFBA na Bahia, UFMG e UFOP em Minas Gerais, UNB no Distrito Federal e UEG em Goiás. Foi observado que o maior número de pesquisas se concentra na UEPG, no Paraná. É importante destacar que todos os estudos encontrados foram realizados em instituições públicas de ensino, sendo quinze em instituições federais, e três em instituições estaduais.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A fim de identificar os principais orientadores que se dedicam aos estudos sobre as identidades de raça, classe e gênero, bem como a quantidade de trabalhos orientados por eles, foi elaborada uma tabela abrangendo a universidade de origem e o número de trabalhos, conforme exposto a seguir:

Lista de Orientadores		
Universidade	Orientador/a	Nº de trabalhos
UEPG	Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira	6
UNIOESTE	Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira	1
UFPR	Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo	1
UFMG	Profª. Drª. Valdeni da Silva Reis.	1
UFMG	Profª. Drª. Míriam Lúcia dos Santos Jorge	1
UFOP	Profª. Drª. Vanderlice dos Santos Andrade Sól	1
UFOP	Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves	1
UNB	Profª Drª Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade	1
UFBA	Profª. Drª. Denise Scheyerl	1

UFBA	Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira	1
UNB	Prof ^a . Dr ^a F. Cordelia Oliveira da Silva	1
UEG	Prof. Dr. Hólvio Frank de Oliveira.	1
UFG	Prof ^a . Dr ^a . Rosane Rocha Pessoa	1

A partir desta tabela, observa-se que o maior número de trabalhos foram orientados pela Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira, sendo seis trabalhos realizados pela universidade UEPG e um pela UNIOESTE. A professora Aparecida Ferreira é uma das pesquisadoras de referência que se dedicam aos estudos sobre Letramento Racial Crítico no Sul, destacando-se no cenário das produções nacionais e internacionais deste tema. Dessa forma, a concentração de trabalhos no Paraná em relação às demais regiões do país podem ser explicada devido à dedicação da autora no que se refere às temáticas de identidade racial.

No entanto, dadas as dimensões do país, ainda que haja tal quantidade de trabalhos concentrados no Paraná, o número de trabalhos realizados ainda pode ser considerado abaixo do esperado, principalmente se levarmos em conta a quantidade de trabalhos nas demais regiões – média de dois trabalhos em quatro estados, e vinte e dois estados sem investigações nesta temática.

4. Resultados de análise qualitativa

Nesta seção, busca-se discutir as representações identificadas nos trabalhos analisados. Ao revisar as perguntas de pesquisa, buscou-se identificar como a educação linguística e a identidade são representadas em trabalhos nos quais interseccionalidade é abordada.

4.1. As representações de educação linguística

Tratando-se de pesquisas que se dedicam ao estudo sobre o ensino-aprendizagem de LI na rede pública, percebe-se grande preocupação acerca da incumbência da escola –

e do professor – em relação à redução de desigualdades. Constatou-se que a escola é frequentemente representada como um espaço que possibilita mobilizar discussões sobre questões sociais por um viés crítico, transformador, e que, portanto, possibilitaria gerar mudanças sociais. Vejamos o primeiro recorte:

Recorte 1

No processo dialógico, percebe-se a importância do professor na sala de aula e na escola, pois desempenha um papel crucial na construção das identidades sociais que gera transformações no aluno (Ferreira, 2011, p. 18).

No que tange aos processos de identificação, alguns trabalhos reconhecem a parte da escola na construção das identidades. Neste recorte, observa-se que o adjetivo “crucial” em relação ao papel do professor está explanado pela ação de gerar transformações. A autora também pontua a importância do espaço escolar na formação dos alunos. O uso do verbo tornar pressupõe que as interações estabelecidas estão relacionadas ao desenvolvimento da criticidade do aluno, enxergando grande relevância às interações que ocorrem neste âmbito, conforme excerto seguir:

Recorte 2

alunos que sejam mais reflexivos e capazes de se posicionar nos contextos sociais [...], levando em conta que o aluno passa muito de seu tempo na escola e é lá, também, o lugar onde ocorrem interações que o tornarão um cidadão crítico-social (Ferreira, 2011, p.19).

A dissertação de Camargo (2012) também aporta uma representação da escola como importante na constituição da identidade dos estudantes. Mobilizando o conceito de Zona de Contato (Bonicci, 2005), a autora afirma que a escola é um espaço de relações culturais altamente assimétricas que podem ser subvertidas, entendendo professor e aluno como partes desses processos.

Recorte 3

Dessa forma, os discursos vindos dos docentes influenciarão na constituição da identidade dos alunos, que são mais vulneráveis ao poder da fala do professor (LIMA, NERES e SANTOS, 2010). No ensino de língua inglesa, o professor torna-se detentor de um conhecimento diferenciado, por meio da língua, torna-se parte de outras culturas, outros mundos, que se encontram muito distantes da realidade dos alunos. O professor em sala possui uma ferramenta poderosíssima, a língua estrangeira que ensina, a qual, ao ser

ensinada, pode ser vista como um instrumento para a prática social (MOITA LOPES, 2002). (Camargo, 2012, p. 36).

No recorte acima, o que chama atenção à primeira vista é o uso da voz ativa para os discursos dos professores, enquanto os alunos estão na voz passiva. Importante observar que “discurso” é tomado enquanto fala/dizer. Além disso, o texto se refere aos alunos como “mais vulneráveis” e ao professor como “detentor de um conhecimento diferenciado”. Os adjetivos utilizados tendem a valorizar o papel do professor e o atribui maior responsabilidade em relação aos alunos, partindo de uma relação professor-aluno hierarquizada. Outra questão digna de nota é a forma como a língua estrangeira é representada, visto que ao estar “em posse” do professor, torna-se um “instrumento para a prática social”. O uso da palavra “instrumento” produz efeitos de sentido que recuperam uma concepção de língua enquanto um objeto, enquanto algo que é exterior aos sujeitos, como se esta pudesse ser submetida aos propósitos do enunciador. A representação de língua e, por consequência, da LI como um instrumento é uma temática recorrente nos trabalhos, como nos recortes a seguir:

Recorte 4

Assim como Ferreira (2014), Jorge (2014) argumenta que o ensino de língua inglesa favorece a discussão acerca das questões raciais, pois a língua estrangeira é um instrumento que permite ao sujeito realizar deslocamentos identitários e compreender realidades diferenciadas. (Oliveira, 2020, p. 15).

Recorte 5

Por meio das práticas de Letramento Crítico, o indivíduo é capaz de aprender a língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si próprio e a sociedade na qual ele está inserido. A língua, nessa perspectiva, é tida como um instrumento de poder e transformação social. (Camargo, 2012, p. 37).

Nota-se que a língua, nesses excertos, é dotada de grande valia para a transformação social, ao mesmo tempo que também nomeada como um instrumento. A despeito da mobilização do conceito de língua como instrumento (recorte 4), a autora reconhece as possibilidades de deslocamentos identitários. A língua, como compreendemos nesta pesquisa, a partir de uma perspectiva discursiva, não é um recurso utilizável para determinados fins, mas uma mediação e constituição entre sujeito e realidade natural/social. Ao tomar a língua como instrumento de poder, esses trabalhos não

consideram a opacidade da língua. Essa visão se ampara em uma perspectiva que toma como dada a relação entre sujeito e linguagem, desconsiderando o equívoco constitutivo na relação entre ambos. Nesse sentido, valemo-nos de Celada (2016) para repensarmos a relação sujeito-linguagem. A autora nos convida a perceber que a relação entre sujeito e linguagem não é garantida, muito menos é estável ou pode ser medida. Pelo contrário, é provisória, sendo constantemente atravessada pelo inconsciente. Assim, torna-se necessário reconhecer a complexidade desse processo, juntamente com a imprevisibilidade que nele reside e suas implicações no ensino-aprendizagem. Essas concepções de professor, língua e aluno partem de uma visão de sujeitos conscientes e reflexivos que, atribuindo uma suposta intencionalidade, são capazes de dar novos encaminhamentos através do uso da língua, numa visão de sujeito cognoscente. Por outro lado, a perspectiva discursiva concebe sujeito e linguagem a partir de uma relação constitutiva, a subjetivação (Celada, 2016). Estas são questões importantes ao pensarmos o trabalho do professor sob a perspectiva discursiva, de forma a considerar a relação com a língua como um processo de inscrição subjetiva, e não como mero instrumento.

Em sua dissertação, Sene (2017) chama atenção para essa responsabilidade dentro do espaço escolar ao abordar os papéis designados à instituição, como no excerto a seguir

Recorte 6

Dessa maneira, a representatividade das identidades de raça, de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, mais especificamente no ensino/aprendizagem da língua inglesa, se torna significativa pelo fato de a escola possuir um papel marcante de inclusão ou exclusão das pessoas que frequentam esse ambiente, considerando que a criança, quando chega à escola, já vem construída pela família no que se refere à raça, ao gênero e à sexualidade, (MOITA LOPES, 2002), **cabendo à escola legitimar ou recusar, colaborar ou não, para desconstruir ou afirmar certas atitudes de preconceito, de racismo, de violência, de homofobia e de sexismo nesse local** (Sene, 2017, p. 22, grifo meu).

Recorte 7

Assim, é possível refletir que, diante de tais fatos, o papel da escola se torna mais comprometido ainda, no que tange à realização de ações envolvendo as identidades de gênero, de raça e de sexualidade. Pelo fato de se esperar que a “instituição familiar” fosse uma base protetora de acolhimento e inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, vindo a combater a violência, a discriminação e a homofobia. [...] Restando, então, para a escola, realizar ações de empoderamento, no qual as/os estudantes

aprendam a reconhecer atitudes e ações de exclusão ocorridas contra as identidades de raça, de gênero e de sexualidade (Sene, 2017, p. 160).

No recorte 6, chama atenção as ações possíveis na/pela escola, pelo uso dos verbos “legitimar”, “recusar”, “colaborar” “realizar ações”. Na utilização desses verbos, são produzidos efeitos de sentidos que conferem à escola um poder de decisão no qual não há atravessamentos sócio-políticos. Nesse sentido, entende-se que cabe à instituição optar, na maioria das vezes, pelo que é socialmente comprometido. Ao responsabilizar a escola sem considerar as dificuldades enfrentadas na instituição, pode-se entender que os fracassos da escola ocorrem pela falta de engajamento ao que é eticamente ou moralmente esperado. Ainda, no recorte 7, a autora reforça o papel da escola frente à violência sofrida no seio familiar, atribuindo o compromisso duplo da escola no processo formativo, sugerindo encaminhamentos como: ações de empoderamento e reconhecimento de atitudes. Ao enfatizar o papel da escola em relação à família, a autora atribui maior responsabilidade da escola em relação às lacunas deixadas pelas vivências familiares.

Tais dizeres reverberam ecos de uma memória discursiva que atribui à escola uma importância primária na construção da criticidade dos alunos. Ademais, à escola é atribuída uma responsabilidade que não pode ser negligenciada, pois a instituição precisa responder, e principalmente, reverter o atual panorama social. Por outro lado, nesses trabalhos a escola também é entendida como um espaço de reprodução de discriminações e desigualdades.

Essas visões constituem o imaginário em torno do que é esperado da escola. Orlandi (2005, p. 42) trata a construção do imaginário como o resultado de relações sociais historicamente construídas, pelo “confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”. Desse modo, se inscrevem em uma concepção de escola enquanto uma ferramenta política, a qual está incumbida de transformar suas práticas não somente pela redução de atos discriminatórios dentro do contexto escolar, mas também de preencher as lacunas sociais deixadas por outras instituições, como a família.

No entanto, é também preciso reconhecer que a escola é um construto sócio-histórico que não está alheio às problemáticas sociais, assim como os sujeitos que nela e por ela se constituem. Ao tratar a responsabilidade da escola frente às demandas econômicas e sociopolíticas, Laval (2019, p. 280) afirma que “a escola atual – e isso inclui todos os que

fazem parte dela – é atravessada por contradições culturais que repercutem em todos os níveis e geram múltiplas tensões na instituição”. Nesse sentido, cabe reconhecer suas limitações, partindo de uma visão de escola enquanto parte na/da sociedade. Para que sejam desenvolvidos propósitos de transformação social no trabalho pedagógico, é necessário, portanto, que este compromisso ético seja consciente das múltiplas contradições e reproduções de relações de poder no espaço escolar, sendo os sujeitos concebidos como parte integrante desta estrutura.

4.2. As representações de identidade

A interseccionalidade, enquanto uma lente analítica e Teoria Crítica, nos permite repensar o conhecimento até então produzido a fim de gerar novos e encaminhamentos. Tal aspecto é o que Collins (2022) chama de reflexividade da prática crítica, que por sua vez dedica-se o escrutínio de sua relação com as estruturas de poder para possíveis mudanças de paradigma. Dessa forma, visa resgatar a criticidade quando as estruturas tradicionais e paradigmas deixam de explicar as realidades sociais. No que tange às representações de identidade presentes nos trabalhos, o aspecto heurístico, discutido anteriormente, nos conduz a um olhar observador acerca das representações identitárias presentes ou ausentes nos trabalhos analisados, objetivando apontar estratégias de ação na resolução de problemas sociais.

No que tange às representações de identidade, valemo-nos de Bento (2022) para discutir a dicotomia branco-negro. A autora, ao abordar o campo de estudos sobre branquitude, identifica três ondas que permeiam o contexto desses estudos. Na primeira onda, a autora afirma que intelectuais negros, entre eles Du Bois, identificam a base histórica da estrutura da supremacia branca estadunidense. Na segunda, muitos estudiosos negros e negras dos Estados Unidos continuaram na mesma linha de Du Bois, focando em análises de prática de discursos que invisibilizavam a branquitude. Para tal, questionaram como as instituições legais definem quem é branco e os proporcionam avanços. Por fim, intelectuais da terceira onda se dedicaram às reações brancas diante da ampliação das vozes negras, e como grupos brancos se sentiam ameaçados por essas contestações. Uma das abordagens expostas pela autora consiste na análise de textos entre 2008 e 2016 por

Steve Garner, que se debruçou nas práticas de reforço da identidade e supremacia branca na mídia.

Ainda nesse movimento de compreensão dos estudos em torno da branquitude, mas voltando-se ao contexto brasileiro, Bento (2022) identifica duas linhas de estudos no país. Por um lado, pesquisadores em meados do século XIX que justificavam a escravidão por fatores biológicos. E por outro, estudiosos progressistas, no século posterior, que negavam tal justificativa, e apontavam as “deformações” causadas pela escravidão na psique de pessoas negras. Ao fazer essa análise, a autora conclui que “[é] interessante destacar que nenhum desses grupos de estudiosos apontou a existência de uma “deformação” na personalidade do escravizador, isto é, do branco” (Bento, 2022, p. 62).

Tendo as considerações da autora em vista, é importante questionar até que ponto as questões identitárias se limitam a tratar as identidades consideradas minoritárias. Bento (2022), ao definir branquitude, afirma que “[...] branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (p. 62). Nesse sentido, entende-se que a narrativa dominante é determinada pela perspectiva branca sendo, portanto, vista como neutra, enquanto a identidade de grupos historicamente marginalizados considerada o outro. No entanto, a problemática racial precisa ser entendida a partir das implicações da branquitude, haja vista as práticas nacionalistas e demais tentativas de mitigar as ações antirracistas um projeto político.

Essas ponderações são relevantes para análise do volume de trabalhos voltados para a identidade racial. A identidade racial, na maioria dos trabalhos aqui analisados, está relacionada à identidade negra, seja de professores ou alunos. Entre os dezessete trabalhos encontrados, apenas dois trazem a branquitude como aspecto central (Drummond, 2021; Passos, 2021), quatro trabalhos não refletem a questão em nenhum momento (Araújo, 2019; Camargo, 2012; Dias, 2021; Ferreira, 2011), e onze mencionam o conceito em discussões em torno de identidade racial. Em vista disso, o questionamento que se coloca não é a frequência em que se trata os aspectos da identidade negra, mas a pouca ou ausência de reflexões acerca da identidade branca.

No que tange às representações raciais presentes nesses trabalhos sobre branquitude, ambos os trabalhos de Drummond (2021) e Passos (2021) objetivam à análise

do livro didático, se inserem no campo da LA e mobilizam teóricos brasileiros. Passos (2021), por exemplo, se ampara em autores como Almeida (2019), Bento (2002, 2014) e Nascimento (2019). A autora aponta a necessidade de relacionar racismo e branquitude, visto que ambos os sistemas de dominação visam à opressão de negros em benefício dos brancos estando, portanto, interrelacionados.

Nessa seara, é importante considerar identidades para além da dicotomia branco e negro. Para encontrar trabalhos relacionados às identidades indígenas nos mecanismos de busca do banco de teses da Capes, por exemplo, é preciso utilizar a palavra indígena, pois ao inserir o termo “raça”, o banco se limita a apresentar estudos voltados à identidade negra somente.

Tanto a pouca frequência de trabalhos que se ocupam da identidade branca, quanto a dificuldade de encontrar trabalhos dedicados às identidades indígenas e amarelas revelam que a dicotomia branco e negro, sendo o negro considerado a problemática a ser tratada, obliteram a própria apreensão do termo raça, dificultando questionamentos da construção identitária branca e o aprofundamento de outras identidades raciais historicamente apagadas. É importante salientar que devido à diversidade de linguística das comunidades originárias, o desenvolvimento de estudos que abordem a educação linguística e constituição identitária desses sujeitos se tornam cruciais para os avanços sociais e disciplinares no país.

Voltando ao olhar para a análise das representações de identidade sob a ótica do discurso e da interseccionalidade nos trabalhos estudados, é importante observar que as pesquisas que se dedicam ao estudo sobre os processos identitários no ensino de língua inglesa são imbuídas de noções de identidade que frequentemente compartilham as noções da LA. No que se refere à visão interseccional, dos dezoito trabalhos selecionados, treze mencionam a interseccionalidade em algum momento enquanto conceito, entre eles, cinco discutem a interseccionalidade extensivamente (Araújo, 2019; Capparelli, 2020; Santa Clara, 2017; Dambrós, 2016; Real, 2020), e apenas cinco não a mencionam em nenhum momento.

Buscando analisar como esses trabalhos mobilizam a interseccionalidade, percebe-se a falta de reconhecimento da diversidade racial, para além da dicotomia branco e negro. Dos cinco trabalhos que abordam a interseccionalidade (Araújo, 2019; Capparelli, 2020;

Santa Clara, 2017; Dambrós, 2016; Real, 2020), apenas Santa Clara (2017) discute a diversidade racial de forma mais explícita. Vejamos no recorte a seguir:

Recorte 8

No entanto, não existem apenas as identidades de raça negra, mas existem também as identidades de raça branca (hegemônica), amarela e indígena. No que diz respeito às identidades negras, compreendo que também são construídas pelo/a outro/a (negro/a, branco/a, amarelo/a, indígena), por meio dos discursos e das representações. Sendo assim, é fundamental tornar essas questões claras para os/as alunos/as, promovendo a percepção, a visibilidade e a valorização das identidades de raça, assim como das demais. (Santa Clara, p. 35, 2017).

Nota-se que a autora menciona outras identidades para além da raça branca e negra, partindo do pressuposto teórico de que as identidades são construídas na/pela diferença. Para Hall (2006, p. 28), “sem relações de diferença, não haveria representação. Porém, o que se constitui assim dentro da representação está sempre sujeito a ser diferido, a vacilar, a ser serializado”. Dessa forma, ao citar as diversas identidades raciais, há o reconhecimento de que trabalhar com a diversidade é, sobretudo, lidar com a outridade. No entanto, é importante destacar os movimentos de “percepção, visibilidade e valorização” propostos pela autora. Analisando esses movimentos, é importante reconhecer que as diferenças culturais e raciais são historicamente construídas, sendo engendradas no contexto das relações de poder. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem desejos de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, dentro das relações de poder. Embora a visibilidade e valorização sejam vistos como essenciais para romper com estigmas sociais, estão sob o risco de recair no discurso da celebração da diversidade, sendo vista como mero fenômeno natural. De forma a evitar o esvaziamento de pautas identitárias, é preciso que essas diferenças sejam assimiladas no/pelo contexto sócio-histórico, desenvolvendo uma postura crítica em relação à concepção de diversidade.

Em relação aos outros quatro trabalhos que se fundamentam nos estudos da interseccionalidade (Araújo, 2019; Capparelli, 2020; Dambrós, 2016; Real, 2020), nota-se que a diversidade racial não é pormenorizada. Na dissertação de Dambrós (2016), por exemplo, não são discutidas outras identidades afora a dicotomia branco/negro. No entanto, é sugerido o trabalho em relação à diversidade, como visto no recorte abaixo:

Recorte 9

Sendo assim, é importante destacar a importância do papel da escola na criação e manutenção das identidades no âmbito escolar, tendo em vista a multiplicidade das identidades existentes em sala e que precisam estar representadas nos livros didáticos. Silva (2000, p. 97) sugere uma “[...] incentivação e estimulação dos bons sentimentos e da boa vontade com a diversidade cultural”. A escola poderia desenvolver este papel de expor os discursos que mostram as ideologias da sociedade branca e excludente presentes nos livros didáticos, buscando uma compreensão do preconceito social de raça e de classe, pois, de acordo com Gomes (2005, p. 43), “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (Dambrós, p. 42, 2016).

À primeira vista, destaca-se o papel da escola na construção de identidades dos alunos. A ação da escola, como afirma a autora, é de criação e manutenção. Ao tomar a escola enquanto uma instituição, como um agente que promove tais ações, o enunciado produz efeitos de sentido generalizantes, que não abordam o papel da linguagem e práticas sociais no contexto escolar. Adiante, a autora faz uma citação digna de atenção: Silva (2000, p. 97) sugere uma “[...] incentivação e estimulação dos bons sentimentos e da boa vontade com a diversidade cultural”. Esta citação reverbera efeitos de sentido semelhantes ao que foi discutido anteriormente em relação à mera valorização da diversidade. No entanto, ao revisitarmos o trabalho de Silva (2000), contudo, a nossa leitura do texto não coaduna com o argumento de que o autor defenderia “bons sentimentos e boa vontade”, mas um posicionamento de crítica a essa postura, classificando-a como liberal. Vejamos:

Uma primeira estratégia pedagógica possível, que poderíamos classificar como "liberal", consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada "diversidade" cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas - no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é "estranho". Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas "respeitada" (Silva, 2000, p. 97).

Silva (2000), em contrapartida, problematiza esses discursos que enfatizam a tolerância com a diversidade que não se propõem a questionar as relações de poder e processos de diferenciação. Paralelamente, Zhao (2008), valendo-se das ideias de Kubota (2004), discorre acerca do multiculturalismo liberal e como essa visão ofusca as relações de dominância e poder. Para os autores, o multiculturalismo liberal aborda a diversidade de maneira superficial e descontextualizada, expondo-as sem questionamento acerca da construção sociopolítica das diferenças identitárias. Esta pretensa tolerância subjaz uma visão essencialista de cultura em prol da coesão social das diferenças, mas que contrariamente sufoca a diversidade – enxergando culturas, etnias e raças como equivalentes (Zhao, 2008).

Em vista disso, a proposta apresentada pela autora de promover educação linguística por meio da exposição de discursos da ideologia branca, relacionando raça e classe, coaduna com a LA, no entanto, deve-se questionar criticamente as relações de poder, conforme a discussão efetivamente feita por Silva (2000). Em suma, os enunciados do recorte de Dambrós (2016) produzem efeitos de sentido contrários aos pressupostos teóricos apresentados pela autora, gerando contradições epistemológicas, e consequentemente sendo enquadrados no multiculturalismo criticado por Zhao (2008).

5. Considerações finais

Com este estudo, procuramos abordar as questões de pesquisa delineadas, situando as investigações sobre interseccionalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Por meio da análise discursivo-interseccional de excertos dos dezoito trabalhos selecionados, nos propomos a examinar as representações de identidade e educação linguística.

No que tange os dados quantitativos, buscou-se localizar os trabalhos distribuídos no Brasil, considerando regiões, universidades e pesquisadores comprometidos com um olhar interseccional. Notou-se que há uma distribuição díspar desses trabalhos no país, com sete pesquisas somente no estado do Paraná, sendo a prof^a Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira, responsável por orientar todos os trabalhos neste estado. Em relação à outras regiões, tem-

se a média de dois trabalhos por estado (Bahia, Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal). Além disso, há o aumento gradual nos anos 2020 e 2021, que pode ser explicado pela criação da Frente Parlamentar Mista Antirracismo, através da Resolução 10/2021, que teve o intuito de debater e acompanhar ações que relacionadas ao combate do racismo e à desigualdade racial no país. Consideramos importante reconhecer os efeitos da pandemia no que se refere às crescentes discussões para conscientização do racismo, juntamente com as grandes mobilizações em torno do Movimento Black Lives Matter, com a morte de George Floyd em 25 de maio de 2020. Ainda que se tenha o aumento gradativo de pesquisas ao longo desses anos, o campo da interseccionalidade ainda deve ser explorado, considerando os múltiplos contextos de ensino de língua inglesa nos demais estados do Brasil.

Em relação aos dados qualitativos, almejamos identificar concepções de educação linguística e de identidade, de forma a compreender como a interseccionalidade foi mobilizada nesses trabalhos. Nesse sentido, a análise dos excertos indica uma visão de língua frequentemente entendida como “instrumento”, sendo a escola um espaço de transformação social, na qual é possível gerar mudanças através da educação linguística. Conforme discutido anteriormente, essas concepções desconsideram o equívoco constitutivo na relação entre sujeito e língua, amparando-se numa visão de língua transparente, a qual pode ser submetida aos propósitos do enunciador (Celada, 2016). Além disso, as visões acerca do papel da escola, nos excertos analisados, não levam em conta as tensões sociais que permeiam a escola (Laval, 2019). Mesmo que esses trabalhos estejam inseridos no campo da LA, ainda compartilham de noções estruturalistas de língua, educação linguística e escola. No que concerne à interseccionalidade, também foram identificadas algumas questões que podem obstaculizar o campo de estudos dessa temática. Como o binarismo racial, deixando à parte outras identidades marginalizadas, tratando a identidade negra como a problemática a ser discutida; e o multiculturalismo acrítico, desconsiderando as relações de poder nas diferenças. Mesmo que haja o esforço em estudar a branquitude, há muito a ser discutido no que tange à diversidade identitária e interseccionalidade no Brasil.

Em se tratando do desenvolvimento de pesquisas em LA no Brasil, esses dados podem ser pertinentes para identificar focos de interesse nesta temática, tanto locais nos quais a interseccionalidade está em voga, quanto os contextos passíveis de investigação.

Estas discussões podem ser relevantes para entender como e em que medida a interseccionalidade está sendo mobilizada nas pesquisas brasileiras, possibilitando, ainda, indicar novos desdobramentos para a LA brasileira. Desse modo, sugerimos o estudo de novos contextos e maior diversidade de identificações, considerando as intersecções de raça, classe e gênero, tendo em vista as relações de poder que atravessam os sujeitos e espaços de formação. Enfatizamos a importância de estudos que investiguem material didático, formação de professores e práticas pedagógicas, que valorizem narrativas de professores e alunos em diferentes contextos. Tais trabalhos podem, inclusive, ser profícuos para o desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais socialmente inclusivas, considerando as particularidades de raça, classe e gênero interseccionadas.

É importante enfatizar que, devido às limitações da monografia, espera-se que as discussões realizadas sejam posteriormente aprofundadas em níveis teórico-metodológicos. Todavia, cabe-nos reconhecer sua proficiência enquanto experiência de pesquisa acadêmica na graduação. Em suma, as conclusões alcançadas podem servir como um impulso inicial para maior aprofundamento nesta/desta temática, não se restringindo às propostas iniciais deste trabalho, mas explorando novas questões pertinentes à LA brasileira.

6. Referências bibliográficas

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. 1. Ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

CELADA, M. T. & PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino, notas para uma agenda. In: PAYER, M. O. & CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas: Pontes, 2016, p. 17-42.

COLLINS, P. H. 1948. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução Bruna Barros, Jess Oliveira. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2022. 423 p.

CRENSHAW, K. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, **University of Chicago Legal Forum**: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 29 mar. 2024.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZÁLEZ, L. (1984/2020). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In Flavia Rios & Márcia Lima (Orgs.), **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos** (p. 75-93). Zahar.

HALL, S. (2006). Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, (1), 21-35. <https://doi.org/10.34632/comunicacaoecultura.2006.10360>

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 6. ed., 2005. 100 p.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 4. ed., 1997. 189 p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Hall, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

ZHAO, N. A critical reading of multiculturalism in English language teaching and learning. **US-China Education Review**. Nov. 2008, Volume 5, No.11 (Serial No.48). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED503881>. Acesso em: 20 mar. 2024

7. Anexos

Lista de teses e dissertações analisadas

<p>SANTOS, GABRIEL NASCIMENTO DOS. E A HISTÓRIA NÃO ACABOU... A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA' 27/01/2016 164 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA</p>

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE
OLIVEIRA, LAYENNE HUMBERTO DE. (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES: Narrativas de professoras negras de língua inglesa' 15/03/2020 148 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG
PASSOS, TARSILA BATISTA. BRANQUITUDE NORMATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: PERPETUAÇÃO DO RACISMO E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS' 12/12/2021 176 f. Mestrado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Omar Catunda
ARAUJO, JESSICA MARTINS DE. A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO' 18/03/2019 156 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
BARBOSA, ALINE NASCIMENTO. Narrativas e trajetórias: O aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário' 26/03/2019 131 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR
Camargo, Mábia. ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?' 30/11/2012 170 f. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: UEPG
CAPPARELLI, CAMILA DOS PASSOS ARAUJO. PROBLEMATIZANDO PERFORMANCES DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE' 01/04/2020 102 f. Mestrado em LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Goiás Biblioteca Depositária: Biblioteca Frei Simão Dorvi - UEG Campus Cora Coralina
CLARA, MICHELE PADILHA SANTA. LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA' 30/03/2017 200 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
DAMBROS, LILIAN PAULA. CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELOS PNLDs 2012 e 2015.' 20/03/2016 164 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
DIAS, ROMAR SOUZA. Ensino de inglês no Contexto Superior: Analisando Conceitos de Identidades de Raça e de Classe por uma Perspectiva Crítica' 24/08/2021 238 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UNB
DRUMOND, ERICK SOARES. O LIVRO DIDÁTICO E OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA'

23/08/2021 104 f. Mestrado em Letras: estudos da linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: Repositorio UFOP
FERREIRA, SUSANA APARECIDA. PERCEPÇÕES DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA ESCOLA: VOZES DE PROFESSORAS E ALUNOS/AS' 28/02/2011 109 f. Mestrado em LETRAS -LINGUAGEM E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – Cascavel
GONZAGA, MARCELA CRISTINA FIDELES. I know why the caged bird sings: Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Inglesa e a (des)construção identitária de estudantes negros brasileiros' 21/03/2022 172 f. Mestrado em Letras: estudos da linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: https://www.repositorio.ufop.br/
JUNIOR, CARLOS GUEDES PINTO. BLACK LIVES MATTER: EFEITOS E SENTIDOS DA TEORIA RACIAL CRÍTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA' 06/02/2020 146 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG
REAL, LUARA RODRIGUES. PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PRÁTICAS SUBVERSIVAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS' 17/03/2022 129 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
SANTOS, JOELMA SILVA. BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A BORDO DA NAU 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS' 15/12/2021 320 f. Doutorado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Omar Catunda
SENE, ROSANA APARECIDA RIBEIRO DE. IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES' 30/03/2017 200 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
Silva, Paula de Almeida. Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras' 31/10/2009 162 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG