

**Corporeidade, Letramentos e Ensino de Língua Inglesa Antirracista:
Problematizando Imagens e Construindo Novos Sentidos**

**The Body, Literacies and Antiracist English Teaching: Discussing Images and
Making New Meanings**

Layenne Humberto de Oliveira¹

Universidade de São Paulo

Resumo: As discussões sobre identidades raciais perpassam a corporeidade e os processos de racialização nas sociedades. No caso do Brasil, a raça é compreendida como construto social, cultural e histórico (GOMES, 2005; GOMES, 2019), o qual atravessa as relações subjetivas e as interações sociais estabelecendo hierarquias (BONILLA-SILVA, 1997). Nesse sentido, as representações do outro, principalmente na mídia, configuram-se como ferramenta de perpetuação de estereótipos negativos e reprodução de discursos hegemônicos (BORGES, 2012; XAVIER, 2021). Tendo em mente as relações sociais entre corporeidade, imagens e questões raciais no contexto brasileiro, o objetivo deste artigo é problematizar como imagens reais podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa para discutir questões raciais, a partir de um trabalho embasado nos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018) e no letramento visual (MIZAN; FERRAZ, 2021). A partir da análise de dois anúncios publicitários, argumentamos como a problematização das imagens, considerando seus elementos verbais e não-verbais, caracteriza uma microação antirracista dentro de uma perspectiva crítica e contextualizada. Destacamos a importância de mobilizar a corporeidade nos processos de construção de sentidos, tanto pela presença de imagens nos materiais didáticos, quanto pelo estímulo da agência dos alunos, a partir de práticas e problematizações situadas.

Palavras-chave: Corporeidade; letramentos; racialização; ensino de língua inglesa.

Abstract: Discussing racial identities comprise the body and racialization processes on different societies. In Brazil, race is understood as a social, cultural and historical concept (GOMES, 2005; GOMES, 2019), that permeates and ranks subjective and social relations (BONILLA-SILVA, 1997). In this sense, representations of the other, especially on the media, are tools to perpetuate negative stereotypes and reproduce hegemonic discourses (BORGES, 2012; XAVIER, 2021). Considering social relations among the body, images and racial issues in the Brazilian context, this paper aims to discuss how images from real situations can be used in English classes to prompt a critical debate about racial issues, working from critical literacies (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018) and visual literacy perspectives (MIZAN; FERRAZ, 2021). Throughout the analyses of two advertisement pieces, we argue that problematizing images, taking into account verbal and non-verbal aspects, consists in an antiracist micro-action, from a critical and contextualized standpoint. We highlight the importance of considering the body as central element of the meaning making process, not only in the sense of bringing images to class, but also in a way that considers and encourages students' agencies, taking into account situated practices and discussions.

Key-words: Body; Literacies; Racialization, English teaching.

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aprovado em 25 de maio de 2022.

¹ Pesquisadora da Universidade de São Paulo. E-mail: layennehumbertooliveira@gmail.com

Introdução

Pensar a relação entre o corpo e o mundo tem sido um exercício cada vez mais presente em minha caminhada acadêmica. As tentativas de silenciamento durante apresentações e questionamentos sobre a pesquisa voltada para questões raciais acendem um alerta para o outro, aquele que insiste em não aceitar a presença negra nos espaços da produção de conhecimento. Assim, vamos construindo nossa corporeidade e nossa subjetividade por caminhos tortuosos e desafiadores, tentando ser e sofrendo em ser.

Refletir sobre corporeidade implica na discussão sobre os processos de racialização e como eles afetam as construções subjetivas. Em sociedades racializadas, a hierarquia imposta pelo componente racial perpassa todas as esferas das relações sociais (BONILLA-SILVA, 1997). Práticas sociais e individuais são moldadas a partir da raça, que é compreendida como elemento cultural, social, político e histórico (BONILLA-SILVA, 1997; GOMES, 2005). Nesse sentido, as representações do outro, principalmente na mídia, configuram-se como ferramenta de perpetuação de estereótipos negativos e reprodução de discursos hegemônicos (BORGES, 2012; XAVIER, 2021).

Considerando o papel da mídia em relação aos processos de racialização, podemos argumentar que problematizar as imagens do cotidiano é uma tarefa cada vez mais urgente. Em um momento histórico em que somos constantemente bombardeados por memes e outras imagens nas redes sociais (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019), a educação e o ensino de língua inglesa precisam apoiar-se em perspectivas críticas a fim de negociar novos sentidos e questionar os discursos de verdade impostos pelas imagens (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Tendo em mente as relações sociais entre corporeidade, imagens e questões raciais no contexto brasileiro, o objetivo deste artigo é problematizar como imagens reais podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa para discutir questões raciais, a partir de um trabalho embasado nos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018) e no letramento visual (MIZAN, 2018; MIZAN; FERRAZ, 2021). A problematização buscará enfatizar como anúncios publicitários podem contribuir para uma discussão crítica e situada sobre corporeidade negra e construção das identidades raciais.

Este artigo encontra-se dividido em três partes. Na primeira seção, discuto o aporte teórico que embasa as discussões sobre corporeidade, questões raciais, letramentos e ensino de língua inglesa antirracista. A seguir, apresento as imagens e problematizações voltadas para o trabalho em sala de aula, enfatizando as temáticas estabelecidas. Por fim, discuto como o trabalho proposto pode ser compreendido como uma microação no combate ao racismo e outras estratégias que podem ser desenvolvidas dentro de uma concepção de educação linguística crítica.

1. Referencial teórico

1.1. Corporeidade e identidades raciais: imagens e publicidade

A construção das identidades raciais é um processo complexo, atravessado por fatores sociais, culturais e históricos. Compreendendo as identidades como múltiplas, dinâmicas e complexas, podemos afirmar que a identidade negra não é a única construída pelos sujeitos negros (GOMES, 2005). A construção da identidade negra não ocorre pela simples tomada de consciência das diferenças, mas pela compreensão e junção de elementos históricos e culturais. Portanto, a identidade negra não deriva de uma conceituação biológica, sendo entendida como uma categoria sociohistórica.

Nesse sentido, compreendemos como o corpo do sujeito é um corpo social (Gomes, 2019). Ferreira e Camargo (2011) estabelecem a seguinte relação entre corpo e construção identitária:

O indivíduo, necessariamente, tem que vivificar seu corpo como fonte de vida e prazer para que possa construir uma identidade centrada em valores positivos, experimentando, assim, harmonia em sua estrutura psíquica. O expurgo da cor, por parte do indivíduo negro, portanto, se dá em uma dimensão muito mais nociva de autorrejeição quando atinge a esfera do corpo. O sujeito que não consegue oferecer absolvição ao próprio corpo pelos sofrimentos que este lhe impõe começa a ter no corpo um perseguidor implacável que traz uma gama de sentimentos relacionados à dor e à morte (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 377-378).

Podemos afirmar que a identidade negra compreende um complexo sistema estético, sendo construída a partir das relações de alteridade com os sujeitos brancos. Segundo Gomes (2019), a corporeidade negra é construída socialmente a partir de dois processos: regulação e emancipação. A regulação ocorre por meio do racismo, enquanto a emancipação manifesta-se nos processos de resistência (Gomes, 2019).

A relação entre as representações sobre a estética do corpo negro e a construção identitária é complexa e envolve aspectos políticos, sociais, culturais e ideológicos. Isso ocorre porque a afirmação da identidade negra está estreitamente ligada às relações que os sujeitos estabelecem com o outro, pois como a identidade não é algo inato, ela pode ser influenciada pelo contexto (GOMES, 2005). Neste sentido, é possível afirmar que as representações sobre a identidade negra e o corpo negro têm consequências para todos os sujeitos sociais:

Para os negros, traz o desejo de não pertencimento, pois é um passado muito doloroso e as pessoas não querem ter aquela experiência novamente e tampouco querem ser relacionadas àquilo. Por outro lado, para os não negros, a imagem pode impedir que as pessoas tenham um olhar positivo acerca dos aspectos culturais e de identidade dos africanos, afro-brasileiros ou negros (FERREIRA, 2012, p. 205).

Desse modo, observamos como na sociedade brasileira a corporeidade é elemento central na construção de discursos que marginalizam a população negra. Tais discursos limitam a circulação de jovens negros e negras por determinados espaços, onde a elite dominante impõe a segregação e a discriminação a sua corporeidade e expressões culturais (SILVA, 2014). Nessa direção, podemos observar como espaços de lazer destinados a população negra são constantemente invadidos ou desrespeitados, como bailes funks e centros comunitários.

Dentre os discursos veiculados sobre raça, constatamos como o discurso publicitário pode ser um elemento importante na discussão das relações que compõem nossa sociedade. Fairclough (2001) aponta como a mídia constitui um fator importante para o controle social e representa uma significativa parcela do envolvimento cotidiano dos sujeitos com o discurso e a linguagem. Na perspectiva do autor, a publicidade dissemina o discurso capitalista e posiciona os sujeitos enquanto meros consumidores. Assim, a publicidade naturaliza as relações de poder e as desigualdades sociais se apoiando em uma ideologia que se torna senso-comum.

Fairclough (2001) também salienta como a mídia exerce poder sobre os sujeitos, pois legitima certos discursos e determina como os eventos sociais são representados. Poder aqui é entendido na perspectiva de Van Dijk (1989) como uma forma de controle social. Para esse autor, em nossa sociedade o poder é exercido, expressado, descrito, ocultado ou legitimado por meio de falas e de textos, especialmente aqueles produzidos e veiculados na mídia de massas e na educação. Esses textos normalmente atendem aos interesses dos grupos de poder, as chamadas “elites simbólicas”. Van Dijk (1989)

afirma que a partir da perspectiva da teoria da cognição social, o poder social é uma característica da relação entre grupos e classes sociais que se manifesta por meio da interação. Na interação, um grupo mais poderoso possui o controle das condições cognitivas do outro grupo, bem como as condições materiais e sociais que permitem o exercício do poder, dentro do escopo de poder dos agentes.

Partindo das perspectivas dos autores supracitados, podemos argumentar que, como um recurso midiático amplamente difundido, a publicidade tem a função de “associar produtos específicos a determinados valores e símbolos, conferindo-lhes uma identidade própria” (Strozenberg, 2005, p. 206). Além disso, ela estabelece um diálogo entre múltiplos interlocutores, tanto na emissão quanto na recepção (Strozenberg, 2005). A partir desse entendimento, podemos problematizar as representações da corporeidade negra nos anúncios publicitários e como estes visam, ao mesmo tempo, atingir um público alvo específico e perpetuar discursos dominantes baseados na racialização.

A presença de pessoas negras como protagonistas de anúncios publicitários ainda é um fenômeno recente. A estética branca ainda domina as imagens e a corporeidade negra não é representada de forma respeitosa ou até mesmo coerente com a realidade das pessoas negras (XAVIER, 2021), considerando-as como sujeitos diversos. As imagens veiculadas reafirmam a superioridade branca e ausência de pessoas negras transmite a ideia errônea de que a sociedade brasileira é composta majoritariamente por pessoas brancas (COSTA, 2012).

Além disso, a inclusão de negros e negras na publicidade se deve, em geral, a interesses mercadológicos e não a fatores sociais. Conforme Gomes e Duque-Arrazola (2019, p.190-191):

Considerando que as relações de consumo também são relações sociais e que estas também são contraditórias e expressam materializações do consumo, entende-se porque o uso de alguns produtos por parte da população negra, a exemplo dos cosméticos afro, chama a atenção e seu consumo apresenta-se contraditório. O mesmo mercado que dificultava o acesso de negros/as, agora transforma-se em nicho de mercado para essa população, em um momento em que a negritude assume uma expressão racialmente política e identitária, existindo nela um certo monetário.

Assim, observamos que as representações da corporeidade negra na publicidade provocam efeitos diversos. Por um lado, a circulação das imagens pode gerar reconhecimento identitário (GOMES; DUQUE-ARRAZOLA, 2019), uma vez que a população negra passa a se ver em posições de protagonismo e tem suas necessidades de

consumo atendidas. Entretanto, esse fato também pode gerar um processo de mercantilização da resistência racial (GOMES; DUQUE-ARRAZOLA, 2019), pois as representações não se originam de um compromisso social e político para com a população negra e, de certa forma, continuam difundindo valores ligados à branquitude, como veremos nos anúncios discutidos neste artigo.

Nesse sentido, podemos pensar no que Hooks (2015) caracteriza de comodificação da cultura negra. A autora examina que produtos criados por e para a população negra tendem a ser apropriados pela branquitude e usados de maneira acrítica, distantes de uma reflexão sobre ações antirracistas. Hooks (2015) afirma que, ao centralizar o negro e sua cultura, paradoxalmente, a branquitude pretende usar a população negra como uma distração das questões mais profundas relacionadas às questões étnico-raciais, uma vez que se baseia em uma visão homogênea de cultura e ignora as consequências da supremacia branca na vida dessas pessoas. Desse modo, a população negra continua sendo bombardeada e educada por imagens que propagam discursos e valores da branquitude, reproduzindo representações negativas da corporeidade negra (HOOKS, 2015; XAVIER, 2021).

Tendo em mente o papel da publicidade na sociedade, Ferreira (2012) destaca em seu estudo sobre imagens na mídia acerca de raça/etnia como as imagens veiculadas afetam a construção das identidades sociais de raça e como as imagens podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa tendo em mente a urgência de um projeto educacional antirracista. Na seção seguinte, enfatizaremos as relações entre os letramentos e o trabalho com imagens na discussão sobre questões raciais no contexto educacional brasileiro.

1.2.Letramentos e questões raciais: o trabalho com imagens

As representações midiáticas sobre a corporeidade negra têm provocado reações de lideranças e pesquisadores comprometidos com as questões raciais (BORGES, 2012; FERREIRA, 2012). Há um crescente movimento para desenvolver ações afirmativas com o intuito de possibilitar a construção do pertencimento racial de negros e negras. Observamos que as imagens de pessoas negras na mídia encontram-se restritas à figura estereotipada do africano ou à figura da pessoa de pele clara, considerada aceitável e fruto de uma suposta miscigenação harmoniosa (FERREIRA, 2012).

Tendo em mente que imagens podem ser consideradas discursos de verdade (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019), os letramentos configuram um dos caminhos para problematizar tais representações no âmbito educacional. Nessa perspectiva, o letramento visual é fundamental para o desenvolvimento de reflexões críticas acerca das imagens. Mizan (2018) argumenta que o letramento visual está inscrito em uma perspectiva de educação linguística crítica, pois além de considerar a multiplicidade semiótica das diferentes formas textuais, “também rejeita as dicotomias conceituais entre o acadêmico e o popular, entre a produção cultural do centro e da margem” (MIZAN, 2018, p. 228). Ferreira (2012) aponta caminhos para o desenvolvimento do letramento visual. Dentre outras sugestões, destacam-se as necessidades de melhorar as habilidades escritas e orais e o léxico dos alunos, para que possam descrever efetivamente as imagens, e de integrar o letramento visual de forma transversal para todas as áreas do currículo.

Dialogando com as autoras, Ferraz e Kawachi-Furlan (2019) defendem o letramento visual como ferramenta para contestar a realidade e para a construção de novos sentidos:

O letramento visual pode, inclusive, colaborar com o questionamento de métodos prescritivos, tradicionais e engessados, uma vez que enseja a flexibilização do olhar (por exemplo, a expansão interpretativa das imagens) e, com isso, uma horizontalização da relação educador e educando (pois não se trata apenas da interpretação válida do professor, mas da negociação de interpretações entre todos, docentes e discentes) (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 212).

Nesse sentido, o letramento visual contribui para a problematização das questões raciais no ensino de língua inglesa. O trabalho de reflexão crítica começa quando compreendemos que as imagens não são neutras e que cada intérprete pode mobilizar diferentes sentidos (SILVA, 2019; KAWACHI-FURLAN, 2019). Logo, as representações sobre a corporeidade negra podem ser questionadas levando em conta o contexto sociohistórico onde professores e alunos estão inseridos (SILVA, 2019).

As relações entre imagens e questões raciais no ensino de língua inglesa podem ser vislumbradas quando problematizamos os materiais didáticos. Esses materiais baseiam-se em uma concepção racializada da sociedade e, dessa forma, contribuem para a disseminação de imagens também racializadas de alunos, professores e falantes da língua ao redor do mundo (JORGE, 2012; FERREIRA, 2019). No caso dos livros didáticos, é possível argumentar que a visão apresentada é monocultural, pois há

predominância de aspectos culturais de países do Norte Global, ignorando, por exemplo, países africanos onde a língua inglesa é a língua oficial (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019).

Refletindo acerca dos editais de livros didáticos do PNLD, Jorge (2014) enfatiza como os materiais podem contribuir para a produção de identidades raciais positivas. A autora ressalta que os materiais tendem a negligenciar particularidades dos contextos locais e baseiam-se em representações que ignoram a diversidade social, cultural e histórica relacionada à língua inglesa. Assim, o estudante negro precisa se ver representado em seu material didático e a construção de identidades negras positivas depende de recursos que possibilitem o reconhecimento da presença negra no Brasil (JORGE, 2014).

Ainda sobre materiais didáticos, Santos e Windle (2021) concluem que a racialização nos materiais didáticos internacionais evoca categorias sociais locais e globais nas relações pedagógicas no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro. Os autores evidenciam como a racialização dos corpos nos livros ocorre por meio da representação das profissões e como isso afeta estudantes negros universitários. As categorizações profissionais associadas a corporeidade negra evocam nos alunos negros e negras experiências de exclusão e humilhação, além de trazerem à tona vivências traumáticas relacionadas ao aprendizado da língua estrangeira.

Já no caso dos demais materiais, como artefatos culturais (músicas, vídeos e filmes) e textos reais (como artigos de jornais e revistas), é possível argumentar que nem sempre há uma abordagem crítica, impossibilitando novamente a leitura racializada de mundo (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019). Nesse sentido, Pinto Jr. (2020) salienta a importância de adaptar materiais didáticos para a inclusão de questões raciais de maneira crítica, tendo em mente não só as necessidades linguísticas, mas também problematizações políticas, sociais e culturais. Ao elaborar atividades com imagens de pessoas negras com traços negroides acentuados, o pesquisador reforça a importância de contestar padrões eurocêntricos para que os alunos possam se identificar com corpos reais.

Diante do explicitado, consideramos urgente o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista. De acordo com Xavier (2021), a educação precisa ser voltada para a desconstrução dos estereótipos negativos relacionados à população negra. Para tanto, o pesquisador salienta que a educação linguística crítica, inspirada pelas ideias de

Paulo Freire, pode estimular questionamentos e expandir perspectivas sociais tanto de alunos quanto de professores.

Por sua vez, autoras como Gomes (2012), Palhares (2013) e Ivenicki (2020) apontam as pedagogias decoloniais como um dos possíveis caminhos para desafiar as concepções hegemônicas já consolidadas. Um olhar decolonial para os currículos e práticas pedagógicas possibilita a compreensão das relações de poder racializadas estabelecidas pelo sistema colonial (PALHARES, 2013; IVENICKI, 2020).

Nesse sentido, também é importante repensar os processos de formação docente (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019). A efetivação da educação compromissada com o combate ao racismo depende da implementação de novas políticas educacionais tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, para que as novas gerações compreendam as questões raciais de maneira diferente e construam novos saberes. Além disso, é imperativo considerar que as mudanças propostas não devem ser apenas dogmáticas, mas devem auxiliar a ressignificação da postura e das práticas docentes. Desse modo, precisamos compreender e problematizar como os espaços são planejados para excluir a população negra e pensar em formas de inclusão, a partir de perspectivas sociais e epistemológicas.

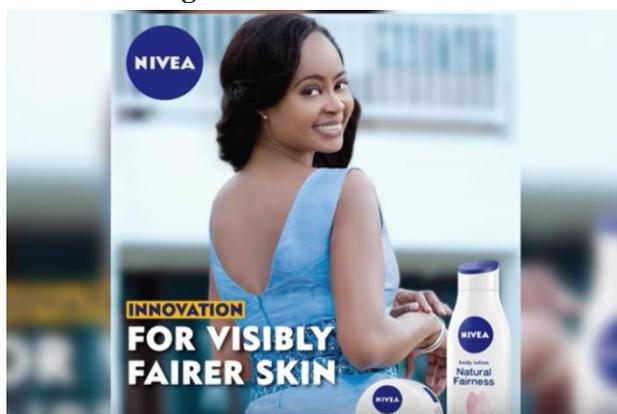
2. Discussão: imagens reais e a construção de sentidos

A sala de aula é composta por diferentes sujeitos, atravessados por diferentes ideologias. A fim de construir um aprendizado voltado para o pensamento crítico, o professor precisa estar atento às particularidades do ambiente e de seus alunos. Dessa forma, o anúncio escolhido pode ser utilizado em uma aula de língua inglesa, pois apresenta uma situação real de uso da língua e possibilita discussões relacionadas à questão racial.

Com base nos aspectos até aqui discutidos, propomos a análise do seguinte anúncio visando a sua utilização na aula de língua inglesa:

Figura 1. Anúncio Nívea 1

Fonte: Revista Exame. Disponível em: <https://exame.com/marketing/propaganda-da-nivea-e-acusada-de-racismo>

Figura 2. Anúncio Nívea 2

Fonte: Revista Cláudia Online. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/beleza/creme-da-nivea-para-clarear-a-pele-gera-polemica-sobre-racismo/>

A figura 1 foi veiculada no ano de 2011 para divulgar uma linha de cosméticos voltados para o público masculino. O intuito seria incentivar os homens a cuidarem da aparência. A imagem gerou polêmica por apresentar um homem negro “se livrando” de uma versão de si considerada descuidada (barba e cabelo grandes), acompanhado do *slogan* *recivilize yourself* (recivilize-se, em uma tradução livre). O público recebeu a campanha como uma representação da imagem natural do negro como “não-civilizada”. Após a repercussão negativa, a empresa optou por retirar o anúncio de circulação.

Já a figura 2 consiste também em uma peça publicitária da mesma marca, veiculada em 2017 nos países Nigéria, Gana, Camarões e Senegal. Embora a peça não tenha sido veiculada no Brasil, consideramos relevante trazer a imagem para o diálogo não só pelo seu conteúdo, mas também para ampliar a discussão acerca das questões raciais em diferentes contextos. Concordamos com Borges (2012, p. 182) na afirmação

de que “tanto no Brasil quanto em outros países, os sistemas informativos demarcam e diferenciam o que é relatado/ mostrado, estabelecendo sempre modelos e estilos de vida a serem seguidos”.

Na figura 2 temos uma mulher negra como figura central na divulgação de um cosmético voltado para a hidratação da pele. Entretanto, chama a atenção o fato de que o produto promete não só o cuidado, mas também o clareamento da pele, no que podemos interpretar como uma associação deliberada entre branquura e beleza.

A escolha dos anúncios baseou-se nos aspectos linguísticos, visando manter a coerência com a proposta voltada para o ensino de línguas, e nos aspectos visuais, isto é, quais discussões poderiam ser levantadas a partir das imagens apresentadas. A escolha de peças publicitárias também se apoia na relação intrínseca entre capitalismo, colonialidade e racialização, compreendendo o capitalismo como sistema econômico da modernidade (GROSGOUEL; ONESKO, 2021). Tendo em mente que o ensino de línguas, atualmente, também é perpassado pela lógica capitalista, haja visto os diversos contextos de ensino e aprendizagem e ampla divulgação da língua como capital social a ser adquirido (PALHARES, 2013; REIS; JORGE, 2020), a escolha de anúncios publicitários mostra-se coerente com uma proposta de desafiar os discursos de verdade impostos pela colonialidade.

Para iniciar a discussão, podemos problematizar a relação entre os elementos verbais e não verbais dos anúncios. Na figura 1, o texto convida o consumidor a atitude de se importar com sua aparência por meio do *phrasal verb look like*. Assim, ao indivíduo é atribuída a escolha de se apresentar como um ser civilizado ou não, pois, como é colocado no texto da campanha, ele é convocado a fazer parecer ou veicular a imagem de alguém que se importa (*look like you give a damn*). E essa escolha se dá por meio do consumo do produto que se deseja vender. Aqui ainda vale comentar sobre a locução verbal *give a damn* que, em tradução livre em português, poderia ser traduzida como “se importar”. Ressaltamos que, na língua inglesa, tal expressão é bastante coloquial e, a depender do contexto em que é proferida, pode ser, inclusive, rude.

Quando relacionamos o texto às imagens, podemos argumentar que outros sentidos podem vir à tona. Em um primeiro momento, podemos questionar a escolha pela palavra *civilize* para representar uma boa aparência. No contexto brasileiro, sabemos que a expressão boa aparência é associada a branquura e ausência de traços negroides. Sendo assim, na figura 1 observamos como a civilização remete à ausência

de elementos negroides, representado na imagem pelo cabelo crespo, em um movimento que visa apagar a corporeidade para a adequação a um padrão eurocêntrico e brancocêntrico.

Já na figura 2, podemos enfatizar dois termos: *visibly* e *fairer*. Essas palavras objetivam explicitar os efeitos do uso do cosmético anunciado: não só a pele será clareada, mas também o efeito será facilmente visível. Entretanto, quando observamos a imagem, outros sentidos podem ser gerados. Podemos nos questionar porque temos uma mulher para ilustrar uma campanha focada no clareamento da pele.

Em primeiro lugar, a protagonista do anúncio é a ex-miss Nigeria Omowunmi Akinnifesi. Logo, há um padrão de beleza estabelecido: uma mulher negra magra e de pele clara. Nesse sentido, observamos no anúncio as relações entre gênero e colorismo. No caso das mulheres negras, o colorismo atua de maneira a determinar papéis sociais, isto é, quanto mais escura for a tonalidade da pele, mais a mulher será associada a trabalhos laborais e sofrerá com a exclusão (CRUZ; MARTINS, 2018). Segundo Oracy Nogueira (2007), a intensidade do preconceito varia de acordo com os traços fenotípicos. Quanto maior a presença de caracteres negroides, maiores são as chances de que a pessoa negra vivencie o racismo. Dessa forma, o produto anunciado promete não só o clareamento da pele; de certa forma, também promete maior aceitação social.

Considerando os aspectos verbais e não verbais discutidos até o momento, podemos pensar em como essas imagens poderiam ser levadas para a aula de língua inglesa tendo em mente uma proposta de educação linguística crítica baseada nos letramentos visuais. Nesse momento, não gostaria de prescrever uma atividade, mas sim de trazer algumas provocações que podem auxiliar o desenvolvimento do trabalho com as imagens apresentadas. Trago, então, as seguintes perguntas: como os corpos negros estão representados? O que as imagens podem provocar nos alunos negros? Como os alunos constroem os sentidos sobre as identidades raciais? De onde vêm esses sentidos? Ao tentar responder os questionamentos propostos, espero contribuir para a reflexão sobre como pretendemos desenvolver uma educação linguística crítica voltada para a agência dos alunos (MIZAN; FERRAZ, 2021) e quais as possibilidades de realizarmos microações antirracistas no contexto educacional.

Como possibilidade de trabalho com as imagens, podemos sugerir que os alunos busquem imagens de anúncios publicitários brasileiros, a fim de comparar com as imagens da atividade e problematizar como a corporeidade está representada na mídia

brasileira. Por meio desse exercício, estimulamos a criticidade e a agência dos alunos. Além disso, a comparação com imagens da mídia brasileira pode aprofundar a discussão sobre racialização em nosso contexto específico. Podemos observar, por exemplo, como a mídia contribui para a retroalimentação do racismo na sociedade brasileira (BORGES, 2012).

Também podemos problematizar como o fator da temporalidade está presente nos anúncios e influencia a construção dos sentidos. Partindo do ponto de vista dos letramentos, a temporalidade, ao mesmo tempo, produz e limita a complexidade e multiplicidade de potenciais leituras/escritas e produções de sentido (MENEZES DE SOUZA, 2011). Sendo assim, podemos indagar: por que, anos depois, a empresa comete o mesmo “erro”? Se a marca foi criticada pelo conteúdo racista em 2011, por que em 2017 veicula uma imagem igualmente problemática?

Podemos nos apoiar em Borges (2012) para refletir sobre esses questionamentos. A autora salienta que “a estrutura das narrativas midiáticas está implicada nos retornos, fazendo com que a fórmula de sucesso sempre reapareça e mantenha o negro aprisionado em imagens desumanizantes” (BORGES, 2012, p. 198). Logo, podemos eliciar dos alunos problematizações acerca dos motivos da centralidade da corporeidade negra nos anúncios e o que ela evoca de fato.

A discussão em uma aula de língua inglesa pode afetar a construção identitária dos alunos. Em um ambiente constantemente construído a partir de valores eurocêntricos, é importante que os sujeitos negros encontrem possibilidades de significar e ressignificar elementos não só de sua corporeidade, mas também de sua cultura e de sua história. No caso do trabalho com imagens, precisamos ter em mente que elas podem ser entendidas como representações da realidade e tem seus sentidos controlados, gerando discursos de verdade (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Nesse sentido, problematizar as imagens presentes nos anúncios é questionar os discursos reproduzidos sobre a corporeidade negra. A maneira como os elementos estéticos são apresentados pode levar os alunos a encarar as relações de poder de maneira crítica, questionando os discursos muitas vezes já naturalizados. Precisamos estar atentos a como os alunos constroem os sentidos acerca das imagens, considerando enquanto sujeitos sociais pertencentes a um contexto sociohistórico (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nessa direção, reconhecer as subjetividades implica em estimular a agência dos alunos (MIZAN; FERRAZ, 2021). Quando pensamos no que as imagens podem provocar especialmente em alunos negros e negras, é imperativo questionarmos como o discurso midiático afeta a construção das identidades raciais no contexto brasileiro. As populações negra e indígena ainda são colocadas em uma zona do não-ser, o que conduz à rejeição de suas características fenotípicas (XAVIER, 2021).

Sendo assim, o número de campanhas publicitárias protagonizadas por pessoas negras ainda é baixo no mercado brasileiro. Em 2019, 17% das peças publicitárias tiveram pessoas negras como centrais, porcentagem insuficiente quando consideramos que 54% da população nacional é composta por negros. Logo, podemos associar essa ausência à maneira como o racismo está presente na sociedade brasileira. A raça é um fator determinante nas relações sociais, uma vez que as características fenotípicas são utilizadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005; JORGE, 2012). De acordo com Gomes (2005), o racismo no Brasil baseia-se em uma constante contradição, pois, ao mesmo tempo em que a sociedade tenta negar sua existência, as desigualdades no cotidiano, na educação e nas relações de trabalho escancaram a discriminação vivenciada pela população negra.

Desse modo, a ausência de pessoas negras como protagonistas de anúncios publicitários pode ser compreendida como consequência das representações pretendidas pela classe dominante brasileira. Como destacam Mizan e Ferraz (2021), as imagens podem ser entendidas como representações da realidade. Logo, o apagamento dos corpos negros na mídia busca o apagamento dos corpos negros na realidade, excluindo pessoas negras nos níveis político, ideológico, social e também estético (BONILLA-SILVA, 1997; XAVIER, 2021).

Seguindo esse raciocínio, constatamos como o racismo constrói os corpos negros como impróprios e atribuem aos corpos brancos característica de universalidade. Os corpos negros, então, são designados a determinados locais, sejam eles concretos ou subjetivos. Dentro dessa perspectiva, observamos como os materiais didáticos de língua inglesa são lugares onde o corpo negro está apagado, seguindo a lógica da colonialidade.

Considerando que a língua inglesa assumiu o lugar de língua da civilização e da racialização (PENNYCOOK, 1998), podemos afirmar que o ensino de inglês está conectado à colonialidade do poder, visto que é sustentado por políticas de

colonialidade e imperialismo (NASCIMENTO, 2019). Por ser baseado na colonialidade, também podemos argumentar que o ensino está baseado na racialização, expressa principalmente pelo mito do falante nativo como uma pessoa branca oriunda de países do Norte Global.

Dessa forma, observamos como o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro também pode gerar exclusão (REIS; JORGE, 2020). De modo geral, podemos problematizar que essa exclusão é gerada não só pelas condições de acesso ao ensino (REIS; JORGE, 2020), mas também pelas imagens e pelo conteúdo apresentados nos materiais didáticos. Para Nascimento (2019), os currículos não acompanham adequadamente as necessidades dos alunos e não consideram as identidades como elemento relevante. A racialização pode ser identificada nos materiais didáticos tanto pela ausência de pessoas negras (JORGE, 2012; FERREIRA, 2019) quanto pela maneira como elas são representadas, geralmente em posições de baixo prestígio social (SANTOS; WINDLE, 2021).

Problematizar as imagens dos anúncios significa uma oportunidade de compreender como os sentidos acerca das identidades raciais são construídos, superando a visão universalista imposta pela colonialidade (MIZAN; FERRAZ, 2021). Podemos questionar como a corporeidade está representada nos anúncios e como ela é percebida no cotidiano dos alunos. Quais elementos estéticos eles têm em comum? Será que, da mesma forma como é incentivado pelos textos, os alunos também não são coagidos às mesmas ações, isto é, livrarem-se de seu cabelo natural e clarear a pele? Mobilizar essas questões pode ser uma forma de trazer o corpo de volta, isto é, considerar os loci de enunciação e como os conhecimentos são produzidos a partir das subjetividades (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Tendo em mente as problematizações feitas até o momento, precisamos enfatizar que o trabalho com os elementos verbais dos anúncios não acontece dissociado das imagens e não deve ser considerado um pretexto para a inclusão na sala de aula. Como destacam Reis e Jorge (2020, p. 52), “a partir do momento em que consideramos a língua como uma ferramenta ideológica, que separa grupos, precisamos considerar também a maneira como seu estudo tem sido proposto nas escolas do nosso país.” Dessa forma, entendo a impossibilidade de “apenas ensinar gramática” ou ser “apenas um(a) professor(a) de inglês” (PENNYCOOK; PESSOA; SILVESTRE, 2016). Os elementos

textuais e gramaticais precisam ser compreendidos partindo de uma perspectiva de linguagem baseada no social, permeada por relações de poder.

Assim, podemos pensar em propostas de trabalho orientadas pelos princípios da educação linguística crítica e baseadas em um entendimento de letramentos enquanto projeto educacional. De acordo com Ferreira (2018), a educação linguística crítica precisa estar atenta às identidades sociais e às práticas do cotidiano, visando à construção de práticas críticas por meio da linguagem. A autora pondera que “a educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas” (FERREIRA, 2018, p. 42). Logo, dentro da perspectiva de Ferreira, podemos afirmar que o trabalho com as imagens aqui apresentadas pode contribuir para contestar as representações acerca da corporeidade negra e também reivindicar o lugar desses corpos nas práticas sociais, de um ponto de vista político, cultural e também identitário.

Nesse sentido, também podemos buscar em Paulo Freire (2013) reflexões para uma proposta pedagógica crítica e para a compreensão do que buscamos com um trabalho focado nos letramentos e, particularmente, no letramento visual. Freire nos convida a pensar em uma educação que implique ação e reflexão sobre o mundo, pois assim ocorrerá a transformação. Logo, é importante termos em mente a necessidade de uma prática situada, que considere os contextos locais (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Além disso, também é importante ressaltar que uma atividade orientada para os aspectos visuais não pode ter como objetivo final um consenso, isto é, eliciar uma resposta correta dos alunos. Uma interpretação de letramentos críticos como projeto educacional não se propõe a eliminar as diferenças (MONTE MOR, 2018), mas compreende a leitura como um dissenso, como divergência entre produtores de significação (MENEZES DE SOUZA, 2011). Logo, compreendendo as multiplicidades de sentido possíveis, nos afastamos da colonialidade do saber (XAVIER, 2021) e nos movemos em direção a novos sentidos. Compreender como o processo de racialização ocorreu no contexto brasileiro e como ele está presente nas práticas pedagógicas é fundamental para um projeto educacional antirracista.

Por fim, podemos pensar nos significados de “trazer o corpo de volta” (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021). Não se trata apenas de ver corpos negros em livros e materiais de maneira descontextualizada, trazendo imagens de celebridades, por

exemplo (JORGE, 2012; PINTO JR., 2020). Trata-se de permitir que os alunos enxerguem a si mesmos como sujeitos complexos, dentro de uma perspectiva situada. Em uma alusão ao que Freire (2013) denomina corpos conscientes, enfatizamos que toda produção de conhecimento é histórica e situada e, portanto deve ser corporificada.

Considerações finais

Buscamos ao longo do texto problematizar como imagens reais da mídia podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa para discutir questões raciais, focalizando a corporeidade e as identidades negras dentro da perspectiva dos letramentos. Destacamos a importância de uma educação linguística crítica para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e contextualizado.

Dentro da perspectiva de educação linguística crítica, este trabalho configura-se como uma microação para a efetivação de um ensino de língua inglesa antirracista. O termo microação aqui é empregado com base na consciência de que o combate ao racismo pode e deve ser feito em várias esferas não só educacionais, mas também na sociedade de modo geral, especialmente em parceria com os movimentos sociais. Nesse sentido, também temos em microação a noção de um trabalho colaborativo e reflexivo, que não visa à prescrição, mas apresenta-se como contribuição para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem.

O trabalho com imagens nos permite compreender como a corporeidade e os discursos acerca das identidades negras são construídos, possibilitando a problematização das perspectivas universalistas impostas pela branquitude e pela colonialidade do poder. Além disso, observamos a importância de mobilizar a corporeidade nos processos de construção de sentidos, tanto pela presença de imagens nos materiais didáticos, quanto pelo estímulo da agência dos alunos, a partir de práticas e problematizações situadas.

Desse modo, acreditamos que o sucesso de um ensino de língua inglesa antirracista depende do corpo: todos nós somos corpos em movimento, em constante reflexão e mudança no mundo. Contrariando a dualidade da modernidade de corpo versus mente, não é possível separar as identidades sociais, visto que estas são múltiplas, dinâmicas e complexas. Assim, considerar a posicionalidade e as maneiras como esses corpos são/estão são atitudes essenciais para questionar criticamente os

lugares que ocupamos e como trilhamos as vivências que nos conduzem não só pela vida acadêmica e práticas pedagógicas, mas também por nossos caminhos identitários.

Referências

AUMENTA NÚMERO DE MODELOS NEGROS EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS. *Cultura UOL (online)*, Redação, 2019. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/12909_aumenta-numero-de-modelos-negros-em-campanhas-publicitarias.html

BONILLA-SILVA, E. Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, v. 62, n. 3, p. 465-480, 1997.

BORGES, R. S.. Mídia, racismos e representações do outro: ligeiras reflexões em torno da imagem da mulher negra. In: BORGES, R.; BORGES, R. S. (Org.). *Mídia e Racismo*. Petrópolis-RJ: DP et alii, 2012. p. 178-203.

COSTA, K. R. B. De quando a pluralidade revela a invisibilidade In: BORGES, R.; BORGES, R. S. (Org.). *Mídia e Racismo*. Petrópolis-RJ: DP et alii, 2012. p. 40-63.

CRUZ, J. T.; MARTINS, P. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. In: *Reunião Brasileira De Antropologia*, 31., 2018, Brasília. **Anais...** Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/>. Acesso em: 15 out. 2020.

DUBOC, A. P. M; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, 2021. D.O.I.?

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Pearson Education, 2001.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, v. 1, 2019. p. 245-263.

FERREIRA, A. J. Social identities of black females in English textbooks used in Brazil and Cameroon: interseccionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. *Revista X*, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 20-40, set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66191>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 2012, v. 51, p. 193-215. D.O.I.?

FERREIRA, R. F; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 31, 2011, p. 374-389.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* [recurso eletrônico]. Editora: Paz e Terra, 2013.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *PERSEU: História, Memória e Política*, n. 17, p. 123-142, 2019. Disponível em?? Acesso em??

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em?? Acesso em??

GOMES, C; DUQUE-ARRAZOLA, L. S. Consumo e identidade: o cabelo afro como símbolo de resistência. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. 27, p. 184-205, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/496>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GROSGOUEL, R.; ONESKO, G. C. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 6-23, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78186>>. Acesso em: 19 fev. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78186>.

HOOKS, Bell. *Black looks: Race and representation*. Routledge, 2015.

IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:< <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/890>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

JORGE, M. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist* (Orlando, Fla.) v. 56, p. 79-90, 2012.

JORGE, M. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As políticas de livros didáticos e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-90.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>. Acesso em: 16 out. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011. p. 128-140.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. Educating in Times of Pandemic: Images as Micropolitics of Epistemic Disobedience to the Modern and Humanist Epistemologies of the Global North. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 433-466, 2021. D.O.I.?

MIZAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas de educação linguística. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 225-240.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NASCIMENTO, G. Etnicidade e raça em atividades de língua inglesa em uma universidade na Bahia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-224, Set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300208&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Jan. 2021. Epub Oct 17, 2019. D.O.I. <https://doi.org/10.1590/198053146287>.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social*, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em?? Acesso em??

PALHARES, A. C. M. H. Língua, cultura, educação e Colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. *Interfaces de Saberes*, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em?? Acesso em??

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. *Signótica*, v. 28, n. 2, 2016, p. 613-632. Disponível em?? Acesso em??

PINTO JR, C. G. *Black Lives Matter: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública*. Dissertação de mestrado, UFMG, 143f, 2020. Disponível em?? Acesso em??

REIS, P.; JORGE, M. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. *Gláuks-Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, p. 49-63, 2020. Disponível em?? Acesso em??

SANTOS G. N.; WINDLE, J. The Nexus of Race and Class in ELT: From Interaction Orders to Orders of Being, *Applied Linguistics*, v. 42, n. 3, p. 473–491, 2021. D.O.I. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa031>

SILVA, J. G. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. In: *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – CONINTER*, n. 3, v. 17, p. 263-275, 2014. Disponível em: <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/18.%20SILVA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, A. C. Letramento crítico (visual e racial): desconstruindo representações unívocas e suas violências. *Revista X*, [S.l.], v. 14, n. 5, p. 169-180, nov. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68452>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

STROZENBERG, I. O apelo da cor: percepção dos consumidores sobre as imagens da diferença racial na propaganda brasileira. *Comunicação, Mídia e Consumo* (São Paulo), São Paulo, v. 2, n. 2, p. 99-220, 2005.

VAN DIJK, T. A. Structures of discourse and structures of power. In: J.A. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook 12*, Newbury Park, CA: Sage, 1989. p. 18-59.

XAVIER, J. P. In my skin: racial education and post abyssal thinking of black aesthetics. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 912-934, 29 set. 2021. D.O.I.: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51598>